



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO DE PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES EN EL CONTEXTO DE
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS MODERNIZADORAS: DEBATES,
EXPERIENCIAS Y SABERES

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
CELERINO CASILLAS GUTIÉRREZ

TUTOR
DR. DAVID PÉREZ ARENAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

COMITÉ TUTORAL:

DR. MARCOS MIZERIT KOSTELEC
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DR. JAVIER RAFAEL GARCÍA GARCÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DR. JUAN BRAVO ZAMUDIO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DRA. ROSARIO LETICIA CORTÉS RÍOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, MAYO 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Con amor a mis tres hermosas mujeres:

***Mi esposa Judith,
mis hijas Yaretzi Judith y
Dayami Alitzel, por
convertirse en mi razón de ser
y de esperanza.***

Agradecimientos

***Judith**, mi esposa amada, por tu amor y entrega para con nuestra familia, gracias por compartir y acompañarme siempre en los mismos proyectos y sueños y la esperanza que me brindas e impulsas a creer que como seres humanos podemos ser cada día mejores.*

***Yarezi Judith y Dayami Alitzel**, mis hijas hermosas, motor de mi vida, de mi esperanza y mi ser, quiero ser un ejemplo para ustedes de disciplina, compromiso y superación profesional. Todo lo que uno se propone en la vida se puede conseguir, lo único que se necesita es tener sueños y esperanza.*

***David Pérez Arenas**, gracias por tus aportaciones, tus enseñanzas y por brindarme tus conocimientos y sabiduría no sólo en el terreno profesional sino también en lo humano y sobre todo por otorgarme tu valiosa amistad, te estoy y estaré eternamente agradecido.*

*Papás: **Domi y Casto** ustedes siguen siendo un camino de sabiduría y de amor por sus enseñanzas para mi formación humana.*

*Hermanos: **Francisca, Virginia, Antolina, Obdulia, Viviana, Agustín, Heriberto y Guadalupe**, gracias por ser personas que siempre están conmigo en todo momento, tenemos en papá y mamá, excelentes ejemplos.*

***Dr. Rafael García, Dr. Marcos Mizerit, Dra. Leticia Cortés y Dr. Juan Bravo** quien con sus observaciones y aportaciones enriquecieron el trabajo.*

***Paty Jordán** gracias por tu amistad y hacerme fácil el camino burocrático de nuestra universidad, sin tu apoyo en los trámites administrativos los procesos no serían los mismos.*

***Teresa Mejía Loyola**, gracias por tus consejos y tu amistad y por hacerme creer que hoy día todavía se pueden encontrar personas con tu calidad humana.*

*Al **CONACYT**, por la beca económica recibida para con mis estudios de posgrado a lo largo de estos años.*

*A la **UNAM**, por ser semillero de mi formación académica y profesional y ser mi alma mater que con orgullo represento.*

*Al **Dr. Jorge Alberto Pérez Zoghbi** (q.e.p.d.) que siempre se mantuvo en la resistencia social y buscó en la educación un camino de posibilidades y esperanza.*

Índice

Página

Introducción	8
Capítulo 1. La evaluación: un campo multirreferencial y complejo dentro de la educación	26
1.1. Aproximaciones de la evaluación educativa desde la multirreferencialidad y la complejidad.....	28
1.1.1 De la complejidad de la evaluación educativa a la multirreferencialidad...37	
1.2. Genealogía del discurso de la evaluación educativa: entre lo técnico-racional y lo valorativo comprensivo.....	44
1.3. Una nueva configuración de la evaluación educativa: lo social, lo institucional y lo académico.....	51
1.4. Perspectivas de la evaluación educativa desde un enfoque comprensivo.....	56
1.5. Una mirada crítica de la evaluación docente de educación superior en México.....	61
Capítulo 2. La evaluación educativa en el marco del nuevo orden-desorden social	69
2.1. Estado-Universidad y evaluación educativa en el contexto actual.....	70
2.2. De los organismos internacionales a la implementación de políticas educativas de evaluación en México.....	83
2.3. La función social de la educación en las universidades: entre la lógica académica y la mercantil-empresarial.....	95
2.4. El papel del estado mexicano en el diseño y operación de las políticas de evaluación educativa.....	103
Capítulo 3. La investigación sobre la evaluación de la docencia universitaria	111
3.1. Un primer acercamiento a investigaciones de la evaluación docente universitaria en el contexto internacional.....	114
3.2. Las investigaciones sobre la evaluación docente universitaria en el contexto nacional.....	129

3.2.1. Investigaciones sobre la evaluación de la docencia universitaria en tesis.....	129
3.2.2. La investigación de la evaluación docente universitaria en los congresos nacionales e internacionales.....	133
3.2.2.1. La evaluación del desempeño docente y su relación con la práctica.....	140
3.2.2.2. La evaluación docente en el marco de las competencias.....	148
3.2.2.3. Los instrumentos, para la evaluación del docente universitario desde la mirada del estudiante.....	152
3.2.2.4. La evaluación de la práctica desde la perspectiva del docente.....	157
3.2.2.5. La evaluación desde la percepción de género, su relación con los estímulos y propuestas de modelos docentes.....	162
3.3. A manera de agregado: El Congreso Internacional de Educación Tlaxcala: Evaluación, 2016.....	169
3.4. Balances y perspectivas de la evaluación docente.....	178

Capítulo 4. Los procesos de evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior en México.....181

4.1. Los programas de evaluación docente en las instituciones de educación superior en México.....	184
4.2. La evaluación de los docentes en las universidades mexicanas.....	199
4.2.1. La Universidad del Valle de México campus Hispano: su historia y sus procesos de evaluación docente.....	203
4.2.1.1 El SIEDA, un programa regulador de los procesos de evaluación docente dentro de la UVM Hispano.....	208
4.2.2. Los procesos y mecanismos de evaluación docente en la Universidad Mexicana Campus Hispano.....	215
4.2.3. Los programas de evaluación docente en la Universidad Nacional Autónoma de México: la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.....	222
4.2.4. La Universidad Autónoma de México Azcapotzalco: Programas y procesos de evaluación docente.....	233
4.3. Consideraciones en torno a la evaluación docente en las Instituciones de educación Superior.....	239

Capítulo 5. La narrativa como perspectiva metodológica en el contexto de los procesos evaluativos del docente universitario.....248

5.1. Las narrativas como posibilidad metodológica en los saberes experienciales del docente universitario sobre la evaluación.....249

5.2. Las narrativas como metodología de la investigación.....257

5.3. El diseño metodológico de las narrativas en la investigación268

Capítulo 6. Experiencias y saberes en evaluación docente en la educación superior en México: narrativas de las voces olvidadas.....279

6.1. Reconstrucción de las historias de vida de los docentes universitarios: sus trayectorias académicas, profesionales y sus condiciones laborales.....281

6.1.1. De sus trayectorias académicas y profesionales: del esfuerzo individual al esfuerzo profesional. “tuve una vida complicada para acceder a la educación”282

6.1.2. La experiencia del docente de educación superior; del desarrollo profesional y las limitaciones en su práctica. “Somos visto como mercancías”286

6.1.3. Las condiciones laborales del docente universitario; entre la intensificación, la descualificación del trabajo y la falta de oportunidades. “Aquí se es docente de tiempo «repleto»”293

6.2. Historias que contar: Experiencias y saberes en evaluación desde la práctica docente.....302

6.2.1. El docente universitario y sus experiencias en los procesos evaluativos; la cultura de la simulación y administración. “En contra de las formas y deformación perversa que se le ha dado a la evaluación”303

6.2.2. Las vivencias de los procesos evaluativos desde el relato de los docentes: desde la vigilancia y el castigo hasta la legitimación institucional. “Evalúan sin fundamentos, con el hígado”313

6.2.3. El docente y sus emociones ante procesos evaluativos. Un sentimiento de hartazgo, molestia e inconformidad. “Frustración, coraje, impotencia de no poderles decir, que no son las cosas como ellos lo están viendo”320

6.2.4. El docente ante los dispositivos, instrumentos y mecanismos de evaluación. Del conocimiento y desconocimiento con qué se evalúa. “Creo que estamos, así como ¿Qué me están evaluando?”325

6.2.5. Usos y efectos de la evaluación en la práctica y el trabajo académico. Prácticas de perversión. “La evaluación tiene un uso perverso, se utiliza para amedrentar, para castigar, y para decidir si tendremos horas un próximo cuatrimestre”330

6.3. Nuevas prácticas de evaluación desde el relato docente: Una evaluación comprensiva.....	335
6.3.1. Un nuevo sentido de la evaluación. Retroalimentación, comprensión e intencionalidad. “La evaluación debe ser comprensión, retroalimentación que permita mejorar mi práctica docente”.	336
Conclusiones.....	342
Fuentes de consulta.....	358
Lista de siglas y acrónimos.....	392
Anexo.....	396

Introducción

Ya desde hace algunas décadas el tema de la evaluación se ha constituido parte medular de las políticas educativas en nuestro país y en otras partes del mundo por lo que ha orientado el rumbo y las acciones que han de tomar el sector educativo en todos sus niveles, pasando a ser un elemento sustancial en la vida académica de las instituciones y de los actores, aunque no necesariamente exista un consenso sobre sus sentidos y significados, todo se evalúa; instituciones, alumnos, enseñanza, aprendizaje, docentes.

Comprender la evaluación como un campo problemático y práctica social implica no reducirla a un mecanismo de control y vigilancia ni a un instrumento de medición sino reconocer sus cualidades de referencialidad, subjetividad e intersubjetividad, que permitan cuestionar el sentido y el significado de las prácticas educativas que viven los docentes universitarios.

En el marco del nuevo orden-desorden social configurado a partir de la década de los ochenta en el siglo pasado, las estructuras de las sociedades y todos sus procesos se modificaron en sus diferentes dimensiones; política, social, económica, cultural, ideológica, educativa, lo que favoreció la reestructuración de mecanismos y nuevas formas de producción, la transnacionalización y la comercialización de productos en manos de particulares que a la larga generó crisis en las funciones del Estado benefactor, dando paso al Estado neoliberal que se ha caracterizado por desincorporar gran parte del sistema productivo por la apertura a la economía mundial, así como la promoción de exportaciones, la reconversión industrial con la incorporación de las tecnologías, nuevas formas en la organización del trabajo, y la vinculación de la universidad a los procesos productivos.

En esta perspectiva, conceptos como eficiencia, eficacia, calidad, productividad, pasaron a ser de uso común en los procesos modernizadores de la administración pública del Estado, además de incorporarse estas categorías a la educación en el uso eficiente de sus recursos y a la vinculación financiamiento-evaluación-calidad en los diferentes niveles educativos, pero particularmente en la educación superior.

Las políticas neoliberales sugeridas desde los organismos internacionales; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (MB), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Mundial de Comercio (OMC) hicieron recomendaciones orientadas a incidir en las políticas educativas y colocaron la calidad de la educación, la generación de la mano de obra altamente calificada, la producción y utilización de conocimientos como bases para la productividad y competitividad en la educación superior y se convirtieron en argumentos indispensables para el crecimiento del desarrollo económico de los Estados Nacionales.

Desde esta lógica neoliberal, las universidades han sufrido modificaciones en sus estructuras, sus procesos, sus dinámicas en pro de garantizar la calidad educativa; sus fines se han trasladado a diversificar la oferta, aumentar la cobertura, agilizar los procesos de gestión y administración, así como incrementar la eficiencia, la eficacia y pertinencia, el eje rector que subyace en estas nuevas políticas es la evaluación.

En México, estas políticas se recuperaron a partir del Programa de Modernización Educativa de la década de los noventa, lo cual se proponía aumentar la oferta educativa, reestructuración de planes y programas de estudio y su vinculación con el sector productivo, descentralización de la educación, participación de todos los actores educativos; docentes, directivos, padres de familia, etc. y revalorizar la función y el trabajo del docente a través de estímulos.

Para ello, el sistema educativo mexicano se reestructuró poniendo énfasis en la actualización de los docentes, capacitación para el trabajo, incremento de instituciones de educación superior de corte privado más que públicas, sistemas abiertos y la evaluación como elemento prioritario; evaluación del proceso educativo, administrativa, de la política educativa, del impacto social de los egresados del sistema educativo.

Es así como el tema de la evaluación cobró relevancia y empezó a desplazarse del aprendizaje a la evaluación de las instituciones educativas, de sus programas, y de los docentes; por lo que ésta, comenzó a verse reflejada en el quehacer cotidiano de las instituciones. En el caso de las instituciones de educación superior, éstas, se reorganizaron, se modificaron en sus procesos, sus estructuras, sus dinámicas, poniendo en entredicho la función social académica y desplazándola por una función social mercantil empresarial. A partir de entonces, la evaluación ha incrementado su presencia en todo el sistema educativo mexicano, convirtiéndose no sólo en foco de atención y preocupación constante sino provocando debates en torno a sus concepciones, dispositivos, mecanismos e instrumentos de los que se vale, dando cuenta con ello de su complejidad como campo problemático.

Estas nuevas reformas educativas vinieron a privilegiar fuertes tendencias neoliberales, lo que dio pie a nuevas formas de organización en las Instituciones de Educación Superior (IES), y sus actores: docentes, administrativos y alumnos, así como a una forma de financiamiento de la educación a través de la evaluación en pro de la calidad-eficiencia. Las aplicaciones de estas políticas se dieron en todos los niveles educativos, en el caso de la educación superior se asoció la evaluación con los programas de compensación laboral (*merit pay*), para los docentes y de apoyos financieros complementarios para las instituciones.

Se crearon programas para la evaluación institucional como la Comisión Nacional para la Evaluación (CONAEVA), esto con la intención de verificar su eficiencia y eficacia en sus procesos administrativos y académicos lo que redituaría en un financiamiento por parte del Estado; evaluación de programas de formación profesional por medio de organismos como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMED) -en la actualidad llamado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)-, que promovieron el seguimiento del desempeño del docente. La evaluación pasó a formar parte de una cultura en nuestro país, desde un discurso de mejorar y asegurar la calidad educativa.

Desde ese momento el docente, se convirtió en objeto de evaluación, de fiscalización de su trabajo, poco a poco lo académico adquirió un sentido de deformación. Las evaluaciones se diseñaron para condicionar el acceso a los estímulos económicos a la obtención de grados académicos, participación en congresos, publicaciones de libros y revistas de prestigio. Con ello, el sentido del desempeño y trabajo académico del docente se ha desvirtuado, así como su condición laboral quedó marginada y supeditada a los procesos evaluativos que han incidido en su quehacer cotidiano, se ha convertido en un sujeto vigilado, castigado, sometido a los lineamientos normativos de las propias instituciones para su ingreso, permanencia y promoción.

Su voz se perdió en el vacío, se convirtió en un mero operario instrumental del proceso educativo, su sentir, su vivencia, su experiencia, o, en otras palabras, su individualidad y subjetividad, y con ello, sus narrativas, relatos y trayectorias quedó en el olvido y al margen de los procesos evaluativos formales creados desde las instituciones y del Estado. Se trata de una despersonalización del docente, un sujeto que a partir de los procesos evaluativos se ha convertido en objeto, un ser cosificado, donde la vida cotidiana no ha sido considerada, sus saberes experienciales han sido minimizados y colocados en un vacío: la relación entre realidad y mundo ha sido condicionada por la objetividad, por lo real, por esa perspectiva de pensamiento racional instrumental que ha nulificado su cultura creada y recreada desde la interioridad y que al recuperarla puede ser compartida con los demás.

Sin embargo, en los últimos años, la evaluación se ha colocado como el centro de atención y una forma muy particular de evidenciar el desempeño y el trabajo académico del docente en todos sus niveles. En el caso de las IES han entrado en nuevas dinámicas institucionales en donde prima el carácter administrativo y muy poco el académico; los procesos de evaluación y acreditación se han generado por parte de organismos externos y se han creado diversos programas enfocados a supeditar la calidad educativa, promovidos tanto por organismos evaluadores como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

(ANUIES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); como por las universidades mismas, con el propósito de acreditar sus programas y sus agentes, lo que provoca un continuo debate sobre los fines y sentidos que persiguen tales acreditaciones, y para el caso de los docentes se han creado programas de estímulos, con miras a regular su desempeño docente, lo que hace suponer que se tiene la intención de colocar a la institución o al docente como el principal responsable del proceso educativo aunque se siga careciendo de un consenso entre los especialistas si este tipo de evaluación es la que se necesita en un contexto como el nuestro.

La fiscalización y el control forman parte de la vida cotidiana de los procesos, la producción a corto plazo son parámetros para tomar en cuenta, son los insumos con los que al docente se le califica o descalifica en su práctica educativa. Por ende, al docente se le ha objetivado, sus saberes, han sido devaluados por los discursos emanados de los diferentes organismos e instituciones, y lo que se busca es tan solo la incorporación de saberes técnicos y científicos con carácter práctico e instrumental en la vida académica y en el quehacer cotidiano educativo, dejando de lado los saberes plurales derivados de su formación profesional y los saberes disciplinarios, curriculares y experienciales.

Ante el arrastre de una evaluación de la cuantificación y acumulación del trabajo sin sentido y con carácter fiscalizador y vigilante, el docente ha configurado nuevas prácticas lo que viene a suscitar una vida y un trabajo académico diferente; se ha apropiado de ellos, el estrés, la ansiedad, la incertidumbre sobre su permanencia y condición laboral. La exigencia en cuanto a producción, cumplimiento, orden, disciplina se ha convertido en una muestra de la inmediatez y de la competitividad, lo que en ocasiones lo lleva a mecanizar, repetir, minimizar y desvalorizar su propio trabajo, que se ha intensificado y ejecutado con prisas, ante la apremiante idea de sumar indicadores que le permita evidenciar lo realizado. Por lo tanto, la vida académica, laboral y profesional ha sido mediatizada por una visión fiscalizadora y de control para el sistema educativo lo que ha provocado un estilo diferente para el docente.

La evaluación docente, se ha convertido en un tema de preocupación dentro del ámbito educativo sobre todo en el nivel superior por tratarse de un campo complejo y que ha causado debates en torno a sus mecanismos, de las formas en cómo se han generado programas, cómo se han aplicado, los costos y “beneficios”, tratado desde diferentes perspectivas y enfoques.

De acuerdo con varios estudios, en el diseño de las políticas educativas, el docente es el menos favorecido, por lo que su voz se ha perdido, sus experiencias, sus saberes, su cotidianidad ha quedado al margen de los discursos oficiales, de ahí la importancia de recuperar su vida académica, con miras a develar nuevos caminos para evaluar su desempeño docente y el fortalecimiento de su trabajo académico, para ello, se recuperaron las narrativas como una metodología que privilegia el relato directo del docente universitario, su relación con sus prácticas y sus subjetividades consigo mismo y con los otros, lo que da posibilidades de poder generar una evaluación comprensiva, de retroalimentación con un carácter social, ético y político, esto, a pesar de que los propósitos para desarrollar las acciones de evaluación se han intensificado y diversificado, y se sigue poniendo énfasis en una evaluación para garantizar la calidad del servicio, para la mejora constante, para ligarlo con el financiamiento o bien para la fiscalización o rendición de cuentas.

En ese sentido, los debates existentes y sesgados en tan sólo unas décadas todavía no han resuelto de fondo la complejidad del campo de la evaluación como objeto de estudio ni como práctica social, que coadyuven a un nuevo posicionamiento que recupere los procesos subjetivos del docente, sobre todo aquellos que emanan del principio de la racionalidad técnica de la evaluación donde se privilegia su carácter simplista que suponen que evaluar es controlar; y se ha omitido, de alguna forma bastante sutil, una evaluación social, ética, política y comprensiva que posibilite un carácter de retroalimentación y valoración pensada en el sujeto y en sus acciones de la vida cotidiana académica, desde sus saberes y experiencias.

En un primer momento, esta investigación apareció con el proyecto titulado “*El debate por un modelo de evaluación docente en la Educación Superior en México*”, lo que se pretendía era enfocarse a las principales voces de diversos autores especialistas que han trabajado sobre el terreno de la evaluación docente en las universidades, desde los posicionamientos oficialistas, hasta los críticos, y reconfigurar desde ahí, un nuevo modelo o esquema de evaluación que permitiera comprometer a este actor en su práctica profesional, esto producto de las nuevas configuraciones del orden-desorden mundial.

Con el paso de la investigación y con el análisis de los documentos oficiales gubernamentales, de los especialistas en evaluación, de los teóricos que arrojaron categorías nuevas como evaluación analítica racional y evaluación comprensiva valorativa, así como con el trabajo de campo utilizando las narrativas donde surgieron categorías como experiencias y saberes: saberes cotidianos, saberes experienciales y saberes experienciales lo que dieron un rumbo distinto a la investigación.

Al principio se pensó en un modelo de evaluación docente en las universidades que sería el eje rector del trabajo, pero también de manera oportuna y conforme avanzó la investigación aparecieron cuestionamientos que permitieron darle un sentido diferente a la forma en como tendría que ser abordada. Por un lado, conocer como desde las diversas políticas educativas modernizadoras los discursos sobre la evaluación tienen tintes diversos emanados desde sus propias concepciones y referentes teóricos validados científicamente pero que se inscriben desde posturas racionales instrumentales, hasta valorativas comprensivas -por lo que los acuerdos son incipientes o en su defecto contradictorios- y que en su devenir impacta de manera directa las dinámicas institucionales en el marco de los procesos y las nuevas configuraciones del trabajo académico del docente universitario, nos llevaron a plantear la siguiente pregunta. ¿Cómo caracterizar los diversos discursos de la evaluación desde una perspectiva epistemológica, axiológica y pedagógica, que son puestos en debate en las instituciones de educación superior y mantienen el desarrollo del trabajo académico del docente?

Por otro lado, a sabiendas que la investigación se realizaría tanto en universidades públicas como privadas, era imprescindible conocer todos los procesos llevados a cabo por éstas en materia de evaluación, el reconocimiento y conocimiento directo de las instituciones de educación superior objeto de estudio, sobre sus procesos, y sus mecanismos, sus formas de regular el desempeño y trabajo académico y su vinculación directa con los discursos del Estado sobre el aseguramiento de la calidad educativa. De ahí surgió una pregunta más ¿Qué formas, mecanismos y dimensiones de la evaluación son utilizados en el desempeño del trabajo académico, en el ingreso, la permanencia y la promoción del docente por las instituciones de educación superior?

Ante el reconocimiento de una evaluación con un carácter fiscalizador sancionador, operada desde una lógica racional instrumental se vislumbró una posibilidad diferente de pensar a la evaluación, más ética, comprensiva, valorativa que diera las condiciones necesarias para repensar las prácticas evaluativas por parte de las universidades centradas más en el docente, en la subjetividad, en el reconocimiento de su vida cotidiana para efectos de favorecer su condición personal y su trabajo académico, de ahí surge otra interrogante ¿Qué tipo de docente se conforma en las instituciones de educación superior a partir de un discurso valorativo-ético comprensivo que esté presente en la evaluación a fin de dotarle de un sentido formativo y humano y mejores herramientas para consolidar su trabajo académico?

Estas preguntas dejaron abierta la posibilidad de vislumbrar los diversos discursos sobre la evaluación en un tono que permitieran dar cuenta de la complejidad del campo de la evaluación como práctica social y política y cómo una forma muy particular de operar las diversas políticas educativas que son colocadas alrededor de los docentes universitarios como maneras o medios para regular su desempeño docente, al tiempo que se reconoce la existencia del docente desde sus prácticas profesionales y académicas subjetivas que demandan nuevas miradas de la evaluación para debatir sin tantos sesgos.

Al reconocer que los docentes universitarios cuentan con experiencias y saberes emanados de su subjetividad, de su interioridad y que dan cuenta de sus propias interpretaciones, vivencias, y emociones sobre el ámbito de la evaluación, y que le confieren un significado a veces diferente al emanado del discurso oficial de Estado, era importante colocar esta última pregunta central que orientaría el trabajo de investigación ¿Cuáles son las experiencias y saberes del docente de las instituciones de educación superior que se desprenden del debate del discurso epistemológico, axiológico y pedagógico sobre la evaluación desde la perspectiva del nuevo orden/desorden social y el impacto en su trabajo académico?

Para responder a esta pregunta se recuperó el siguiente supuesto inicial: en nuestro país, a partir de la Modernización Educativa de la década de los noventa, producto del nuevo orden social, esto es, globalización, neoliberalismo y desarrollo científico se han implementado políticas educativas dirigidas a evaluar a las instituciones, los programas y al docente en pro de garantizar la calidad de la educación, para ello, se han establecido parámetros e indicadores de corte cuantitativo, que privilegian el control del desempeño docente.

Los nuevos esquemas de evaluación surgidos en las universidades producto de las nuevas dinámicas institucionales están dirigidos a privilegiar la rendición de cuentas y la cantidad de productos que se generan olvidando por completo los procesos éticos, valorativos y comprensivos en el desarrollo formativo de los docentes. Bajo esta lógica, todavía sigue prevaleciendo el debate en torno a las diferentes perspectivas epistemológicas, axiológicas y pedagógicas que le han dado un carácter particular al fenómeno de la evaluación y que por ende ha llevado a las instituciones de educación superior a no considerar del docente su contexto, su particularidad, su subjetividad (experiencias, saberes, vivencias y emociones), sus propios procesos, su propia regulación académica, así como el establecimiento de criterios de corte ético-valorativo que abonen al aspecto cualitativo más que al cuantitativo y donde lo que se privilegie sea su proceso formativo, profesional y humano para el mejoramiento de su práctica docente y la consolidación de su trabajo académico.

Para este supuesto, incorporamos un apartado que pudiera reconocer los diversos discursos epistemológicos que dan cuenta como se aprecia la evaluación en el terreno educativo, sus implicaciones como un campo complejo, problemático, analítico que requiere ser entendido desde posturas muy racionales hasta comprensivas, las categorías teóricas que se recuperaron: *evaluación educativa* y *evaluación docente*, esto, con el propósito de debatir el carácter instrumental técnico racional de la evaluación que se han incorporado a las políticas educativas modernizadoras de los últimos años sugeridas por los organismos internacionales a los gobiernos nacionales.

Lo que a su vez, permitió argumentar la lógica de las Políticas de la Modernización Educativa dentro del contexto del nuevo orden-desorden social, y cómo a través de los organismos internacionales se sugieren nuevas formas de vislumbrar el proceso educativo poniendo énfasis en la evaluación, pero olvidando los discursos que no pueden ser elaborados ni pensados por el Estado solamente, con las reservas que quién ejecuta y opera esas políticas, es el docente, quien en los últimos tiempos ha sido el menos favorecido en las prácticas evaluativas. Y cómo las universidades han desvanecido su función social académica que en su momento privilegiaba el espíritu humano para incorporar una lógica mercantil empresarial que demanda nuevas formas de pensar la educación en relación a los procesos productivos y evaluativos con un carácter fiscalizador y sancionador.

Para conocer sobre los procesos evaluativos que viven los docentes de las universidades tanto en México como en otras partes del mundo en esta investigación se optó por elaborar un estado del conocimiento, para ello, nos enfocamos en los diferentes trabajos sistematizados sobre el tema de la evaluación docente en Europa, Asia y Latinoamérica, tomando como eje de análisis, la diversidad de investigaciones en torno a la evaluación de la docencia universitaria, puesto que a raíz de las políticas educativas modernizadoras que se han gestado en prácticamente todo el orbe, los diferentes sistemas educativos en los estados nacionales le han apostado a la evaluación para asegurar la calidad educativa aunque no necesariamente se logre.

Estas investigaciones han colocado al docente como un sujeto productivo que tiene que evidenciar su desempeño, y es ahí, donde las instituciones han creado o perfeccionado mecanismos, dispositivos, para controlar y vigilar el trabajo del docente. Estos mecanismos de evaluación tienen en sí mismos un carácter racional instrumental, pensados analíticamente donde no dan la oportunidad de la subjetividad, de la valoración, de la interpretación, del diálogo. Son unilaterales, pensados estratégicamente para evidenciar y objetivar al docente en su práctica y su trabajo académico.

Lo que se alcanza a advertir es una clara tendencia a considerar a la evaluación desde una perspectiva técnica racional, más que valorativa comprensiva, sólo el caso de Finlandia y Japón se promueve una evaluación más pensada en el sujeto. Especial atención tuvo las investigaciones que se han realizado en México sobre la evaluación de la docencia universitaria, pues a partir de las tesis presentadas en los últimos años, así como los diferentes congresos nacionales e internacionales como el organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C (COMIE), 2013, 2015, el de Tlaxcala, 2014, 2016, se puede dar cuenta de que seguimos privilegiando una evaluación del control, de la vigilancia, de la fiscalización.

Una evaluación que siguen legitimando el discurso de las políticas educativas modernizadoras bajo la creencia que se puede asegurar la calidad educativa. Una evaluación objetiva, técnica, racional, centrada en los productos, en la rendición de cuentas, pero que ha minimizado los procesos y los ha colocado como parte inherente al desempeño docente, de tal forma que a través de mecanismos sistematizados siguen permeando la condición del docente, son escasos los trabajos que colocan a la evaluación desde una perspectiva más comprensiva, valorativa, que privilegie el trabajo humano del docente, aun así, las investigaciones de estos congresos todavía posibilitan nuevas vías de diálogo para poder generar una propuesta diferente de evaluación que apele a la condición humana del docente.

Otra categoría que nos ayudó a sustentar este supuesto es la de *educación superior*, era importante tomar en consideración este nivel educativo, la gran mayoría de investigaciones en torno a la evaluación docente están centradas en los niveles de educación básica y de las cuales abundan, son pocos estudios en esta materia que se enfocan en las universidades tanto públicas como privadas.

De esta manera ubicamos como escenarios a la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapotzalco, la Universidad del Valle de México (UVM) campus Hispano y la Universidad Mexicana (UNIMEX) plantel Izcalli, éstas, se convirtieron en espacios para el desarrollo del trabajo de campo, aquí se esperaba recuperar sus mecanismos, sus procesos, sus formas de evaluación; de manera que en el caso de las públicas se reconoce la necesidad de evaluar a los programas, a los docentes, para ello, se crean dispositivos definidos, sistematizados. Estos mecanismos están pensados en función de la categoría o condición laboral que posea el docente, sea éste de asignatura o de tiempo completo.

La racionalidad técnica y objetiva de la evidencia del desempeño docente está en la construcción de sus instrumentos, si bien, solo miden los resultados, no dan pie a otro tipo de interpretaciones de corte más subjetivos. La evaluación del docente de asignatura suele ir dirigida a llenar formatos tipo cuestionarios para conocer su desempeño, aunque no tiene una función de rendición de cuentas, si se convierte en parámetro para ser considerado en la asignación de materias. Para el caso del docente de tiempo completo, la evaluación está dada por los programas de estímulos, mayor productividad, mayor remuneración económica, esto involucra al docente a tener mayores demandas en la investigación, la divulgación y la extensión de sus productos, una marcada rendición de cuentas.

En el caso de las particulares, encontramos que algunas de ellas a pesar que cuentan con formas y procedimientos evaluativos y se ponen en marcha en cada periodo escolar, éstos, están descontextualizados con las prácticas cotidianas de los docentes y acaban convirtiéndose en un requisito para la asignación de materias

y cómo una forma de legitimar que la institución asegura la calidad educativa, aunque en la práctica se utilice como un medio de control y de fiscalización del desempeño docente, además, que muchos de sus procesos al no estar sistematizados y al ser desconocidos por los propios autores, genera incertidumbre para la permanencia, promoción y contratación laboral.

Una categoría más que se desprende del supuesto inicial y que está en correlación con los anteriores es la de *experiencias y saberes de los docentes universitarios*, es por ello, que, en esta investigación, se tomó como metodología a las narrativas, que aporta el relato de la vida cotidiana de los docentes al ser evaluados dentro de sus espacios laborales, se conocen y reconocen sus experiencias, vivencias, emociones. El reconocimiento de los saberes experienciales permite recuperar al docente en sus funciones formativas y en la práctica de su profesión desde su vida cotidiana dentro de las instituciones y en el conocimiento de su entorno, por lo cual, esos saberes son la suma de sus experiencias, incorporándose a su vida individual y colectiva en diversas formas; hábitos, habilidades, de saber hacer y de saber ser.

Las narrativas permitieron identificar que tanto los docentes de las universidades públicas como los de privadas cuando se les da la voz para expresar su sentir y su vivir en su vida académica, profesional y laboral viven procesos muy semejantes o contradictorios en torno a sus prácticas y su quehacer académico. Las trayectorias académicas de los docentes son muy semejantes, desde aquellos que son la suma de esfuerzos individuales hasta aquello que miraron en la docencia una forma de vida; o que se miran como mercancías u objetos cosificados hasta los que se sienten comprometidos; la coincidencia de la gran mayoría es la poca remuneración al trabajo docente y la sobreexplotación laboral.

Otro rubro no menos importante lo adquieren las experiencias y saberes en torno a los procesos evaluativos. Lo anterior permitió tomar como herramientas analíticas tres categorías; *saberes cotidianos* (Heller, 1987), *saberes experienciales* (Tardif, 2009) y *saberes existenciales* (Lyotard, 1991), de éstas, se desprende; los docentes han tenido experiencias en procesos evaluativos, ya sea porque han participado en

los procesos en su práctica, en sus instituciones o en distintos programas, ya sea de manera directa o indirecta, sus vivencias se remontan más a sentir, vivir, a la evaluación como una forma de control, de fiscalización, de vigilancia, de castigo, de presión institucional, sus emociones van desde el hartazgo, la ansiedad, la inconformidad, etc., a su vez, ven en la evaluación un fin perverso y un uso indistinto al académico, pero también son conscientes de que la evaluación puede tener un significado y sentido diferente, la posibilidad de verla como retroalimentación, comprensión, mejora, para enriquecer su práctica y su trabajo profesional y humano.

A partir del supuesto inicial y después del trabajo de campo recuperado, en esta investigación *la tesis* que se pretende defender es que actualmente la evaluación de la docencia universitaria se ha convertido en una política más de la Modernización Educativa, producto del nuevo orden-desorden social y que ha venido a legitimar prácticas e instrumentos de control y fiscalización en perjuicio del desarrollo profesional y humano del docente, así como ha estado condicionada a una lógica de financiamiento y rendición de cuentas lo que no permite darle voz a los docentes ni recuperar sus experiencias y saberes para una resignificación de evaluación como práctica social y política que incida en la mejora educativa de su trabajo académico.

Por ello, en este estudio se puede argumentar que a partir de las Políticas Educativas Modernizadoras surgidas desde la década de los noventa se ha privilegiado a la evaluación docente como un instrumento de control y fiscalización, y para ello, las universidades poco a poco han desplazado su función social académica hacia una función social empresarial mercantil, centrada en los productos y los resultados y medianamente centrada en los procesos formativos; y cómo la compulsión por la evaluación en estas universidades han generado diversos mecanismos y formas de supeditar el desempeño y el trabajo académico sin tomar en cuenta las experiencias y saberes de los actores involucrados, de manera tal, que la poca o nula presencia de un diálogo sobre las necesidades vividas del docente son olvidadas o pocas rescatadas para seguir debatiendo sobre

los nuevos significados de la evaluación vista como un campo complejo y una práctica social y política.

De ahí que el objetivo de esta investigación esté centrado en analizar las experiencias y saberes del docente en la evaluación dentro del nuevo orden-desorden social dentro de las universidades públicas y privadas a partir de los discursos pedagógico, filosófico y epistemológico que trae consigo éste, con la intención de poner en debate los procesos, mecanismos y formas de regulación que le dan sentido al trabajo académico.

En razón de lo expuesto, se inicia el primer capítulo haciendo un recorrido histórico acerca del concepto de evaluación y, como ésta, desde sus orígenes ha tenido un sinfín de significados, es decir, es polisémico, nos adentramos a mirada epistémica del pensamiento complejo y de la multirreferencialidad para aproximarnos a una definición no centrada a la racionalidad instrumental, sino desde una mirada más comprensiva, valorativa, donde ésta, tiene que leerse e interpretarse desde diferentes dimensiones y diferentes ángulos para tener una connotación más subjetiva, social, política y ética. El debate existente de la evaluación entre lo valorativo comprensivo y lo técnico racional es otro eje a considerar, por lo tanto, se parte de la genealogía de estas perspectivas de debate que han estado presentes en los últimos tiempos. Además de intentar reconfigurar a la evaluación educativa desde la dimensión social, institucional y lo académico, sus implicaciones, sus interrelaciones y las diferentes implicaciones que tiene para el docente, la institución y la sociedad en general, lo que nos lleva a resignificar una mirada crítica que dé cuenta de lo que actualmente está sucediendo en México en torno a los procesos evaluativos y el impacto que está teniendo para el docente universitario.

En el segundo capítulo se hace referencia a un estudio sobre la evaluación educativa en el nuevo orden-desorden social, para ello, nos ubicamos en el contexto actual, globalización, neoliberalismo y desarrollo científico tecnológico y cómo desde este ámbito, el Estado se convierte en propulsor del diseño de las políticas educativas y qué, por consecuencia, tiene una estrecha relación con las nuevas

dinámicas que se están gestando en las universidades, aunado a las sugerencias de los organismos internacionales por implementar políticas educativas que garanticen la calidad educativa a partir de procesos evaluativos. Así como entender las nuevas funciones de la educación en las universidades, entre una lógica académica que recupere el sentido social, plural, humano, de conciencia, de transformación o la lógica mercantil empresarial que ubica a la escuela como una empresa por lo que su carácter es más económico, la educación como mercancía y, ante ésta, colocar el papel del Estado Mexicano en la regulación, promoción y diseño de las políticas educativas que han afectado la condición del docente universitario.

En el capítulo tres se señala el estado del conocimiento actual de la evaluación docente, producto de los congresos nacionales e internacionales que se han realizado en los últimos años, se destacan las investigaciones realizadas en los congresos organizados por el COMIE y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT). En un primer momento se tiene un acercamiento sobre los estudios de evaluación docente en el contexto mundial, qué se hace, qué se dice, qué mecanismos se tienen, qué concepciones se tiene sobre la evaluación docente. Posteriormente revisa y analizan las investigaciones hechas en contexto nacional, para ello, se recuperan tesis, ponencias, capítulos de libro que hablen sobre la temática, se proponen campos como: la evaluación del desempeño docente y su relación con la práctica, la evaluación docente en el marco de las competencias, los instrumentos para la evaluación del docente universitario desde la mirada del estudiante, la evaluación de la práctica desde la perspectiva del docente y la evaluación desde la percepción de género, su relación con los estímulos y propuestas de modelos docentes, cada uno de éstos, con sus respectivas categorías, y posteriormente se sistematizan los hallazgos, al final hacemos un balance sobre lo encontrado en las investigaciones.

En el capítulo cuatro colocamos los diversos programas que se tienen en México en torno a la evaluación, y cómo las universidades han incorporado a sus dinámicas estas nuevas políticas que atentan contra la práctica y el trabajo académico del docente universitario, a su vez, se sistematizan los procesos evaluativos en torno al docente que se generan en algunas escuelas públicas como es FES Acatlán y la UAM Azcapotzalco y escuelas privadas como la UNIMEX plantel Izcalli y la UVM campus Hispano. Para ello, se recuperan documentos oficiales para dar cuenta de las estructuras, programas, mecanismos, formas, dispositivos de evaluación docente.

El capítulo cinco corresponde a la exposición de la metodología de investigación empleada. Se recupera la narrativa como una posibilidad cualitativa para poder darle voz al sujeto, en este caso, el docente universitario y con ello, conocer sus experiencias y saberes en torno a los procesos evaluativos, para poder comprender las narrativas de los docentes, se tomaron en consideración tres categorías analíticas: los saberes cotidianos (Heller, 1987), saberes experienciales (Tardif, 2009) y saberes existenciales (Lyotard, 1991). Se propone el diseño metodológico, considerando tres dimensiones: vida académica, profesional y condición laboral del docente, experiencias y saberes en la evaluación desde la práctica docente y evaluación comprensiva desde la mirada del docente cada una con sus respectivas categorías analíticas que se desprendieron del análisis de las entrevistas realizadas en campo.

En el capítulo seis, se muestran los hallazgos producto del análisis de las entrevistas, se recupera la voz del docente universitario y a través del relato nos comparte su narrativa en torno a su trayectoria académica, profesional y sus condiciones laborales en el ayer y el hoy. Por otro lado, están sus experiencias, vivencias, emociones que tiene y vive en sus centros de trabajo en torno a la evaluación, asimismo, nos exponen los mecanismos, dispositivos, usos y efectos de la evaluación sobre su práctica y su trabajo académico y, por último, nos aporta una nueva visión de cómo entiende la evaluación y qué tipo de evaluación considera que puede ser oportuna para su desempeño y una mejor práctica educativa.

Finalmente, en las conclusiones se presentan algunas consideraciones en torno a la forma en cómo se han ido construyendo los nuevos debates y los posicionamientos epistémicos con respecto a los procesos evaluativos a partir de las investigaciones documentales e empíricas, las nuevas dinámicas en las IES que se han gestado a partir del contexto social creándose formas, mecanismos, y dispositivos que han permeado las condiciones de ingreso, permanencia y promoción del docente y que han afectado su desempeño y trabajo académico. También se recobra la importancia de comprender los procesos de evaluación en las IES a partir de tomar en cuenta los saberes y experiencias del docente universitario a fin de reconfigurar nuevas prácticas evaluativas desde la especificidad y la particularidad que incidan en su práctica, así como en su transformación personal, profesional y humana.

Capítulo 1. La evaluación: un campo multirreferencial y complejo dentro de la educación

La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir los fines valiosos o si es antitético a estos fines. Que hay diferentes versiones de lo valioso es indudablemente verdad. Es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina...

Elliot Eisner.

Sin duda alguna partimos, que la evaluación en la educación es un término con muchos usos, formas, concepciones y aristas desde donde se pueda conceptualizarla, tratarla, definirla. Pero es, precisamente en su problemática conceptual y contextual que es posible argumentarla y redirigirla hacia miradas que quizá son poco revisadas. En ese sentido, la evaluación puede ser vista desde la complejidad, un pensamiento simple hasta uno complejo y la multirreferencialidad, y es que, en la dimensión o multidimensión que se analice, así como los contextos de la que forme parte supondrá una serie de interacciones que no hacen, sino que despertar la gran complejidad que en torno a este tema se suscita.

A su vez, los diferentes posicionamientos teóricos argumentan una visión de lo qué es y ha sido la evaluación. Así, el uso de la evaluación desde una perspectiva técnica-racional privilegiará el sentido práctico, de vigilancia, de control, de resultados, de productividad sobre el sujeto educativo. Mientras, que la mirada valorativa comprensiva argumentará a la evaluación como un acto reflexivo que emana de la propia subjetividad de los sujetos. Para ello, se recupera la relación e interacción estrecha que existe de la evaluación entre las dimensiones de lo social, lo institucional y lo académico. No es posible entender la evaluación sino la contextualizamos desde un marco social, pues ésta, tiene implicaciones económicas, políticas, sociales, culturales, ideológicas que marcan el rumbo de los procesos evaluativos, pero tampoco podemos dejar de lado, que los mecanismos y regulaciones son echadas andar desde la institucionalidad de la cual los actores educativos darán cuenta del trabajo realizado dentro de su espacio laboral.

Y qué decir del plano académico, pues es en el trabajo del docente donde se aterriza en gran parte el discurso ideológico, de lo productivo, de lo eficaz, de lo eficiente, a través de la regulación de su trabajo académico, y que impacta sus condiciones laborales y permanencia dentro de las instituciones.

Por otro lado, se revisa desde una perspectiva comprensiva a la evaluación, donde ésta, adquiere un carácter más crítico y reflexivo, y pone en debate los usos, las formas y los mecanismos que actualmente permean la vida académica de las instituciones educativas y de sus actores educativos, y las posibles alternativas que tiene en torno a su carácter social, ético, axiológico y político, para desde ahí dar cuenta de sus diversas funciones y naturaleza.

Se cierra este capítulo con la mirada crítica de la evaluación docente en la educación superior en México, pues se parte del reconocimiento y el impacto que tiene en el trabajo del académico; una evaluación que se ha centrado sólo en lo punitivo, la vigilancia y el control del trabajo académico, dejando de lado el carácter retroalimentador, valorativo y comprensivo que puede ser emanado desde la propia subjetividad del docente, desde sus saberes y desde sus experiencias.

De ahí que el objetivo de este capítulo, sea analizar las diferentes concepciones que se tiene de la evaluación educativa a partir de la complejidad y la multirreferencialidad como parte del encuentro hacia una mirada comprensiva, social, ética, axiológica, que permita al docente universitario generar prácticas diversas en torno a su quehacer cotidiano e incida en su trabajo académico dando cuenta de su propia reflexión del acto educativo.

1.1. Aproximaciones de la evaluación educativa desde la complejidad y la multirreferencialidad.

En los últimos años la evaluación ha tomado un carácter problemático y complejo en torno a su entendimiento y sus particularidades, así como han surgido una gran gama de interpretaciones en torno sus alcances, posibilidades y sus interrelaciones en el campo educativo que han llevado a replantear la forma, los medios y los fines por los cuales, todo proceso pedagógico debe constituirse como un campo de posibilidades y de análisis que permita la valoración, la comprensión y la aprehensión de la realidad educativa.

La evaluación es un término polisémico¹, hoy en educación muchos hablan de ella, pero cada quien conceptualiza e interpreta el término con múltiples significados, dándoles usos diferentes, y colocando los fines y las intenciones con índole diversos, otros más la ven como la aplicación de instrumentos siguiendo principios y normas diferentes para dar a conocer su criterio. De ahí entonces, que la evaluación en la educación se convierta en una actividad compleja.

Las diferentes acepciones, conceptos que se le han dado a la evaluación en el terreno educativo implican retomar, una postura epistemológica, la construcción de la realidad no puede mirarse de manera estática, el pensamiento es dinámico y cambiante, por lo tanto, este pensamiento y la construcción social de la realidad obedece a una forma determinada de aprehender el mundo ubicándolo desde los referentes sociales, políticos, económicos, históricos de la propia sociedad y permite clarificar y comprender una determinada concepción y apropiación del

¹ Palou de Mate (1996), coincide que la evaluación tiene un carácter polisémico que tiene su origen en procesos sociales e históricos particulares. En este sentido, el término "evaluación" no tiene identidad disciplinaria; se emplea en campos tan disímiles como la física nuclear, la bioquímica, la economía, la psicología y la propia educación. Todos lo emplean indistintamente sin lograr una conceptualización rigurosa en el campo. Si bien se reconocen los orígenes y el uso contemporáneo de esta palabra, de los que no es posible desprenderse en los análisis interpretativos, es necesario desentrañar su significación en las prácticas evaluativas que acontecen en el salón de clases (p. 96).

conocimiento que a la larga adquiere sentido en la forma en cómo el sujeto se desenvuelve en su entorno y en su quehacer social.

Desde esa perspectiva, la evaluación se ha convertido en un fenómeno bastante debatido en torno a su carácter y su propia significación, pues son múltiples formas de ubicarla, ya sea vista como valoración, explicación, comprensión, control, retroalimentación, etc. Una primera aproximación sobre la evaluación educativa la encontramos en el terreno del concepto mismo que adquiere una complejidad que va más allá de su propia significación y en el cual el debate y la polémica se suscitan desde cómo nos apropiamos del conocimiento y desde dónde lo ubicamos o interpretamos.

Esto adquiere sentido, desde la forma en como racionalizamos el conocimiento, y lo focalizamos desde un orden, desde una lógica que permite unificar criterios y verdades, desde un pensamiento simplista a decir de Morín (1996). La racionalización, consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradice, en la realidad, a ese sistema coherente, es descartado, olvidado, puesto al margen, visto como ilusión o apariencia.

Visto de manera simplista, la evaluación en la educación en estos últimos tiempos ha aparecido en forma de dos lógicas; como una forma de control o de comprensión. Por un lado, un control que apareció como base para medir el conocimiento a través de técnicas, metodologías, procedimientos, formas estandarizadas que se han quedado como posiciones únicas que deben ser retomadas para llegar a resultados o productos que evidencien que el proceso enseñanza- aprendizaje adquiere sentido para mejorar la calidad educativa, una mirada tecnificada que se ha centrado en aspectos más operativos e instrumentales.

Si evaluar es controlar, entonces, nos quedamos en esta lógica de que no hay valoración del acto educativo, sino que la condición del sujeto en la sociedad es la que lo lleva a tomar y generar ciertas reglas que emanan de las propias instituciones y en pro de un discurso objetivado plantean la necesidad de generar acciones reguladas desde afuera con un referente normativo, funcional, técnico, instrumental.

Lo que se llama *evaluación*, no es más que un *control* disfrazado, que solamente cambió su nombre: control de conocimientos, evaluación de conocimientos; es más “*bonito oír*” evaluación, pero no cambia nada. Lo que hay que entender es que hay una función crítica que se llama control y es muy útil (Ardoino, 1988, p.13).

En este tipo de pensamiento, las instituciones educativas y los propios actores se vuelven ahistóricos y cronológicos, obedecen a una necesidad de tiempo y espacio, de grupos con intereses diferentes que controlan, fiscalizan los procesos y se mueven por resultados, para ello, generan mecanismos e instrumentos para administrar de manera parcial los saberes y el conocimiento mismo. “El sujeto que administra los instrumentos, es decir el que recolecta los datos para confrontarlos con la norma, puede flexibilizar los tiempos, pero no reconstruir el referente o la norma” (Palou de Mate y Mabel, 2012, p. 60). De ahí, que muchas veces se confunda evaluación con acreditación de saberes y se utilicen como sinónimos, aunque no son lo mismo. Pero vistas, desde una perspectiva racional y objetiva, ambas aprueban, legalizan y certifican el cúmulo de saberes que un sujeto ha adquirido en alguna etapa de su actividad formativa institucionalizada.

Por eso, dentro de una institución educativa el referente más próximo que da validación a los conocimientos adquiridos por los alumnos es el docente, quien a través de la acreditación juzga y decide si es apto para recibir tal certificación. Aunque sabemos, que el acto de acreditar un acción educativa no está en el docente sino es externo, pues obedece a un acto más normativo que no está en sus posibilidades muchas veces de modificarlo, ya que la tarea de construcción está en el marco institucional o el sistema educativo quien realmente es el que legaliza los conocimientos, pues es el mediador de las articulaciones entre lo que el alumno debe de conocer, saber y hacer con respecto al mundo del trabajo que está ceñido a una condición económica y de intereses.

La otra lógica de la evaluación como comprensión nos lleva a la valoración, por lo cual, tiene implicaciones de espacio-tiempo-historicidad, es decir, las propias acciones del sujeto tienen un desarrollo histórico, el atrás, entonces la toma de decisiones del presente fue producto de algo que pasó con anterioridad (procesos). Evaluar entonces, lo articula al terreno de la subjetividad, es el sujeto mismo quien desde sus ángulos determina qué juicios de valor darle a una acción, pero si sólo consideramos esta premisa, podemos decir que se trata de una posición determinista y fragmentada, aunque puede ir más allá, pues este mismo sujeto está mediado por su entorno, su contexto, por su conocimiento de la realidad y por su propia historicidad.

Hay otra función crítica que se llama *evaluación* que no se interroga sobre la coherencia y la conformidad (porque podemos definir el *control* como el dispositivo y el conjunto de procedimientos que establecen la conformidad, si no es que la identidad entre las normas, los modelos y los fenómenos que se comparan con estas normas; en relación a estos modelos, se establece si hay conformidad, o en su caso cuánto se separa o cuál es la distancia entre la forma y el modelo). La evaluación es interrogación sobre el sentido, ¿por qué se hace esto o aquello? Puedo ser especialista, por ejemplo, de la pedagogía por objetivos, la cual utiliza sólo el control para saber si se alcanzó tal objetivo o no; pero si me interrogo cuáles son los sentidos de la pedagogía por objetivos, en ese momento hago evaluación. En tanto maestro, educador o formador, tengo necesidad de las dos continuamente, pero si las mezclo o las confundo no hago bien ni lo uno ni lo otro (Ardoino, 1988, p. 14)

Lo que se pone en juego en esta perspectiva de evaluación es la valoración constante del acto educativo, sus procesos, sus mejoras, su conocimiento y el aprendizaje. Es el mismo sujeto quien determina su propio pensar y actuar frente a sus prácticas educativas cotidianas y sus referentes le dan elementos sustantivos

para visualizarse desde dentro como sujeto de acción y comprensión. Es la posibilidad misma de retroalimentar su práctica educativa desde su propia historicidad y desde su propio quehacer educativo. En ese sentido, a decir de Palou de Mate y Mabel (2012, p. 60):

la evaluación se puede concebir de dos maneras: como indagación crítica, cuando es inherente a la dinámica interna del enseñar y del aprender en el reconocimiento mutuo de ambos procesos, y como acreditación, cuando implica dar cuenta o rendir cuenta de los resultados de aprendizajes logrados, previstos en el currículum para un tiempo y nivel de escolaridad determinados.

Estas formas de ver la evaluación en la educación adquieren sentido desde sus propias lógicas y formas de entender el acto educativo como unificado y dicotómico, como una sola realidad que configura el mundo educativo desde sus procesos, funciones, metodologías, estructuras, resultados. Siendo esto así, en la evaluación el conocimiento simplista sólo tiene lógica en el momento en que las propias cosas y el mundo tienen un orden y una sola forma de ver ese mundo, aparece la dualidad convertida en una forma dada –el control o la comprensión, el blanco o el negro, el bien y el mal, la ciencia o la experiencia- determinada que permite dar paso a una forma de clarificar las ideas tal cual lo presenta la propia ciencia, desde la cientificidad que al margen de otros saberes no tienen cabida, no hay matices.

Ese pensamiento simplista de querer controlar y dominar lo real (Morin, 1996) y tener un mundo unificado que solo obedezca a leyes y principios vistos como unidades, como estructuras con formas que obedecen a una unidimensionalidad de las cosas. “El pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple (*unitas multiplex*). O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad” (Morin, 1996, p. 30).

En ese sentido, la evaluación en la educación se ha unificado a la idea de generar resultados, o develar los diferentes sentidos que adquiere desde las diferentes perspectivas, teorías que se nutren del conocimiento ya dado, racionalizado y dan cuenta de una forma de pensar, decir y actuar en torno a los procesos educativos y las prácticas generalizadas que de ellas emanan. Por ello, en la evaluación sólo se encuentran estos dos posicionamientos -Controlar o comprender-dilemas de debate que se han suscitado en torno a la evaluación sin que una u otra postura se aleje de sus lógicas en las cuales se encuentran y desde donde asumen la perspectiva educativa que da cabida al orden del cual parten. Hablamos de una forma muy estructurada y sistematizada de entender la evaluación educativa y, por ende, también del conocimiento. Un conocimiento racional, metódico, sistemático y científico.

La lógica del conocimiento racional de Descartes vino a fragmentar al sujeto y lo colocó en un plano de verdades y conocimientos absolutos, asimismo postular como principio de verdad las ideas “claras y distintas” en un todo, en un pensamiento disyuntor y reduccionista que pone el orden de las cosas y del universo y persigue el desorden (Solís, 2012). “Los principios de un método semejante se consideran ahí como innatos y válidos para conducir el espíritu hacia la verdad en todos los ámbitos del ser humano. Con Descartes se elabora de esta manera, en forma explícita, el problema de la necesidad del método y se busca dar una respuesta a él” (De la Garza y Leyva, 2012, p. 19) y, del conocimiento científico o positivo de Comte (1980, 2004) que alude precisamente a esta forma de pensar al sujeto y el mundo, de manera mecanicista, funcional, esa “inteligencia ciega” (Morin, 1996) que desarticula el mundo y lo fragmenta desde el propio pensamiento del sujeto, por consiguiente, éste, también es fragmentado y reducido.

La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades clave son desintegradas. Pasan entre los hiatos que separan a las disciplinas. Las disciplinas de las ciencias humanas no necesitan

más de la noción de hombre. Y los ciegos pedantes concluyen que la existencia del hombre es sólo ilusoria. Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel. La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos (Morín, 1996, pp. 30-31).

Desde que la Pedagogía retomó conceptos científicos administrativos como planeación, organización, dirección y control, se asumió como una ciencia que tenía que objetivar, regular, normar, cientifizar, los procesos y las condiciones educativas dando paso a la racionalización del quehacer educativo. (Díaz Barriga, 2010). La imposición de una sola verdad educativa y, por lo tanto, una forma muy particular de evaluar las acciones del sujeto en su práctica, vino a condicionar una lógica determinada y hegemónica de valorar el proceso educativo.

El conocimiento se ha convertido en una cortina que no devela el tejido complejo de la realidad o realidades y cimienta su versión del mundo real desde los criterios de operabilidad y de verdad única, tal cual lo hace la evaluación del control o comprensión. Pero si ubicamos el conocimiento sobre esta lógica de pensamiento simplista estaríamos en un reduccionismo de entender al sujeto y al mundo en su relación con el todo. Pues queda claro, que dentro del orden de mundo está el desorden, el caos, la incertidumbre, lo aleatorio. Es ubicar el conocimiento, el mundo y sujeto desde la complejidad, esta posibilidad de ver matices entre las dualidades que nos ofrece el pensamiento simplista.

¿Qué es la complejidad? A primera vista, es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades [...] Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un

sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar [...] Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados. Tiene que ver con los sistemas semi-aleatorios cuyo orden es inseparable de los azares que incluyen. La complejidad esta así ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden, mezcla íntima, a diferencia del orden/desorden estadístico, donde el orden (pobre y estático) reina a nivel de las grandes poblaciones, y el desorden (pobre por pura indeterminación) reina a nivel de las unidades elementales [...] En este caso, la dificultad no está solamente en la renovación de la concepción del objeto, sino que está en revertir las perspectivas epistemológicas del sujeto, es decir, el observador científico; lo propiamente científico era hasta el presente, eliminar la imprecisión, la ambigüedad, la contradicción. Pero hace falta aceptar una cierta imprecisión y una imprecisión cierta, no solamente en los fenómenos, sino también *en* los conceptos[...] (Morín, 1996, pp. 59-61).

De ahí entonces, que la evaluación se vuelva compleja en sí misma desde la adquisición de su propio carácter, desde su propia conceptualización, es decir, la evaluación no sólo atraviesa el ámbito del control o de la comprensión sino que son miradas que tienen que unificarse no para interpretar la realidad como unidad única, sino como una forma de entender que las diferentes interacciones de las realidades dadas son importantes para matizar las perspectivas, y encontrar otros posibles caminos que puedan ser contruidos, decontruidos y reconstruidos para resignificar a la evaluación educativa.

Echar mano del pensamiento complejo, es nutrirse de múltiples conceptos, de nuevas formas de ver el mundo, de pensar la realidad de manera diferente, de nuevos descubrimientos y nuevas formas de construir y decontruir el conocimiento, por consiguiente, es buscar posibilidades para darse a comunicar, dialogar, reflexionar e interactuar con los otros. El hecho no es quien postula las ideas, sino

como se enlazan e interactúan esas ideas, ese desorden que implica alteridad, pero también nuevas formas de repensar lo construido, donde la esfera histórica y cultural sean los ingredientes para resignificar lo ya dado y lo ya pensado, tarea no fácil pues desestructurar el pensamiento simplista que está impregnado en muchos de nosotros es en sí mismo algo ya complejo.

La evaluación vista desde la complejidad implicaría romper esquemas dados y determinados por la propia cientificidad desde los cuales se ha llevado a los procesos educativos en nuestros días y generar nuevas perspectivas de conocimiento que aborden de manera diferente, distantes, pero a la vez acercados e interaccionados, de forma tal que permitan comprender el todo sin que, esto signifique homogenizar las ideas, sino abrir caminos y espacios de reflexión que reconsideren que la evaluación no sólo es control o comprensión sino también es conocimiento mismo, es fiscalización, es retroalimentación, es valoración, es proceso, emancipación y que, estas multidimensiones son interacciones de orden y desorden, y unas a otras van formando parte de una mezcla muy compleja de lo que hoy llamamos evaluación educativa.

La otra demanda que exige el pensamiento complejo es desestructurar el pensamiento racional, lineal, lógico, organizado, sistematizado, que nos tiene en una lógica determinista y simplista para acercarnos a un objeto de estudio como lo puede ser la evaluación. Creer en verdades absolutas es limitarnos como seres racionales a esa inteligencia ciega de la que Morín daba cuenta y que lo único que genera es la posibilidad de fragmentar las realidades y tomarlas como únicas, sin darnos cuenta, que es esa imposibilidad la que nos puede acercar a otras miradas y otros entendimientos para desde ahí poder abonar cosas diferentes que aporten al terreno de la evaluación educativa.

Hasta este punto hemos hablado de lo que implica la complejidad de la evaluación y la forma en cómo no puede ser atendida y entendida desde un solo marco referencial, pues la unicidad de las ideas en torno a su carácter solo obstaculiza mirar otras posibilidades, dimensiones, o aristas desde la desestructuración del pensamiento y muchas veces desde lo ilógico de la realidad para encontrar los sentidos y sinsentidos de este objeto que puede ser articulado desde diferentes contextos y referentes para acercarnos a su estudio.

1.1.1. De la complejidad de la evaluación educativa a la multirreferencialidad.

La evaluación educativa se ha convertido en un espacio de conflicto, en tanto que, las miradas por las que se asoman las diferentes teorías ponen en tensión el rumbo que ha de seguir el proceso educativo en todas sus manifestaciones, con todos sus componentes y con todas sus vicisitudes. En estos tiempos en la educación, todo se evalúa; el sistema educativo, las instituciones, los programas, los docentes, los alumnos, el aprendizaje, etc. y con ello, una forma de repensar la educación misma.

Pero esta evaluación hemos advertido, no puede ser vista sólo desde una mirada racional, instrumental que nos lleve a ubicarla como sinónimo de medición o control de los procesos, situando siempre el resultado como una de sus máximas atenciones, sino debe ser vista en función de todos los ángulos posibles y sus referentes, que nos posibilite entenderla a partir de su propia complejidad para aterrizarla en una esfera de la construcción-deconstrucción y reconstrucción (Ardoino, 1991), con miras a encontrar en ella, una resignificación del conocimiento y de los saberes.

La evaluación se convierte en un objeto complejo, en tanto que, en su mismo uso adquiere diferentes dimensiones y multidimensiones que escapan de la acepción simplista de medición, control, test, etc. Y que las diversas teorías de la evaluación asumen como conocimiento verdadero. Por ello, es importante abordar a la

evaluación como un objeto de estudio que pueda ser leída desde diferentes ángulos, desde diferentes perspectivas para encontrar horizontes que permitan clarificar el sentido propio de este fenómeno y no reducir el término a cuestiones técnicas instrumentales, pero tampoco a términos idealistas y fuera de contexto que no abone al acto reflexivo, crítico y transformador de la acción educativa.

Partir de una mirada plural con un grado de consciencia y sensibilidad en la comprensión y en la aprehensión de este objeto, pues al ser un campo complejo el límite de las posibilidades está en las imposibilidades de apreciarlo de manera holística desde las diferentes dimensiones de la que forma parte. Por lo tanto, puede ser abordada desde diferentes referentes, o también, como Ardoino lo menciona desde la multirreferencialidad donde el límite del entendimiento está en la posibilidad de abrir miradas que develen el sentido real de lo que implica evaluar.

Hay que entender el análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes ángulos en función de referencias distintas, que no pueden suponerse reductibles unas a otras, de objetos que quiere aprehender [...] No podemos emprender seriamente el análisis de dichas prácticas más que a partir del reconocimiento de su complejidad y, en consecuencia, de una comprensión considerablemente revisada del "estatuto" de su opacidad. Son estas nociones, en efecto, las que, a través de los desarrollos de la antropología contemporánea, nos parecen las más propias para fundar la legitimidad de un análisis multirreferencial (Ardoino, 1988, citado en Manero Brito (1997, p. 107).

Pensar la evaluación desde lo multirreferencial, es asumir que el concepto mismo tiene diferentes acepciones dependiendo de la postura de cómo pueda ser entendido el propio conocimiento. Se nos ha dicho que el conocimiento tiene que ser verdadero en la medida que es objetivado, lógico, sistemático, formal, características propias de una mirada positivista, desde una lógica de un

conocimiento especializado, más científico, propio de las disciplinas y de la ciencia.² En ese sentido, el conocimiento científico asociado a la especialización es producto de un orden sistemático que tiene su origen en el siglo XIX cuando se intentó instaurar una lógica de cómo crear y acceder al conocimiento.

El proceso de las ciencias positivas recorta efectivamente lo real y “construye” literalmente los “hechos”, las “leyes” y las teorías. Su “apuesta” es siempre aquella de la descomposición (es la etimología del término “análisis”), de la división, de la investigación de elementos cada vez más simples, cada vez más fundamentales, cuya acumulación, más aún que la combinación, da justamente las propiedades del conjunto. Hay que notar, de paso, que la representación del proceso científico en términos de afinamientos, si no es que de “reafinamientos”, progresivos, hasta encontrar lo simple, es concebido como esencial, porque lo elemental alcanza al fantasma de la pureza que se encuentra en todas las culturas (Ardoino, 1991, p. 1).

Las disciplinas se asumieron como las únicas fuentes del conocimiento formal para poder explicar los procesos sociales, culturales, históricos, económicos de las sociedades y dejaron de lado el conocimiento informal, los saberes, las experiencias y las vivencias de los sujetos sociales. De hecho, se formaron clasificaciones entre las ciencias naturales y ciencias sociales, una dirigida a estudiar los fenómenos físicos que provee la naturaleza y otra intentar explicar las condiciones sociales del hombre. Y en las ciencias sociales aparecieron disciplinas como la Psicología, la

² A decir de Wallerstein (2006), la llamada visión clásica de la ciencia, que predomina desde hace varios siglos, fue constituida sobre dos premisas. Una era el modelo newtoniano en el cual hay una simetría entre el pasado y el futuro. Era una visión casi teleológica: al igual que Dios, podemos alcanzar certezas, y por lo tanto no debemos distinguir entre el pasado y el futuro puesto que todo coexiste en un presente eterno. La segunda premisa fue el dualismo cartesiano, la suposición de que existe una distinción fundamental entre la naturaleza y los humanos, entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el mundo social/espiritual (p. 4).

Historia, la Antropología, la Pedagogía, etc., por mencionar algunas. Y Cada una de estas disciplinas dio cuenta del establecimiento de un objeto de estudio.

Es así como la Pedagogía, adquirió un sentido pragmático que encaminó los procesos educativos a una noción más tecnocrática, que incidió en el pensamiento como en las ideas pedagógicas. La educación empezó a tener tintes empresariales, de mercado, de empleo. Se trató de llevar la acción educativa al terreno de la capacitación y dotación de habilidades técnicas-profesionales con un carácter unidimensional, es decir, para la producción.

Con la industrialización creciente, la urbanización y la emigración europea al Nuevo Mundo, cambiaron las demandas sobre la educación pública (...) (ésta) debía calificar a los ciudadanos, una calificación que estaba relacionada parcialmente a las demandas de habilidades sociales básicas y parcialmente a las demandas de la vida laboral (...), la educación pública se expandió en una dirección pragmática. La educación está cada vez más ligada con la vida laboral y con el mercado de trabajo (Lundgren, citado en Díaz Barriga, 2010, p. 31).

La evaluación cobró relevancia y se posicionó como una disciplina con un carácter instrumental, que empezó a dar cuenta de los logros obtenidos por los sujetos en la educación. Los actores educativos comenzaron a ser cuestionados desde su práctica, fue evidente que el resultado, se convirtió como el eje vertical del conocimiento. El docente, el alumno, el directivo se vio en la necesidad de rendir cuenta desde la medición a través de los tests. Se aprovechó los aportes de la administración al campo educativo. La eficacia y la eficiencia, la planeación, los objetivos, el control, de desplazaron a la dinámica educativa y, con ello, una nueva forma de regular el trabajo del docente.

Esta evaluación que se relaciona con el proceso de industrialización de Estados Unidos se refiere especialmente al desarrollo de los conceptos vinculados al “manejo científico del trabajo” de Frederick Taylor. Es decir, desde el surgimiento de la significación de este vocablo, la connotación ideológica está ligada al ámbito del control administrativo, esto es, tiene un carácter técnico que con métodos e instrumentos intenta dar cuenta y rendir cuenta (Palou de Mate, 1998, p. 95).

El docente mismo se vio en la necesidad de objetivar desde su práctica lo hecho, lo dado. Su conducta fue regulada y medida con base al logro, al resultado. La evaluación del docente empezó a ser privativo del acto educativo. La medición como una forma de estandarizar y homogenizar procesos educativos, evaluar para controlar. Los saberes del docente fueron minimizados, tecnificados, el olvido de las experiencias se nulificó, pero también se limitó la perspectiva de un docente como sujeto de conocimiento (Tardif, 2009).

En ese sentido, el conocimiento especializado visto desde una disciplina como la evaluación educativa ha acarreado diversos debates en torno a su propio objeto de estudio y la problemática que esto representa, pero a la vez, ha encontrado un nuevo espacio para seguirse legitimando como un paradigma vigente que no da cabida a otros tipos de posicionamientos, es más, cada vez, parece tomar fuerza desde sus propias argumentaciones y explicaciones sobre el fenómeno evaluativo, aunado a esta idea de la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, pues acusa de una convergencia entre los saberes especializados.

En esta lógica, el conocimiento no se parcializa ni se fragmenta sino se interacciona. El conocimiento queda relegado a explicaciones simplistas, pues se afirma que la interdisciplinariedad “va más allá de relacionar las diferentes disciplinas, trata de integrarlas de manera contextualizada y sistémicamente. Se produce una interacción y cruzamiento entre diferentes disciplinas en orden a la comunicación de conocimientos” (Cortés, 2008, pp. 405-406). La evaluación misma comparte esta

idea cuando supone que está estrechamente ligada a la educación, a la psicología, a la sociología, a la filosofía, a la antropología, a la economía, etc. por mencionar algunas, que para muchos componen lo que se llama ciencias de la educación.

La idea de que el conocimiento tenga cabida desde la óptica de cada disciplina acarrea imposibilidades para el debate, pues el supuesto es que si sólo hay una mirada de poder entender un determinado conocimiento -que si ya de por sí se considera verdadero- entonces este conocimiento está posicionado como un paradigma que difícilmente puede ser cuestionado, pues se contempla como válido y establecido.

La misma idea que la evaluación pueda ser leída y explicada por diferentes y desde diferentes disciplinas le confiere un sentido fragmentario, unificado, legal, general, que no permite posiciones y miradas desde otros ángulos como lo puede ser lo multirreferencial. Entender esta lógica de especialización del pensamiento en el campo evaluativo es llevarlo a tener una perspectiva reduccionista. De ahí entonces, que la multirreferencialidad adquiera un sentido de integración no como conocimientos especializados sino como campos complejos que interactúan los unos con los otros desde múltiples dimensiones y múltiples referentes que provienen de diversos enfoques. “La *multirreferencialidad* no pretende agotar la riqueza del objeto, sino alimentar el desarrollo de un cierto número de puntos de vista *contradictorios y heterogéneos*” (Ardoino, 1988, p. 14).

Desde la multirreferencialidad, la evaluación no sólo es leída y tratada desde lo pedagógico, sino que es un cruce de “*lecturas*” entre lo contextual, lo procesal donde es indispensable, considerar a los actores del acto educativo como fuente de saberes, de experiencias que ponen en tensión lo ya establecido. El docente como un ser individual pero también social, histórico, político, inconcluso que a través de sus saberes experienciales deduce, cuestiona, genera prácticas educativas alternas a lo que se considera oficial. En esta perspectiva, no hay una lógica ni fronteras de conocimientos, sólo la interpretación de las realidades desde un todo, pero no para

homogenizar conocimientos sino para pluralizar ideas que permitan replantear lo ya sabido y dado como verdadero.

En la medida, precisamente, en la que su objeto-sujeto, a la vez individual y colectivo, el hombre no es indiferente a las producciones de saber que le conciernen y ante las cuales reaccionará, por consecuencia, él va a interferir permanentemente con los dispositivos de análisis y de investigación que se le aplicarán, perturbando a su vez el funcionamiento. Si se acepta que la investigación es, de alguna manera, una estrategia de conocimiento, es necesario saber que ese objetivo es siempre susceptible, consciente o inconscientemente, de provocar contraestrategias apropiadas. Debido a que esta capacidad "negatriz" es exclusiva de lo vivo, a fortiori del hombre, jamás podrá ser totalmente eliminada del proceso científico, al nivel del "campo" como del objeto, si se acepta no limitarse solamente a los comportamientos observables, si no es que "objetivables" o a tomar en cuenta como inevitables, las dimensiones propias del sujeto. (Ardoino, 1991, p. 3).

La evaluación en la educación puede ser aprehendida desde sus diferentes ángulos y sentidos, puede ser cuestionada desde el sujeto, desde sus prácticas cotidianas, desde sus usos, desde sus funciones, desde sus propios marcos referenciales y experienciales. El sentido que adquiere la evaluación está en el para qué, los fines a los que obedece y pueden ser múltiples: conocer, explicar, controlar, retroalimentar, eficientar, aprehender, enseñar, aprender, formar, etc. y otros tantos, que en la búsqueda de referentes puedan establecerse.

Si hablamos de los fines de la evaluación, en ese mismo sentido, tendríamos que hablar de los éstos en la evaluación hacia con el docente. ¿Qué se le evalúa? ¿para qué se le evalúa? Los criterios que emanan de estas prácticas quedan claros desde la objetividad y la racionalidad de los procesos, pues, son los que supeditan el

quehacer diario, y los que dentro de las políticas educativas que se implementan en las diversas sociedades actuales imperan en la educación.

Las evidencias, los resultados, los productos forman parte de esa medición y control del trabajo académico del docente y, por tanto, se traducen en prácticas objetivadas que buscan mantener una forma particular de ver la realidad educativa. Asimismo, esta evaluación hacia el docente que objetiva procesos, los regula y lo nutre de teorías que sustentan la práctica y el trabajo académico, queda ligada a una perspectiva unidimensional y fragmentada de la realidad educativa que vive cotidianamente.

Una mirada multirreferencial de la evaluación del docente nos tendría que colocar en la mirada del sujeto, en la construcción de sus prácticas educativas desde sus saberes, sus creencias, sus experiencias, sus emociones, desde su propia subjetividad, sin perder los otros ángulos, los otros referentes, las otras "*lecturas*" de otros campos del conocimiento que permitan pluralizar el sentido del trabajo académico.

El campo de la evaluación educativa se convierte en complejo y multirreferencial desde el momento mismo que se torna problemático y provoca debates y acciones que trascienden sobre el acto educativo. La practicidad y el lenguaje *llano* con que nombramos a la evaluación requieren de comprensión, implicación y aprehensión desde nuestra propia posición epistemológica.

1.2. Genealogía del discurso de la evaluación educativa: entre lo técnico-racional y lo valorativo-comprensivo

La problemática conceptual y el debate entre diversas escuelas o tendencias de evaluación se han acrecentado en los últimos años. El término evaluación ha tenido diferentes acepciones desde que se empezó a hablar de ella, así como desde su establecimiento en el sistema educativo.

Algunos autores ubican el concepto de evaluación como una actividad o procesos sistemáticos, rigurosos, continuos de identificación, de recogida de datos sobre elementos o hechos educativos (cuantificables), con el objetivo de tomar decisiones (García Ramos, 1989; Carreño Huerta, 1996).

Por otro lado, otros autores ubican la evaluación como un proceso de valoración ética-axiológica que permite dirigir el rumbo educativo con un sentido más humano, rescatando las cualidades del propio proceso como una forma de reconfigurar el proceso educativo y, sobre todo, reflexionando y poniendo en práctica los elementos sustantivos de cualificación que puedan generar condiciones para el mejoramiento del propio hecho o acciones (House, 2001; Carrión Carranza, 2005; Díaz Barriga, 2008; Rueda Beltrán, 2006).

En las últimas décadas se han venido conformando diversos enfoques evaluativos en el terreno educativo (House, 2001)³. La tendencia de estos enfoques de lo objetivo, cuantificable, medible y de control en la evaluación tiene su origen desde enfoques administrativos que posteriormente se implementarían en la educación.

En este último rubro, el de la evaluación, empezaron a debatir sobre lo que se tiene que evaluar y el para qué evaluar, con qué sentido. Y se centraron primordialmente en los procesos y lo que al ser valorados y cualificados podían ofrecer al sujeto.

De antemano, sabemos que hoy día en nuestro país sigue imperando una evaluación de control, fiscalización, donde se ha convertido en una herramienta esencial y como medio político para el propio Estado con miras de poder financiar a las diferentes instituciones educativas, así cada vez más, se van sumando voces que reclaman una evaluación educativa centrada no en el control, si no en la comprensión, donde el plano axiológico-ético-epistemológico le dé un sentido y

³ Cabe señalar que cada uno de estos enfoques son conceptualizados, explicados, analizados y problematizados por House. Si se requiere confrontar véase: House, E. R. (2001). *Evaluación, ética y poder*. España: Morata

significado distinto al proceso educativo con miras a mejorar y transformar la realidad social en la que nos encontramos. La evaluación como una significación de valoración práctica.

Los posicionamientos de los diversos autores ante la evaluación educativa obedecen a una forma de pensamiento y de apreciar la realidad. Por un lado, hoy por el contexto social en que nos encontramos de globalización, neoliberalismo y desarrollo científico la evaluación sigue manifestándose desde una lógica racional y explicativa (*Erklären*), más de tradición galileana (Briones, 2002, Mardones, 2010, Von Wrigth, 1987), donde la rigurosidad científica, y la relación causa-efecto se explica de manera racional y objetiva.

Luego entonces, el propósito de la evaluación educativa es verificar el qué se hace (control) y cómo se hace (aspectos técnicos). Cabe señalar, que en este discurso impera un pensamiento empirista-analítico donde la visión filosófica positivista de Comte, toma sentido desde este orden lógico, racional, medible y cuantificable de los procesos, a su vez el pensamiento estructuralista de Foucault, pone en debate las premisas de la evaluación desde su propio marco teórico cuando habla de una vigilancia y un castigo.

En este terreno la evaluación es punitiva, el sistema social y político configura un discurso de la represión, donde los sujetos son silenciados y reprimidos ante el discurso oficial emitidos por la autoridad gubernamental. Ante esto, la evaluación es concebida en su sentido profundo desde una concepción filosófica ya dicha por Foucault (2002, p. 24).

Analizar los métodos punitivos no como simples consecuencias de reglas de derecho o como indicadores de estructuras sociales, sino como técnicas específicas del campo más general de los demás procedimientos de poder. Adoptar en cuanto a los castigos la perspectiva de la táctica política.

Desde ese ángulo, los métodos que se utilizan en la evaluación educativa no se alejan mucho de esta visión, pues lo que se intenta generar en el docente es la idea que sólo a través de la evaluación puede ser generador de sus propias condiciones humanas y laborales. El sistema a través de la evaluación ha ejercido un poder mediático en el docente, pues ahora es un elemento condicionador de sus expectativas laborales. La evaluación, ha pasado a la coerción y al castigo. El docente pasa de ser sujeto a objeto que está limitado y desprovisto de herramientas que le ayuden a ser consciente del maltrato psicológico que se vive en las instituciones educativas.

Las propias instituciones educativas que se apoyan de lo dicho y asentado en las reformas educativas –sea el caso de la Reforma Educativa de 2013- han encontrado, mejorado y perfeccionado sus criterios de control hacia con los docentes. Todo esto de manera silenciosa, tendenciosa y “*maquiavélica*”. Los mecanismos de evaluación han pasado a constituirse como medios y formas de garantizar a un docente pasivo e inerte que lucha sólo por mantenerse en su instancia laboral, desdeñando su propia condición humana.

Mudar el objetivo y cambiar su escala. Definir nuevas tácticas para dar en un blanco que es ahora más tenue, pero que está más ampliamente extendido en el cuerpo social. Encontrar nuevas técnicas para adecuar los castigos y adaptar los efectos. Fijar nuevos principios para regularizar, afinar, universalizar el arte de castigar. Homogeneizar su ejercicio. Disminuir su costo económico y político aumentando su eficacia y multiplicando sus circuitos. En suma, constituir una nueva economía y una nueva tecnología del poder de castigar (Foucault, 2002, p.83).

La evaluación desde sus orígenes quizá tiene y ha tenido un sentido de control y manipulación, por lo cual, se han creado dispositivos sociales que la han convertido en una herramienta que alimenta el desempeño docente. Estos dispositivos los encontramos en los estímulos que le son otorgados al docente, en los beneficios

que se ofrecen por salir bien evaluados en el desempeño de la práctica, en la posibilidad de generar expectativas sobre su permanencia en las instituciones. “La inspección funciona sin cesar. La mirada está por doquier en movimiento” (Foucault, 2002, p. 181).

Dispositivo importante, ya que automatiza y desindividualiza el poder. Éste tiene su principio menos en una persona que en cierta distribución concertada de los cuerpos, de las superficies, de las luces, de las miradas; en un equipo cuyos mecanismos internos producen la relación en la cual están insertos los individuos. Las ceremonias, los rituales, las marcas por las cuales el exceso de poder se manifiesta en el soberano son inútiles. Hay una maquinaria que garantiza la asimetría, el desequilibrio, la diferencia. Poco importa, por consiguiente, quién ejerce el poder. Un individuo cualquiera, tomado casi al azar, puede hacer funcionar la máquina: a falta del director, su familia, los que lo rodean, sus amigos, sus visitantes, sus servidores incluso. (Foucault, 2002, p. 186).

Los dispositivos para el docente se vierten y se proponen desde el propio Estado, un Estado que domina, y se legitima a sí mismo desde su propia actividad, desde su propia función (Weber, 2102).

La evaluación del docente se somete a una serie de lineamientos, formas, mecanismos, que forman parte del vigilar y castigar. Las instituciones educativas ven en la evaluación una posibilidad en el mejoramiento de la calidad educativa, una posibilidad para que el docente cumpla con los estándares mínimos de un profesional exitoso.

Por otro lado, la evaluación puede debatirse desde una perspectiva más valorativa-comprensiva, por ello algunos autores como (Díaz Barriga 2000, 2001, Alicia de Alba, 1998, Carrión Carranza, 2006, Glazman, 2001) por mencionar algunos, la han colocado como otra posibilidad, por visualizarla en una tradición más aristotélica (Briones, 2002), es decir, desde la comprensión (*Verstehen*), a partir de la

valoración, más teleológico, donde se explique el fenómeno desde su propia comprensión y se busque el fin, el para qué, en otras palabras, se fijen criterios cualitativos y formativos que privilegie mucho más los procesos en el terreno del crecimiento humano, más que los productos que sólo privilegian la rendición de cuentas y sobre todo se intente mejorar o transformar al sujeto, más que al objeto. Bajo este discurso, se rescata una postura más fenomenológica, hermenéutica, donde el pensamiento comprensivo de Max Weber, así como el análisis del discurso de Ludwig Wittgenstein dan sustento a la interpretación evaluativa.

Asimismo, la evaluación, aparece como una posibilidad de dominio, y poder de la clase política y empresarial pues sirve a intereses económicos bien definidos, y es aterrizada en el ámbito educativo. Es desde el propio Estado donde emergen las políticas educativas que le dan sentido a la evaluación del docente. El Estado como una estructura de poder tiene la facultad para determinar los movimientos de los actores que se encuentran en el sector educativo.

Para ello, la política se convierte en una herramienta ideológica para la declaración de discursos que ante la vista de la sociedad son legitimados. La política es el enfrentamiento entre todos los sectores políticos, sociales y económicos para obtener el poder. Por lo tanto, hay que tener en cuenta los tres conceptos: poder, dominación y política, los que se logran con el uso del monopolio de la fuerza legítima y la legitimidad es el “fundamento del poder” (Weber, 2012, pp. 695-715).

El poder desde el Estado hacia las Instituciones de Educación Superior se ve reflejado en esta vinculación de financiamiento. El Estado al ser un ente que financia a las instituciones de educación superior implementa políticas de evaluación que hay que seguir al pie de la letra.

En esta dinámica de apreciación, la evaluación entonces, se configura como un espacio de poder, de sometimiento, de coerción, bajo un discurso que privilegia la acción del sujeto, pero que difícilmente es leído por los diversos actores que participan en el ámbito educativo.

La evaluación, más que entenderla como un proceso formativo que atienda a las necesidades de los actores educativos, en este caso los docentes, ha estado llena de intenciones explícitas e implícitas que, en muchas ocasiones, desfavorecen el desarrollo del trabajo académico y la consolidación de una práctica educativa que vaya encaminada al crecimiento personal, profesional y humano a todo aquel que se preste de ser educador.

La evaluación debe leerse desde su propio discurso, pues como dice Wittgenstein (1988) los diversos lenguajes hay que comprenderlos como “juegos lingüísticos”, que poseen sus propias reglas de acuerdo a su contexto o forma de vida.

En ese sentido, el concepto mismo de evaluación que nos han presentado desde hace mucho tiempo desde teorías funcionalistas, conductistas, empiristas, traen consigo una carga ideológica que reflejan en sí mismo un carácter de poder y control sobre aquellos que detentan ser actores del acto educativo.

Cuanto más examinamos el lenguaje efectivo, más grande se vuelve el conflicto entre él y nuestra exigencia. (La pureza cristalina de la lógica no me era dada como resultado; sino que era una exigencia.) El conflicto se vuelve insoportable; la exigencia amenaza ahora convertirse en algo vacío (Wittgenstein, 1988, p.121).

En suma, la evaluación no puede generar sólo mecanismos o procesos que regulen la vida académica de las instituciones y de sus actores, sino que también provean un sentido formativo en pro de garantizar la calidad humana de los docentes que constantemente son los que están en el trabajo académico cotidiano. Es importante, recuperar la voz del docente, su individualidad, su cotidianidad, su mundo, su subjetividad, pues antes de ser docente es un ser humano que debe ser dignificado y humanizado, y mirársele como un sujeto con posibilidades de crecimiento personal, profesional, laboral.

1.3. Una nueva configuración de la evaluación educativa: lo social, lo institucional y lo académico.

La evaluación educativa como campo problemático, complejo y multirreferencial puede ser abordada desde un conjunto de multideterminaciones que se presentan en la totalidad social, en esto está, la posibilidad de ubicar las diferentes interacciones que se presentan en el plano social, desde las diferentes concepciones, teorías, paradigmas o enfoques. El análisis de lo que se entiende por evaluación obedece a esta totalidad social donde converge lo cultural, lo social, lo político, lo económico y lo ideológico, y cada uno de estos aspectos al ser abordados en diferente orden, tienen en sí mismo una convergencia de implicación, es decir, al considerar el campo de lo cultural, está presente lo social, lo político, lo económico; del mismo modo al considerar lo político se advierte lo cultural, lo económico, etc. En otras palabras, la evaluación educativa puede ser comprendida desde cualquier arista social, como una forma aislada, atomizada y reducida sólo para efecto de análisis, más no como para una forma de entenderla de manera más holística y aprehenderla desde su totalidad.

Si partimos de estas ideas, entonces la evaluación adquiere sentido desde su propia concepción. No podemos dejar de lado que la idea de evaluar nace con tintes de medición y control a través de los test, de una visión traída de la administración científica del trabajo a la educación. En ese sentido, la sociedad industrial le apostó a considerar que a través del Estado y su sistema educativo se podía regular los mecanismos, formas y procedimientos de evaluar todo el proceso educativo y con ello venía presente un tipo de hombre y una forma de mantener, legitimar a los grupos de interés, de poder y de control –llámese la clase empresarial o política- en la hegemonía total, sobre la dominación de la propia sociedad.

El carácter de evaluar a la educación quedó establecido en los diferentes elementos normativos y prescriptivos dirigidos desde la elaboración de Reformas Educativas en los Estados que han adquirido diversos matices para sociedades, muchas veces descontextualizadas en torno a su idiosincrasia y sus formas de vida. Los intereses

de los diversos grupos en el poder a través de la incorporación de los diversos esquemas de evaluación presentes en estas nuevas Reformas que dan vida educativa a la sociedad y que sugieren castigo, vigilancia y control por parte de quienes llevarán a cabo estas prácticas –directivos, docentes, alumnos- desde el entorno institucional hasta el académico permean el sentido valorativo y comprensivo de la propia evaluación.

Frente a la legitimización a ultranza del corporativismo, el espíritu emprendedor, los nuevos discursos y prácticas de la gestión, la calidad, la rendición de cuentas y la evaluación, la demanda por profesionales más flexibles y con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas, competitivos, se han convertido en la materia prima de las políticas educativas del Estado las cuales, directa o indirectamente inciden en los proyectos de las instituciones de educación superior (Díaz Villa, 2007, p. 65).

Por otro lado, las diversas políticas educativas emanadas de los diversos Organismos Internacionales; BM, OCDE, FMI, etc. han incidido en la toma de decisiones en cuanto al carácter evaluador de la educación, suscitándose premisas encaminadas a la rendición de cuentas en pro de mejorar la calidad educativa, un discurso ideológico generado desde el Estado que legitima las prácticas educativas desde la institución educativa, porque a decir de Álvarez Méndez (2005, p.174) “la escuela cumple por la vía de la evaluación una función ideológica del Estado” lo cual ha tenido eco en gran parte del mundo conformándose así una cultura de la evaluación que encauce a todo aquel actor dentro de una institución educativa a velar más por su trabajo que por los procesos formativos del sujeto.

En el plano cultural, la evaluación educativa adquiere matices de homogenización de los actores en su práctica, pues denota en cada grupo social, un pensamiento, una expresión, un hacer, un sentir, un vivir de la misma forma ante los diversos procesos y mecanismos evaluativos. La evaluación se matiza desde la lógica de la

rendición de cuentas, de la productividad, de la eficacia, de la eficiencia, del resultado, no importando a qué tipo de sociedad se refiera ni que actores educativos afecte.

La lógica del mundo globalizado y económico no reconoce una evaluación educativa para cada sociedad ni para cada grupo social, sino que abre fronteras para visualizar las demandas del mercado productivo y el tipo de hombre que se conforma desde las instituciones educativas. Las ideas neoliberales llegan hasta las escuelas para convertirlas en empresas productivas formadoras de hombres que respondan a una demanda laboral y productiva, dentro de esto, hay la progresiva mercantilización de la escuela donde los objetivos y resultados ya no son el aprendizaje y la formación de adultos responsables, sino la eficiencia económica (Laval, 2004), para ello, recurren al docente que tiene que hacer su trabajo académico de acuerdo a esas necesidades generadas por el propio sistema y, por ende, ese trabajo tendrá que ser evaluado, de lo contrario, su estancia laboral puede estar en “peligro” y quedar fuera del quehacer educativo.

Se puede presuponer que la implicación de la evaluación en la educación desde las diversas índoles sea social, económica, política, cultural, ideológica tienen conexiones e interacciones entre una y otras aristas que posibilitan sólo acercarnos a configurar una perspectiva crítica y heterogénea del modo de repensar la evaluación educativa.

En ese mismo sentido, la evaluación no puede dejar de implicarse desde la dimensión institucional y académica. La dimensión institucional es el espacio donde convergen las diversas mediaciones y particularidades del proceso educativo, es ahí donde la calidad educativa cobra sentido, pues es a través de las instituciones donde se devela el sentido y el rumbo que toma la educación. Hablar de institución es hablar de un sistema de normas y valores, una estructura u organización social y un lugar de producción y de relaciones de producción (Butelman, 1991, citado en Martínez Delgado, 2009, p. 151). Es en este espacio donde la evaluación cobra sentido, pues es aquí, donde la propia institución tiene que ser evaluada al igual que

sus programas, sus planes de estudio, sus directivos, sus docentes, sus alumnos, el aprendizaje, la enseñanza, todo es evaluado con el fin de asegurar el mejoramiento de la educación. No se privilegian los procesos formativos, se privilegia la rendición de cuentas, el producto, el resultado, las evidencias, es decir, la objetividad de la evaluación.

Por ello, De Alba (1998) plantea que “es la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política” (p. 14). Y en efecto, ahí se concretan las políticas evaluativas dadas por el Estado, es donde se implementan las formas, los procedimientos, los mecanismos de una evaluación objetivada, racional, medible, cuantificable, donde la educación adquiere sentido por la propia evaluación más que por la formación.

En ese espacio institucional que la cultura de la evaluación se impregna y se conforma desde lo explícito, donde se aterriza lo cultural cimentado en aquellos discursos emanados desde los organismos internacionales lo cual viene a privilegiar a unos cuantos y a afectar a muchos más. El docente es uno de esos actores afectados por estas políticas evaluativas neoliberales que acusan de proclamo de bienestar, calidad, mejora educativa pero que en realidad no solo ponen en jaque su trabajo académico, sino también su estabilidad laboral y sobre todo su condición profesional y humana.

Por otro lado, la dimensión académica se ciñe a los procesos evaluativos, cobra forma y sentido en la medida que el docente regula su trabajo con base a la productividad, la rendición de cuentas. Se conforma una estructura de evaluación para verificar, vigilar y castigar el trabajo del docente. El docente está expuesto a las evaluaciones constantes por parte de la institución; su registro de asistencia, el cumplimiento de su programa de estudio, la entrega de calificaciones, la colaboración en academias, la producción escrita de artículos, libros, la asistencia a foros, congresos, etc. una serie de requisitos que son tomados como indicadores y considerados para su permanencia dentro de la institución (Casillas, 2013; Díaz

Barriga, 1999, 2008; Alvarado, 2011) y quizá, para ser retribuidos con un reconocimiento al profesor de excelencia o alguna beca por parte de una instancia evaluadora como lo puede ser el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

La evaluación del docente sólo fija la atención en lo producido, en los resultados, en el premio o castigo y deja de lado el acto de retroalimentación, de comprensión, de mejora, de aprehensión, elementos que forman parte de su práctica cotidiana, pues es él, quien en el día a día puede ofrecer ideas desde sus saberes, desde sus experiencias, desde sus emociones, desde su subjetividad y puede ser el más indicado para favorecer el proceso formativo de aquellos que forman parte de su práctica y su quehacer diario.

Si miramos está lógica ya planteada desde lo social-institucional-académico de la evaluación nos encontramos ante una posición vertical, sin enlace, sin interacción. Una determinación de lo qué es y de lo qué se hace en torno a los procesos evaluativos, desde la conformación de las políticas educativas redirigidas desde los organismos internacionales a las diversas sociedades y traducidas en las diversas Reformas educativas que sustentan el acto de evaluar y que dan cuenta de la lógica del mercado productivo, sin considerar la idiosincrasia y el contexto social de cada pueblo en el mundo y donde estas políticas son cruzadas dentro de las instituciones educativas, todo tiene que ser evaluado, incluyendo a los docentes que son los últimos en ser tomados en cuenta y las padecen, además de no tener voz para la creación, el diseño y la puesta en práctica de las políticas evaluativas.

Una nueva configuración de la evaluación en la educación sería quizá desde una perspectiva más horizontal, donde las políticas emanen de quienes las viven y quienes las ejecutan, es decir, el docente, pues se le debiera dar voz, dado que sus experiencias, sus saberes, pueden ser pilares en la conformación de nuevas miradas en acto educativo. La evaluación con un sentido más ético, político, social, axiológico, es decir, una evaluación más social, más hacia la escuela, en sus procesos, no en sus actores (Díaz Barriga, 2013), que no sea para privilegiar grupos en el poder, para vigilar ni para castigar. Evaluar para conocer, aprehender,

aprender, comprender, mejorar, retroalimentar, para hacernos mejores como profesionistas y humanos en nuestra práctica educativa.

1.4. Perspectivas de la evaluación educativa desde un enfoque comprensivo

La evaluación se ha convertido en una de las cuestiones más apremiantes en la sociedad que actualmente vivimos, pues pone en aprietos todas nuestras concepciones que tenemos sobre la sociedad, la escuela, el trabajo docente, el aprendizaje, la enseñanza, las metodologías, etc., Por ejemplo, si vemos en la escuela un espacio de la selección de los mejores, entonces la evaluación conformará pruebas de selección para clasificar al alumno; si el fin último del trabajo docente es dotar a los alumnos de conceptos e ideas, entonces, la evaluación adquiere también el sentido de comprobación de aprendizajes; si en la sociedad se requiere un buen alumno, entonces, se echa mano de los exámenes para verificar que lo es, aunque estas condiciones, imposibiliten la incapacidad del docente y alumno para pensar, reflexionar y no se esfuerce por aprender a realizar críticas fundamentadas ni a pensar por sí solo.

Si nos atenemos que la evaluación educativa sólo es medir, cuantificar, objetivar, evidenciar resultados caeríamos en una visión racional-analítica y reduccionista del propio concepto, y que es, el que ha estado presente desde hace algunas décadas, con la incorporación de la medición, los tests al ámbito educativo generados desde la Pedagogía industrial a principios del siglo XX, y de lo que se trata, es ir más allá de esta simplificación tan marcada por los discursos de Estado y neoliberales así como de muchos pensadores e ideólogos (Tyler, 1998, Cronbach, 1987, Taba 1974) que han visto en la evaluación una forma de reproducir y encaminar el proceso educativo hacia el logro de objetivos y resultados que se manifiesten de manera tangible en la propia práctica de los actores educativos, además de ubicar a la

evaluación como un proceso sistemático y metódico que a la larga decante en un producto, la rendición de cuentas y en la productividad del sujeto.

La evaluación puede tener muchas funciones en una sociedad, en el sistema educativo y en las aulas. Hay que potenciar aquellas que sean positivas (diagnosticar, comprobar, dialogar, comprender, mejorar...) y eliminar aquellas que sean negativas (jerarquizar, oprimir, discriminar, comparar...) (Santos Guerra, 1998, p. 9).

La forma de practicar la evaluación descansa en los discursos, por lo tanto, no sólo tiene una dimensión pedagógica, sino también, filosófica y epistemológica, y en ellas priva la consolidación, permanencia y la utilización de las diferentes formas, mecanismos y procesos que cimientan el acto evaluativo. Por ello, en una sociedad meritocrática, es lógico que exista un modelo de evaluación que solamente tenga en cuenta los resultados, las calificaciones, la rendición de cuenta y el producto y, por ende, las consecuencias serán una cultura del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación, de la simplificación, de la inmediatez (Santos Guerra, 1995, 1998).

Una nueva mirada crítica de la evaluación es ubicarla como un proceso, comprensión, retroalimentación, conocimiento, aprehensión con un carácter social, ético, político y axiológico centrada en la mejora, en la valoración y la comprensión del fenómeno educativo y formativo del sujeto, y que no esté colocada en un momento final. Las dimensiones del proceso, es decir, la formulación de pretensiones, la fijación de normas y criterios, el diseño, la aplicación de instrumentos objetivos, medibles y cuantificables, la interpretación de resultados, etc., son atravesadas por la exigencia de la reflexión, al cuestionamiento permanente, al debate continuo, al diálogo.

La evaluación es un constante proceso permanente reflexivo apoyado en evidencias de diversos tipos. Esta diversidad de medios y mecanismos a través se recopilan datos de la realidad, no sólo afecta a los alumnos, a los docentes, a las instituciones sino a todos los elementos del sistema educativo y al referente en que se realiza el

acto educativo. Un análisis que recoge evidencias de la realidad social, económica, política, ideológica, etc., y que de él se derivan acciones que no sólo afecten a los actores educativos sino a todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las diversas funciones de una evaluación comprensiva emanan de su propia naturaleza, de su propio análisis. Siguiendo a Santos Guerra (1998, pp. 23-24), dichas funciones pueden ser:

Diagnóstico: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.

Diálogo: la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.

Comprensión: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.

Retroalimentación: la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que refiere al trabajo de los alumnos, sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.

Aprendizaje: la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

En ese sentido, la evaluación adquiere un análisis complejo y multirreferencial que posibilita una mejora continua del acto educativo y lejos de verse como una complicación, se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar, y de cambios profundos y fundamentados, generando una cultura de la autocrítica, del debate, de la flexibilidad, de la colegialidad entre la comunidad social y académica, asumir la evaluación de esta forma es necesaria para entenderla, comprenderla y practicarla.

La institución educativa debe asumir también el reto y la responsabilidad de exigir una evaluación cualitativa, de procesos, no de resultados, para ello, han de apoyarse del docente mismo para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y el acto educativo. “Las instituciones educativas, como contextos profesionales donde los docentes desarrollan su labor, han de asumir una filosofía en la que se haga posible un trabajo intenso y profundo alejado de obsesiones eficientistas” (Santos Guerra, 1998, p. 27).

La escuela moderna, neoliberal evalúa mucho desde criterios eficientistas y reflexiona muy poco sobre la incidencia e impacto de la realidad social. Los postulados mercantilistas, productivos y de resultados son la base del mantenimiento reproductivo de la escuela. El fenómeno de la evaluación se instaura como algo impermeable en la cultura académica de las instituciones educativas.

Es importante que la evaluación empiece a tomar otros matices de reflexión desde los propios profesionales de la educación y de los teóricos. Evaluaciones no convencionales de representaciones que son posibles siempre y cuando estén abiertos a nuevas perspectivas de conocimiento.

Lo que debe ocurrir, tanto si es antes como después de que aparezcan los medios para producir formas de evaluación no convencional, es que los educadores reconozcan que restringir el uso de las formas mediante las cuales el hombre representa lo que conoce significa que el resultado será una forma restringida de comprensión. El corolario es que, si se usa una variedad de formas

de representación, pueden desarrollarse formas de comprensión que de otro modo no serían posibles. Semejante conocimiento dista de estar extendido en la educación superior (Eisner, 1987, pp. 139-140).

El papel del docente es fundamental en el desarrollo de esta evaluación comprensiva, pues es él, quien, desde sus experiencias y saberes, desde la misma práctica educativa puede retroalimentar, analizar, reflexionar, nutrir, los errores y los aciertos, las virtudes y vicisitudes del acto de educar, una evaluación que pueda ser asimilada por los docentes para que desde su práctica puedan generar cambios significativos en su quehacer cotidiano.

Las realidades pueden ser diferentes entre uno y otro contexto en las diversas instituciones educativas y grupos sociales, de ahí que, analizar y entender los referentes del cual se forma parte es de vital importancia para la incorporación de elementos evaluativos que permitan cualificar, procesar el fenómeno evaluativo, pues de ello, depende en gran medida los fines que pueda perseguir la educación.

En la evaluación, las verdades no sólo se describen y se establecen sus motivos, sino que principalmente estas verdades se califican y se aprecian de acuerdo con las expectativas de quien las juzga y de sus necesidades e intereses. Es una actividad que depende de los protagonistas de acción educativa, no solamente de la situación en sí. Podemos decir entonces que existen dos verdades que idealmente deben ser equiparables: la de los valores atribuidos a la educación por la comunidad respectiva y la de la situación educativa tal como se presenta en realidad (Carrión, 2005, pp. 15, 16).

Y es en los fines donde la evaluación adquiere un valor, un carácter axiológico y político. ¿Evaluar para qué? Una evaluación cimentada en valores con intereses afines a los actores educativos, a las instituciones educativas, a la sociedad misma. Una evaluación que recupere el sentido formativo de la educación y que no condicione el acto o práctica educativa del docente. El sentido de la evaluación

puede generarse no sólo desde la acción sino también desde la reflexión, desde la praxis, que permita entender que en sí mismo es valoración del acto educativo, un acto que requiere de retroalimentación, de mejora y de comprensión.

Por lo tanto, podemos definir **la evaluación educativa como el proceso de valoración social, ética y política que busca el mejoramiento y la comprensión del acto educativo, sus procesos, sus interrelaciones y sus posibilidades de encuentro a partir de múltiples determinaciones que pertenecen a un contexto social-histórico determinado.**

1.5. Una mirada crítica de la evaluación docente de educación superior en México

A partir de la década de los noventa con el Programa de Modernización Educativa, producto del nuevo orden-desorden social, en México se pusieron en práctica diversas políticas educativas dirigidas a mejorar la educación, donde la eficacia, la eficiencia y la calidad, debían constituirse como ejes medulares en la consolidación de nuevas propuestas de formación docente. La reforma educativa que se impulsó desde el Estado Mexicano en esta década vino a consolidar los principios del Estado neoliberal, donde el eje medular fue el impulso a la evaluación-financiamiento con miras a regular la calidad educativa. La última reforma educativa de nuestros días ha puesto sobre la mesa el papel del docente y su función dentro del proceso educativo, y en donde, el carácter evaluador y fiscalizador sigue siendo un elemento punitivo para regular su práctica.

La vigilancia y el control es una de las premisas de la actual reforma educativa (o también llamada "*reforma laboral*"), que, sin lugar a duda, ha puesto de manifiesto las nuevas formas de vida del docente dentro de las instituciones educativas. Una vida académica, laboral y profesional mediatizada por un orden fiscalizador y funcional para el sistema educativo. Pareciera ser como bien lo expone Lyotard (1988, p. 109):

La experiencia del sujeto humano, individual y colectivo, y el aura que lo rodea, se disipan en los cálculos de rentabilidad, satisfacción de necesidades, autoafirmación por el éxito. Aun la profundidad casi teológica de la condición obrera y el trabajo que marcó el movimiento socialista y sindical durante más de un siglo se desvaloriza, a medida que el trabajo se convierte en el control y la manipulación de informaciones.

El discurso del Estado en torno a la calidad educativa sustituyó el sentido educativo que había estado presente en reformas educativas anteriores, como en la década de los setenta donde el eje medular era ampliar la cobertura ante la masificación del estudiantado creándose nuevas instituciones de educación superior. Los diversos discursos que han estado presente en las reformas educativas mexicanas traen consigo elementos de análisis para ir ubicando las grandes líneas que han de regular el sentido educativo.

Las políticas educativas derivadas del Programa de Modernización Educativa en nuestro país dieron cuenta desde un inicio del rumbo que debería tomar la educación en su carácter de Estado evaluador y fiscalizador, más que de un Estado retroalimentador de procesos educativos. Ante esto, el docente vio regulada su práctica educativa con base a criterios e indicadores de corte productivo.

Por ello, la evaluación del docente se convirtió en un requisito indispensable para ingresar y permanecer dentro de las instituciones, pero también para proveerlos de estímulos económicos con base a su desempeño y regular su práctica (Rueda Beltrán, 1998, 1999, Díaz Barriga, 2008). La experiencia hostil de la cuantificación y acumulación del trabajo del docente sin sentido y con un carácter vigilante, y de castigo, así como fiscalizador de los mecanismos evaluativos del docente en torno a su trabajo académico han modificado su estilo de vida laboral, profesional y humana.

Los saberes experienciales del docente se han dejado de lado, la concentración de la evaluación reside en su objetividad no en la subjetividad y, en consecuencia, los docentes son desplazados a terrenos bastantes generales y coercitivos. El reconocer los saberes experienciales nos lleva a recuperar al docente en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio, pues estos saberes, brotan de su experiencia y se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser (Tardif, 2009, p. 30).

La evaluación ha entrado en terrenos de lo instrumental, lo punitivo, y el control sistemático de los procesos. Los diversos programas, los lineamientos normativos e indicadores con los cuales se evalúa a los docentes en su práctica están alejados de la realidad social en la que se encuentran, pues estos criterios han venido a favorecer la rendición de cuenta, los productos y la cuantificación del proceso educativo.

El docente ha puesto interés en el trabajo académico inmediato, un trabajo que se ha intensificado y que se realiza por el simple hecho de hacerlo, con prisas, y muchas veces mal ejecutado, lo más importante es dar resultados, generar productos para favorecer la suma de indicadores que en determinado momento serán puestos como evidencias para los procesos institucionales, de evaluación y acreditación ante los organismos pertinentes y que ante la sociedad se esparcirá la idea de la educación de calidad.

No se ha tomado en consideración la subjetividad del docente, su cotidianidad, donde se haga escuchar su voz, sus experiencias, vivencias, emociones. Vive presa de la cotidianidad alienada (Heller, 1987), objetiva las cosas, a través de los diversos sistemas que son confeccionadas desde la propia sociedad, desde la generalidad, desde la homogenización de los procesos.

Es inevitable que en la vida cotidiana nuestra praxis y nuestro pensamiento se hagan repetitivos frente a determinados tipos de acciones. Y es inevitable que las formas de esta praxis repetitiva las tomemos preformadas de las objetivaciones genéricas en sí. En la vida de los hombres estas repeticiones son también innumerables. El individuo se sirve también de la misma lengua, mantiene contactos, se lava, se nutre; para satisfacer sus necesidades maneja los objetos preformados, al igual que el hombre particular (Heller, 1987, p. 408).

Aunque se ha generado una discusión en torno al impulso de una cultura de la evaluación, en el fondo si hay una cultura de la evaluación que se ha entendido como la aceptación de la misma evaluación y la aceptación de la difusión de sus resultados. No se ha promovido una discusión conceptual sobre las escuelas o tendencias de evaluación ni un análisis técnico amplio de sus resultados, pues han sido completamente omitidos. La evaluación ética, valorativa, comprensiva y con carácter retroalimentador se ha dejado de lado para dar paso a una evaluación vigilante, controladora y fiscalizadora del proceso educativo y del trabajo del docente.

La polémica del campo de la evaluación, entonces, está en torno a su carácter científico que la concibe como tarea de investigación, esto es, en la definición de un objeto de estudio, en la construcción de una estructura conceptual que permita una articulación metodológica, frente a aquellos que la postulan solo como una tarea técnica-instrumental centrada en la precisión de indicadores (Díaz Barriga, 2008, De Alba, 1998).

Bajo estos cuestionamientos, la evaluación docente se ha convertido en un parámetro de fiscalización de lo que éste hace y deja de hacer, dejando de lado su proceso formativo, pero, sobre todo, se observa una pérdida del sentido académico y pedagógico de la evaluación, y también, la pérdida del sentido profesional, laboral y humano del docente. De ahí la importancia de recuperar la voz del docente a

través de las narrativas, esos relatos de pueden contar los propios docentes, esos discursos que desfragmentan al sujeto objetivo. Sumarse a las trayectorias del docente para dar paso a una nueva configuración de los procesos y mecanismos de evaluación (Bolívar, 2001, 2002).

La evaluación docente se reduce a modelos técnicos, cuantitativos que no logran dar cuenta de la complejidad de lo que implica la docencia (Morán Oviedo, 2007). Por ello, el trabajo del docente se remite a un acto meramente de ejecutivo, con lineamientos establecidos donde lo que más se privilegia es lo cuantitativo y los resultados a partir de los productos generados.

Ya desde autores como Tyler, (1998), Cronbach (1987), Taba (1974) han visto en la evaluación la posibilidad de convertirla en un instrumento metódico, sistemático y centrada en el producto y la rendición de cuentas.

Desde el mismo concepto de evaluación que proponen se puede dar uno cuenta que lo que más se resalta es la posibilidad de tener un sujeto alienado a mecanismos que auguren una buena práctica docente.

La evaluación consiste en una constante comparación de los resultados obtenidos con los objetivos planteados previamente, se limita a constatar lo que se ha alcanzado. La evaluaciónn supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación (Tyler, 1998, p.110).

Evaluar significa buscar información y comunicarla a quienes han de tomar decisiones. La calidad de la información se debe manifestar en la claridad, oportunidad, exactitud, validez y amplitud. La metodología de la evaluación debe buscar el equilibrio entre los procedimientos experimentales y naturales (Cronbach, 1987, p. 32).

Desde estos conceptos, está latente una visión racional del modo como debe dirigir la evaluación los procesos educativos. La cuantificación de lo que realiza el docente dentro de la institución está determinada por parámetros e indicadores trazados en formatos que difícilmente logran cualificar el sentido educativo, formativo, académico, retroalimentador de la evaluación. Hay una desvirtuación de su sentido educativo, en particular, la generalizada carencia de lo formativo, de su capacidad de retroalimentación; su multiplicidad de prácticas que tienden a privilegiar la dimensión burocrática de ella.

Hay una compulsión por la evaluación; ésta, se ha convertido en un acto compulsivo en las instituciones educativas y en todo el sistema educativo mexicano. Se evalúa para evaluar, se evalúa para mostrar indicadores, las prácticas y los procesos educativos sencillamente no son contemplados en la tarea de evaluación. "La compulsión de la evaluación es un rasgo de las actuales políticas de modernización. No sólo las actividades académicas son objeto de evaluación, sino que, en la lógica de una evaluación permanente, cada programa evaluador remite a formatos contruidos con una visión exhaustiva de datos" (Díaz Barriga, 2008, p. 32).

La carencia de un modelo de evaluación docente en la educación superior que intente rescatar el contexto social, la particularidad y la regionalidad, donde se encuentran dichos actores, así como la creación de perfiles idóneos en aquellos sujetos que diseñan, crean e implementan los programas de evaluación están desligados en muchas ocasiones de la tarea docente. Las instituciones educativas y el propio Estado han olvidado las voces de los docentes, actores principales del acto educativo, los han marginado de los procesos, los han mantenido en la pasividad y un "*terrorismo persecutorio*"; acatar, obedecer, actuar, operar e instrumentalizar han pasado a formar parte de sus valores personales.

Una ideología de control y vigilancia que se va adentrando lentamente en la vida personal, laboral y profesional del docente y va carcomiendo al acto educativo. El docente, es el último muchas veces en un acto consciente de darse cuenta como los discursos, las tareas, las formas, los mecanismos y procesos evaluativos van

siendo presa de su vida misma, de su cotidianidad, de su objetivación como sujeto, y de su alienación hacia los diversos sistemas culturales, sociales, políticos, educativos del que forma parte (Heller, 1987).

Diversos autores (Díaz Barriga, 2008; Rueda Beltrán, 2006; Morán Oviedo, 2007) señalan que caracterizar y evaluar la actividad del docente no es una tarea sencilla, pues las funciones que se le asignan a la docencia son múltiples y polémicas. Estas consideraciones, muestran la complejidad de construir consensos sobre las funciones asociadas a la labor del profesor en los programas de formación profesional ofertados por las universidades y, como consecuencia, es evidente la dificultad de resolver de manera satisfactoria la evaluación para el conjunto de actores.

La evaluación del docente va dirigida a formular fundamentalmente juicios de valor acerca de la situación de su actividad docente. Es un proceso formativo que le permite identificar las áreas de oportunidad que le harán posible ir mejorando su labor y retroalimentación, sus expectativas, puesto que una evaluación supone el involucramiento de quien es evaluado, significa un proceso multirreferencial que se construye y se interpreta formal y sistemáticamente como un referente valorativo con respecto a su actuación, seriedad, constancia y profesionalismo.

Con todo lo ya expuesto, y con los referentes ya planteados, estamos en la posibilidad de definir la evaluación docente como el **proceso de valoración ética, política y comprensiva del docente sobre sus acciones en la práctica educativa y su quehacer cotidiano en el marco de su trabajo profesional, que favorece la subjetividad y la intersubjetividad con otros actores educativos.**

Particularmente a través de la evaluación, el docente puede construir un espacio de reflexión en torno a su práctica, por lo cual, no sólo debe basarse en los aspectos más externos a su desempeño y en cuestiones meramente administrativas (Díaz Barriga, 1999, Rueda Beltrán y Landesman, 1999).

Por todo esto, la evaluación del docente debe estar centrada en aspectos cualitativos, formativos, de retroalimentación, comprensivos, ético, axiológico, políticos más que cuantitativos, de vigilancia, administrativos y de control. La búsqueda de un posicionamiento e intención centrado en el proceso formativo de docente a través de la evaluación será algo clave que permita incidir en el proceso formativo, profesional y humano.

Además de convertirse esta evaluación en algo fundamental, que tendrá que trabajarse con miras al reconocimiento al desempeño y labor docente, su profesionalización y la posibilidad de entretener condiciones óptimas en una verdadera calidad de la educación, para ello, hay que asomarse a sus propias experiencias de vida, escuchar sus voces, ir al encuentro y desencuentro de aquellos que hacen posible que el acto educativo forme parte también de su estilo de vida, de recuperar sus saberes experienciales, que den cuenta de su cotidianidad, de su praxis, del entorno, de su mundo, pero sobre todo de su dignidad como docentes, dentro un sistema alienado y poco concientizado (Heller, 1987, Tardif, 2009), y de la posibilidad de que puedan compartir a través de sus experiencias, vivencias y emociones la otra cara de la evaluación que se ha incrustado en su trabajo académico.

Capítulo 2. La evaluación educativa en el marco del nuevo orden- desorden social

La educación superior debe convertirse en un elemento impulsor de una “utopía realizable”, de una promoción laboral y social que sirva para beneficiarnos a todos, incluyendo la solidaridad, el compromiso y la ayuda mutua; la educación superior debe liberarnos de ataduras, de condicionamientos tales como la subyugación, la subordinación, la dependencia y la explotación... donde todos podamos dirimir nuestros conflictos y nuestros problemas comunes por la vía de las mutuas compensaciones y concesiones, que nos enriquecen y desarrollan.

Francisco Dávila

El mundo de hoy es muy diferente como no los habían presentado hasta hace algunas décadas, ante la caída del Estado Benefactor en la década de los setenta del siglo pasado y su inminente descomposición y adelgazamiento en lo económico y en lo social, trajo consigo otra forma de repensar el mundo. Ante un desajuste estructural de esta naturaleza, y las condiciones económicas que fueron determinantes en la reconfiguración surgió el nuevo tipo de Estado, el neoliberal, que dio apertura económica no sólo a la nacional sino a la global. Ahora el control económico quedó en manos de los privados y las trasnacionales, y con ello, un nuevo modelo económico, el neoliberal. No conforme con este desajuste que impacto en lo social al mundo, apareció la globalización económica y, con ella, los procesos políticos, culturales, educativos, sociales cambiaron, sumados al avance vertiginoso del desarrollo científico-tecnológico en una nueva era llamada del conocimiento.

Es en este contexto, donde la relación Estado-universidad también se reestructuró, al implementar, diseñar políticas educativas centradas en la evaluación, sugeridas por los organismos internacionales⁴, se convirtió en la única instancia legitimadora

⁴ Hugo Aboites (2012), a través de un recorrido histórico que arranca a inicios de la década de los ochenta nos presenta cómo la evaluación en nuestro país se gesta a partir de las sugerencias dadas en torno a las políticas educativas que emanaron de los diversos organismos internacionales: BM,

de procesos para asegurar la “calidad educativa”. Por tanto, pasó a ser un Estado evaluador, vigilante, de control. Mientras, en las instituciones penetraba la descomposición de la función social por las cuales fueron creadas, la académica, la concientización, el bien común, el desarrollo del espíritu y humano, y se canjeó por una lógica mercantil empresarial, la escuela vista como empresa, el mundo de una educación como mercancía y la productividad constante, de la cual el docente lo ha visto reflejado a través de la rendición de cuentas.

En ese terreno, el Estado se ha convertido en el operador y diseñador de políticas educativas que se centran en la evaluación y han perjudicado al docente universitario, pues están pensadas para que sea controlado, vigilado y a través de programas compensatorios o de estímulos recrean los juegos del poder y de la hegemonía.

El objetivo de este capítulo es analizar los efectos que tienen las políticas educativas operadas y diseñadas por el Estado mexicano a partir de las sugerencias de los organismos internacionales centradas en la evaluación sobre el desempeño, práctica y trabajo académico del docente universitario y cómo afectan estos procesos en su condición académica, profesional, laboral y humana.

2.1. Estado-universidad y evaluación educativa en el contexto actual.

En pleno siglo XXI, entre las diversas esferas educativas, se siguen escuchando voces que la evaluación educativa es imprescindible para asegurar y controlar el proceso educativo dentro las instituciones de educación superior y, por lo tanto, facilitar una nueva reconfiguración de hombre. A veces se olvida que la evaluación no siempre existió y si lo hizo no tuvo un carácter fiscalizador, ni vigilante para

FMI, OCDE por mencionar algunos, y que incidieron de manera directa junto con el sector empresarial para que estos ampliaran su papel en la educación (pp. 39-76).

validar y legitimar el acto educativo. De hecho, la existencia de la evaluación en los albores del siglo XIX se circunscribía sólo a los exámenes y pruebas de comprensión, de aprendizaje, de posesión de conocimientos y habilidades para el desempeño profesional (Dávila Aldas, 2007), era una forma muy particular y sutil de objetivar los procesos educativos. La relación entre Estado y Educación Superior siempre ha tenido matices de relaciones de poder y, por consiguiente, de control que muchas veces ha servido para legitimar y reorganizar a la clase dominante.

A principios del siglo XX, la idea de un Estado Neoliberal, corporativo, evaluador, administrador de servicios, no estaba presente, la conformación de éste, se vino tejiendo poco a poco, de tal suerte que, para la llegada de la década de los ochenta, estas premisas ya se habían impregnado para dar paso a la reacomodación de sus funciones.

Hasta antes de esa década, prevalecía “la idea” de un Estado Benefactor que tenía entre otras particularidades y otras funciones, la intervención y regulación directa e indirecta en la economía nacional, asimismo, consideraba que el juego del libre mercado podía conducir a catástrofes severas para la sociedad; la implementación de una serie de programas encaminados a paliar los grandes problemas económicos y sociales de la población trabajadora, pero al mismo tiempo para mantener y fortalecer la mano de obra que necesita la producción, aumentando la demanda de productos y un sistema de representación de intereses de grupos que se expresa, sobre todo, en un sistema competitivo de partidos políticos, los cuales avanzan o retroceden en posiciones de poder dentro del Estado, tanto mediante la presión política como por la democracia electoral representativa (Medina Nuñez, 1998).

Por otro lado, el surgimiento del Estado Neoliberal fue producto de la descomposición del sistema económico, político y social a principios de la década de los ochenta, dando paso a una nueva forma de producción económica, de regulación de mercados y apertura de las fronteras del mundo con los tratados de

libre comercio que no hicieron más que distanciar las desigualdades sociales en todo el mundo.

La crisis financiera del Estado Benefactor aunado a los miedos de los capitalistas de establecer nuevas formas de mercado, el descontrol por mantener su carácter social determinó su desaparición para dar paso al Neoliberal, que pugna por evitar el intervencionismo estatal y dejar al libre mercado no solo los procesos económicos, sino todo lo concerniente a la vida social, dando lugar a lo que De la Torre Gamboa (2004) llama “ideología de la sociedad competitiva” y, por consiguiente, una disminución de su participación en diferentes áreas como la social, educativa, salud, seguridad, etc. que ahora estaría manejada prácticamente por las fuerzas y leyes del mercado, “convirtiendo el carácter social de un Estado como una fuente de lucro y negocio de una pequeña oligarquía, en detrimento del grueso de la población beneficiarias que se convierten en grupos excluidos dentro de su misma sociedad” (Portilla Marcial, 2005, p. 101).

El nuevo orden, (o desorden) social⁵ caracterizado por el neoliberalismo, la globalización y el desarrollo científico-tecnológico trajeron consigo una nueva dinámica social que ha permeado la vida de las sociedades y de los Estados. En el ámbito educativo, el Estado se ha convertido en un regulador y promotor de políticas que han dado un giro distinto a la vida social, académica de las instituciones y de sus diversos actores.

El Estado interviene en el mercado de la ES de diferentes formas con sus medios de autoridad, inspección y control y mediante la selección de información. Cuando requiere información o cuando analiza escenarios y efectúa proyecciones que operan como señales en el mercado, realiza auditorías, usa indicadores de

⁵ A decir de Alicia De Alba (2006, p.49), la globalización, por ejemplo, tiene un papel significativo que sistematiza el desorden-orden actual, en la tarea de repensar la complejidad del mundo de hoy y que desde la posicionalidad del sujeto que enuncia, esta globalización da cuenta del nuevo orden social, privilegiando la necesidad humana de vivir en un horizonte de sistematicidad y organización y no en un contexto caótico y de desestructuración.

desempeño y diversas medidas para definir políticas y la asignación de recursos (Hernández Mondragón, 2013, p. 203).

Son muchos los cambios que vienen gestándose en la actualidad en las IES, uno de tantos, las nuevas relaciones y dinámicas de control, persuasión y financiamiento por parte del Estado hacia con las instituciones, lo que ha provocado conflictos de intereses entre diversos grupos económicos, sociales y políticos. Sumado a lo anterior, están las constantes transformaciones de las múltiples y complejas relaciones con el Estado Mexicano derivados de un contexto mundial que son el producto del reacomodo de las fuerzas económicas, ideológicas y políticas (Schugurensky, 1998). De las cuales podemos enunciar las siguientes:

- a) El paso de un Estado benefactor y su desplazamiento a un Estado neoliberal, que disminuye su función social y regulación de la vida económica, así como su paternalismo hacia la sociedad.
- b) El fenómeno de la globalización que refiere a los procesos del rompimiento de fronteras y la aceleración de las economías con fuertes cambios en la esfera no sólo económica sino también social y cultural lo que viene a intensificar los flujos transnacionales de información, mercancía y capital en todo el mundo (un resquebrajamiento de las fronteras políticas y límites nacionales que son cada vez más tenues), así como la conformación de bloques comerciales, la aparición de organismos económicos internacionales que sugieren una forma de gobernar, los nuevos procesos productivos basados en la ciencia y la tecnología, y la acelerada sociedad del conocimiento que genera nuevos intercambios de normas, valores, formas culturales que se dirimen por todo el planeta.
- c) La lógica de mercado instaaura, una ideología mercantil que se traslada al ámbito de la cultura y de la educación, la cual tiene implicaciones en la manera de ubicarla, el tránsito entre un bien común y un servicio mercantil; genera la impresión que las universidades más que ser centros de bienestar intelectual y de una responsabilidad del Estado, cada vez más se convierten en fábricas de producción, donde los intercambios se regulan por la oferta y

la demanda, y donde el conocimiento, los bienes culturales y el capital humano pasan a convertirse en mera mercancía que se vende al mejor postor.

- d) A partir del desarrollo científico-tecnológico entramos a un mundo de la sociedad del conocimiento con un incremento sustancial en las relaciones productivas, la demanda por parte del Estado supedita el establecimiento de un nuevo currículum en las IES que tenga una estrecha vinculación con las necesidades del mercado; se requiere de nuevas formas de hacer educación, nuevos perfiles del tipo de hombre que egresa de las universidades y por lo tanto nuevos docentes con capacidades y habilidades que sólo pueden ser revisadas y certificadas a través de procesos evaluativos que den cuenta de su trabajo. El desarrollo científico-tecnológico y sus aplicaciones tienen repercusiones directas entre las distintas dimensiones sociales entre las que destacan: la laboral, cultural y educativa.⁶
- e) La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación y el desarrollo científico-tecnológico han venido a favorecer el desarrollo social y económico en los países desarrollados que se convierten en productores del conocimiento aprovechando todo recurso en pro de la productividad, la eficacia y la eficiencia, más ha venido a debilitar a los países emergentes como el caso de México y en general América Latina que tienen que consumir conocimientos y reproducir lo ya dado, más que producir conocimientos que los lleven a desarrollar y transformar sus comunidades.

⁶ Hernández Mondragón (2013, pp. 82-83), hace un análisis de este impacto del desarrollo científico tecnológico en las diferentes dimensiones sociales. En el caso de la dimensión laboral menciona son modificados los procesos productivos y la organización del trabajo, desapareciendo algunos puestos de trabajo en donde no sea necesaria el desarrollo de competencias y emergen otros que demandan habilidades, destrezas y valores, acordes a una funcionalidad racional-funcional económica. En la dimensión cultural se desplazan de viejos usos, hábitos y prácticas sociales, por lo que se imponen otros para realizar las labores y relacionarse con su medio social y su medio ambiente. Y por último la dimensión educativa que reconduce a la redefinición de perfiles y prácticas profesionales cualitativamente diferentes que se ven reflejadas en la estructura ocupacional, promoviendo nuevas profesiones.

Ante la sociedad del conocimiento el papel de las IES mexicanas se ha reconfigurado, pues son bastiones de las nuevas formas de producción y reproducción social basadas en la ciencia y la tecnología, y a su vez, ha formado nuevos tipos profesionales que poseen habilidades, destrezas que los coloca como técnicos que pueden aplicar el conocimiento a la resolución de problemas y actuar ante las demandas que la sociedad productiva solicite.

Los diversos cambios en los sistemas educativos y las IES son producto de la reestructuración de este nuevo Estado cuyas funciones se han reducido a un carácter meramente administrativo y gestor, aunado a la expansión del sector privado, la diversificación institucional, la descentralización administrativa del sistema, la estrecha vinculación de la educación con las dinámicas del mercado y el uso de procedimientos y patrones organizacionales similares (homogéneos y estandarizados) para gobernar a la universidad.

Estas nuevas dinámicas han provocado nuevas formas de reestructuración en las universidades, lo que implica reorganizar las estructuras curriculares, establecer nuevas formas de gobierno y organización de las instituciones, desarrollar proyectos conjuntos, intercambiar académicos y estudiantes, la movilidad laboral, la venta de servicios educativos, la evaluación de las instituciones, los docentes y los estudiantes, así como exigencias de calidad, productividad, eficiencia y pertinencia hacia las universidades, ponderadas de acuerdo a los parámetros internacionales (Torres Sánchez, 2007).

Desde esta perspectiva, la relación de las IES con el Estado no ha sido estable ni mucho menos ajena a la gran complejidad del sistema educativo y el contexto del nuevo orden social en el cual están insertas. Por lo menos, en las últimas décadas esta relación ha transitado del estrechamiento de los lazos vía el consenso y la dependencia mutua sostenida por un Estado benefactor-educador, hasta la supervisión a la distancia fomentada por un Estado evaluador, fiscalizador, auditor. Un estado evaluador-auditor que a decir de Ibarra Colado (2002):

- a) Opera a través de mecanismos de vigilancia a la distancia centrados en la evaluación de los resultados, mientras que la conducción de los procesos es realizada por las propias instituciones.
- b) El fomento de nuevas formas de financiamiento apoyadas en una vinculación más clara de la universidad con la economía y la sociedad, para enfrentar los recortes presupuestales derivadas de la crisis fiscal del Estado y los crecientes costos de la educación y la ciencia; aquí se incluyen la diversificación de las fuentes y la operación de programas de financiamiento extraordinario a concurso basado en desempeño de indicadores.
- c) La modernización administrativa de las instituciones, que deben orientarse cada vez más pro criterios claros de eficiencia, dejando de lado el “modelo político” de conducción usado en el pasado. No referimos, en otros términos, al surgimiento de la universidad emprendedora, el capitalismo académico o a la consolidación de la empresarialización de la universidad.
- d) La operación de programas extraordinarios de remuneración basados en la evaluación del desempeño académico individual a partir de indicadores de productividad. Entre tales programas se destacan el pago por méritos y por desempeño, apoyados en el diseño de tabuladores cuantitativos y encuestas de opinión que favorecen el trabajo individual y la orientación hacia ciertas actividades consideradas como prioritarias (pp. 81-82).

Desde esta visión, la vinculación Estado-universidad está impregnada de una instrumentalización y racionalidad en los procesos que se demandan a fin de generar sujetos que rindan cuenta desde su propio trabajo, la perspectiva humana se encuentra alejada, el proceso formativo olvidado, y en consecuencia, las condiciones que prevalecen en el terreno institucional obedece a una lógica discursiva de la rendición de cuentas y la vinculación evaluación-financiamiento para el logro de objetivos, más productivos, más eficaces para asegurar la calidad educativa.

Como se puede apreciar la lógica del mercado, se ha venido a instaurar en los diversos sistemas educativos del mundo y también en el sistema educativo mexicano que a través de diversos programas económicos implementados desde los lineamientos de los organismos internacionales han puesto en marcha nuevos desafíos de organización, gestión y control de las instituciones de educación superior y donde el eje articulador para generar dichos programas es la evaluación y la acreditación.

Con la intervención del Estado capitalista y burocrático⁷, las políticas educativas son generadas, diseñadas, implementadas, dirigidas por organismos externos, o más formalmente, organismos internacionales que marcan la pauta de lo que debe ser el camino y el rumbo que ha de tomar la educación en todos los países del mundo, los ejes de las políticas siguen centrados en la evaluación y acreditación de instituciones, programas, docentes, alumnos, etc. El Estado mismo ha sido sujeto de los embates de estas políticas educativas internacionales, por lo cual, ha modificado sustancialmente a través de reformas educativas el contenido de la educación, sus procesos, y sus mecanismos de manera lineal y autoritaria, quitándole voces a los actores involucrados: docentes, alumnos, sociedad.

Las reformas educativas implementadas en las últimas décadas en México han colocado a las instituciones y a sus actores como responsables de la mejora educativa, se han reestructurado con la idea, a mayor presión, vigilancia y control, mayor aseguramiento de hacia dónde van los recursos y de la mejora de la educación. Los juegos lingüísticos a los que Wittgenstein (1988) daba cuenta dentro del lenguaje se encuentra precisamente en los discursos de dichas políticas educativa que no hacen más que reivindicar la lógica neoliberal y la escasez de un

⁷ Para Weber (2009, p. 78), la burocracia forma parte de una dominación legal del Estado. En ese sentido, hace alusión a esto cuando comenta que la administración que se rige por el expediente escrito y con una dirección unipersonal, es, desde un punto de vista formal, la forma más racional de ejercer la dominación. Es la más racional en el aspecto de la precisión, de la estabilidad, de la disciplina, de la seguridad, es decir, que hace posible un elevado nivel de calculabilidad de sus resultados para la cabeza de la organización y para los administrados. Es la más racional en el aspecto de la intensidad y de la extensión de sus actuaciones y es susceptible formalmente de una aplicación universal a todo tipo de tareas administrativas.

proyecto educativo de nación que dé cuenta de las condiciones reales de nuestro contexto nacional.

Una reforma que quiera, en principio, asegurar un relativo éxito, además de seguir todo un ritual indicado para su fase de lanzamiento y aprobación, debe contar con un amplio apoyo social (más bien societario), debe intentar situarse al margen de los vaivenes políticos, plantearse objetivos a largo plazo y basarse sobre todo en la formación de docentes identificados y acordes con su espíritu e ideas y en su difusión gradual conforme se cuente con profesores formados y dispuestos a llevarla a práctica. (Viñao, 2006, p. 58).

En la mayoría de los casos, la reestructuración de las IES no surge de una deliberación democrática entre los distintos actores, sino por presiones externas que emanan de procesos socioeconómicos y políticos, como la globalización económica, el desmantelamiento del estado benefactor y la cada vez mayor comercialización del conocimiento. La reestructuración que con frecuencia se ha realizado a pesar de la considerable oposición de la comunidad académica refleja el poder creciente de las fuerzas políticas y económicas internacionales y locales para influir en las políticas de educación superior. (Schugurensky, 1998, p. 120).

En el caso de la educación superior mexicana el financiamiento va dirigido a las instituciones de que mejor cuentas entreguen en torno a sus procesos educativos - los resultados se miden y evalúan bajo enfoques estandarizados, parcializados y fragmentados- (Hernández, 2013, Silva, 2012) y de ello, dependerá el acceso a recursos económicos⁸, aunque hay que decirlo, hay una medición y evaluación

⁸ De hecho esta vinculación evaluación-financiamiento por parte del Estado hacia con las IES se encuentra regulado en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior en Capítulo I. Artículo 11 que establece lo siguiente: A fin de desarrollar la educación superior en atención a las necesidades nacionales, regionales y estatales y a las necesidades institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura, el Estado proveerá a la coordinación de este tipo de educación en toda la República, mediante el fomento de la interacción armónica y solidaria entre las instituciones de educación superior y a través de la asignación de recursos públicos disponibles

desigual entre las instituciones de educación superior, pues no se toma en cuenta el contexto y la ubicación geográfica de éstas. No olvidemos, que desde el mismo Estado se elaboran discursos que pregonan el bienestar institucional a través del logro de resultados y la entrega oportuna de productos, dejando de lado, los procesos de retroalimentación y de diagnóstico que permitan mejores condiciones para las instituciones, y para sus actores en la búsqueda subyacente de una mejora continua individual e institucional en beneficio de una formación humana consciente y crítica.

Algunos países de la región, durante la década de los noventa, generaron una nueva relación entre el Estado y las instituciones de educación superior que se concretó en programas que proporcionan subsidios diferenciales extraordinarios, negociados discrecionalmente. Su objetivo es operar con mayor racionalidad el gasto público, por lo que la asignación selectiva de los recursos depende de los resultados de la evaluación. Así, la evaluación, lejos de ser una estrategia que aporte información acerca de los procesos educativos, se constituye en un medio de control y de distribución selectiva de fondos públicos, en función de las metas compromiso establecidas en los programas federales, que tienen prioridades definidas en ámbitos externos a la misma universidad (Didriksson, 2005, p. 12).

El fenómeno de la evaluación en las IES mexicanas se ha venido a constituir como una forma de establecer criterios de calidad, eficiencia y eficacia en todos sus procesos. Para ello, han surgido como parte de la vigilancia y el control, los

destinados a dicho servicio, conforme a las prioridades, objetivos y lineamientos previstos por esta ley. Asimismo, en el capítulo II, en el artículo 12, fracción IV y V se puede leer lo siguiente: Fomentar la evaluación del desarrollo de la educación superior con la participación de las instituciones y apoyar la educación superior mediante la asignación de recursos públicos federales (Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 2016).

organismos evaluadores y acreditadores tanto externos como internos que han supeditado a las IES para que se rijan o se adapten a los nuevos tiempos en función de la lógica neoliberal, donde todo tiene que ser evidenciado, pues muchos de los resultados de esa evaluación servirá como elementos de financiamiento y “*aseguramiento de la calidad educativa*”⁹, una calidad que dentro de los mismos círculos del Estado no se ha podido definir con claridad. El negocio mercantil está presente entre estos organismos evaluadores y acreditadores que han comercializado y lucrado con la educación y que hasta la fecha se han convertido sólo en dispositivos de control y burocracia gubernamental, pero que han dejado una percepción de crecimiento educativo ante los ojos de la sociedad.

Los dispositivos de evaluación y de acreditación están bajo la responsabilidad de asociaciones civiles, las cuales operan servicios retribuidos según fórmulas diversas para calcular los costos de consumo. Ocupan y estimulan la consolidación de un mercado privado (o de participación mixta) del aseguramiento de calidad, a escala nacional o incluso internacional. En sus dos vertientes, ese mercado funciona mediante la puesta en competición de las instituciones de educación superior, convencionales y comerciales, públicas y privadas, nacionales e internacionales: otorga en forma selectiva certificados de calidad que garantizan a los establecimientos beneficiados una atraktividad mayor a las del resto del sector (Dideu, 2005, p. 123).

⁹ Villaseñor García (2003, p. 24) comenta que ese aseguramiento de la calidad educativa en las instituciones de educación superior está supeditada por tres categorías; evaluación, financiamiento y acreditación, aunque este aseguramiento no constituye la parte sustancial de la reforma académica como se propone desde la Sociedad de Conocimiento, ya que está centrado más en la instauración de mecanismos conductuales de eficiencia operativa, que en la determinación y fomento de criterios de calidad académica o en la determinación de contenidos y programas de estudio. Sin embargo, dentro de los postulados generales de esta visión, el aseguramiento de la calidad y la evaluación se han planteado como las estrategias fundamentales *sine qua non* que, junto con los mecanismos financieros, harán realidad la reorientación social y académica de la educación superior.

En sí mismo, el Estado legitima sus procesos educativos y evaluativos en nombre de una ideología globalizadora y neoliberal que reconceptualiza el saber, la ciencia y la técnica, a una nueva idea de relaciones sociales y de la pertenencia a la sociedad¹⁰. Los diversos dispositivos que el Estado ha encontrado para fiscalizar, castigar y vigilar (Foucault, 2002) al proceso educativo a través de las prácticas de evaluación dentro y fuera de las instituciones, han sido sin duda alguna, instrumentos marginales para los actores educativos. Las políticas de evaluación no traen más que una lógica racional, instrumental y objetivada de los procesos dejando de lado la consideración de la posibilidad de crear alternativas de evaluación pensando en una evaluación más crítica, social, ética y axiológica que permita a los actores educativos involucrados -como lo es el docente- a reflexionar sobre su propia práctica y su trabajo académico.

La generalización de la evaluación adquiere diversos signos y al ser parte de una reforma educativa se encuentra vinculada a una política del mismo Estado. Con la finalidad de determinar las políticas de evaluación el mismo Estado se convierte en muchos países en el principal impulsor de las tareas de evaluación y en el actor que tiene como tarea central institucionalizarla a través del reconocimiento o generación de organismos más o menos desconcentrados especializados en este campo (Díaz, 2004, p. 233).

¹⁰ La crítica que se le hace a la “escuela pública” según De la Torre Gamboa (2004), no es propiamente un producto del proyecto del Estado de bienestar social, sino uno de los medios a través de los cuales el liberalismo clásico buscaba promover la libertad individual, al mismo tiempo que la integración social y el crecimiento económico, dando nacimiento a lo que hoy se reconoce como la “ideología de la sociedad educada” que ya, en el contexto de las políticas públicas del Estado benefactor o el socialismo real, se convierte en la idea de un “sistema educativo nacional” que impulsa el uso del conocimiento en beneficio de la comunidad y busca alcanzar el bienestar social. Es decir, en este punto la crítica neoliberal alcanza a ambos, liberalismo clásico y proyectos del Estado benefactor y socialista, al combatir las ideas de una educación en y para la libertad, en y para la difusión de la visión científico-técnica del mundo, la ciencia en beneficio de la comunidad; ideas que constituyeron el discurso educativo de la modernidad decimonónica y que mantuvieron su vigencia hasta la década de los setenta del pasado siglo XX.

El olvido de los actores en la reestructuración de las universidades y su vínculo con el Estado, en particular, la voz de los docentes ha quedado marginada y olvidada, si bien es cierto, hay voces que delatan estos cambios que atentan contra la dignidad y la condición humana, también, hay aquellas que ven en estos cambios una forma muy particular de asumirse como actores de poder y ven en la propia universidad espacios para legitimarse y seguir alimentándose de las críticas que sobre ellas mismas hacen.

En el contexto de la sociedad industrial y capitalista (se) sostiene que la evaluación es una actividad política y comparativa, aunque su construcción parezca técnica y científica. Se usa en favor de las instancias evaluadoras, que justifican la asignación diversificada de recursos de instituciones o personas. La función de la evaluación en el ámbito social es acreditar o desacreditar programas públicos, según normas o criterios decididos por agencias gubernamentales, para mantenerlos o eliminarlos. Es una tarea racional en un contexto político y de poder, que informa sobre programas para promover intereses y valores concretos (Silva, 2012, p. 43).

Dicho de otra forma, la función de la evaluación desde sus diversos discursos en nuestro país está apegada más a la rendición de cuentas y a las demandas de la promoción de ciertos valores como la eficiencia, eficacia, productividad, individualismo, consumismo que son útiles para una forma muy particular de segmentar la demanda productiva, valores que siempre han existido, pero que hoy se ven más claramente definidos hacia una visión económica más no humana.

¿Acaso la condición del sujeto sólo puede entenderse desde la lógica de su trabajo académico evaluado? De repente, ante este mundo globalizado y neoliberal da la impresión que el hombre, el docente, el sujeto, el actor educativo se sumerge cada vez más en una sombra borrosa que sigue al pendiente de los nuevos trazos y caminos que desde el Estado se gesta, pero que en el mundo de las sobredeterminaciones, espera con atención el momento preciso para alzar la voz y

repensarse como sujeto autónomo, histórico y con posibilidades de ver en la educación un forma de resignificar su condición humana, profesional y personal.

2.2. De los organismos internacionales a la implementación de políticas educativas de evaluación en México.

En las últimas décadas en todos los países del orbe ha transitado la idea de que nos encontramos ante un mundo globalizado, que implica una reestructuración en las diferentes dinámicas sociales, económicas, políticas y nuevas lógicas educativas, que van permeando el reacomodo de las nuevas formas de acciones e implementación de políticas gubernamentales que inciden directamente en una nueva configuración de sociedad. Esto aunado a la aparición de un modelo económico neoliberal que trae consigo una nueva forma de relación mercantil, distribución de la riqueza, de bienes, recursos y servicios que no sólo han impactado en la configuración de un nuevo pensamiento social, sino también político y educativo.

Los diversos organismos internacionales¹¹ como BM, UNESCO, OMC, BID, OCDE han tenido un impacto directo con la educación dando sugerencias y lineamientos muy específicos en el contexto de la globalización y neoliberalismo, y es a través, de programas de financiamiento como han tenido injerencia en las políticas educativas de todos los países del orbe, en particular con los llamados “periféricos”, que

¹¹ Díaz Barriga comenta que estos organismos internacionales constituyen uno de los principales difusores de la necesidad de realizar evaluación de la educación. El que sean los organismos internacionales los que hayan difundido la necesidad de realizar la evaluación de las instituciones de educación superior, genera un conflicto político a los sistemas nacionales de educación superior, porque, la sociedad y muchos actores de la educación consideran que los proyectos de evaluación institucional y de acreditación institucional guardan una estrecha relación; en opinión de algunos "son mandatos que se cumplen al pie de la letra" por quienes definen la política educativa y quienes realizan la gestión institucional. No se alcanzan a vislumbrar las contradicciones que subyacen en las propuestas de los organismos internacionales, ni la dinámica y debate que en el ámbito de la educación superior se está realizando con relación a este tema (2004, p. 241).

aunados, a su necesidad de apoyo económico por las condiciones sociales que atraviesa su población se han visto desmantelados ante la posible participación real en la configuración de tales políticas.

Este escenario no es privativo de unos cuantos países sino de muchos, incluyendo a México, el cual se ha infiltrado con políticas evaluativas ligadas al financiamiento que han impactado la vida de las IES y todas sus estructuras y sus formas organizacionales. Para ello, se le ha dado un nuevo sentido y una nueva lógica de los fines a los cuales hay que acatar, es decir, una lógica con un sentido más mercantil dejando de lado la función social del hombre humanizado y comprometido socialmente. El discurso del BM (2003) es muy sutil en este aspecto cuando enuncia:

Los países en desarrollo y aquellos con economías en transición corren el riesgo de una mayor marginación en una economía mundial competitiva basada en el conocimiento, debido a que sus sistemas de formación y capacitación no están proporcionándoles a los estudiantes las habilidades que en realidad necesitan. Para resolver este problema, es preciso que los responsables de las políticas pongan en práctica ciertos cambios fundamentales. Se requiere sustituir el aprendizaje memorizado basado en información y dirigido por el docente, impartido dentro de un sistema de educación formal y administrado por unas directivas, por un nuevo tipo de aprendizaje que se apoye en la creación, aplicación, análisis y síntesis del conocimiento y la participación en el aprendizaje colaborativo que se extienda a lo largo del ciclo vital completo de las personas (p. xvii-xviii).

La influencia que tienen estos organismos internacionales en la educación superior al implementar políticas educativas que rigen el panorama global, son indicios de una educación mercantil y productiva, que se ciñe a los lineamientos neoliberales y de la globalización como parte de una estrategia donde sólo se involucra al campo

educativo en relación con el mercado productivo y el desarrollo económico, dejando de lado, la formación humanista y del desarrollo del pensamiento que posibilite una transformación social que garantice una mirada de igualdad, justicia, equidad, tolerancia ante los retos sociales, económicos, políticos, educativos que se están generando hoy día en el contexto internacional.

La universidad como institución social estratégica para fines de un nuevo desarrollo, debe asumir que los tiempos que vive ella misma, el Estado, el país y el mundo son tiempos de cambio. Es este un paradigma en el que se mueven las instituciones de educación superior y un imperativo que aparece vinculado a los grandes desafíos y retos de la transición política y económica, de la globalización, de la ciencia, la tecnología y la producción de conocimientos (Didriksson, 2005, p. 127).

Desde la UNESCO (1997), la educación es vista como un tesoro, algo valioso para cualquier sociedad y ser humano para lograr un desarrollo social y económico que genere nuevas expectativas de vida. Para ello, deben implementar reformas en los sistemas educativos de los diferentes países que permitan la apertura para todos, la inclusión a la escuela no sólo de los niños, sino de los jóvenes y adultos que estén en un analfabetismo educativo y tecnológico. Estamos ante una sociedad del conocimiento, donde la información es pieza clave para mantener cohesionada a la sociedad.

La existencia de un analfabetismo tecnológico es una preocupación también por parte de este organismo. Ante tal situación, el papel de la escuela debe ser de vital importancia, no es responsabilidad propiamente de un nivel educativo, como lo puede ser el básico, sino también, del nivel superior donde se configure un nuevo tipo de hombre que responda a la nueva lógica del mercado y del mundo empresarial, un hombre competente, productivo, consumista, individualista, eficiente, eficaz.

Las pistas y recomendaciones que ofrece la UNESCO (1997) son prueba del discurso prescriptivo de lo que la educación debe ofrecer desde el terreno de considerarla como un tesoro:

Se atribuirán a la universidad cuatro funciones esenciales:

1. La preparación para la investigación y la enseñanza.
2. La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social.
3. La apertura a todos de responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido lato del término.
4. La cooperación internacional.

(...) El desarrollo de la educación a lo largo de la vida supone que se estudien nuevas formas de certificación que tengan en cuenta todas las competencias adquiridas (Delors, 1997, p. 154).

Ya desde esas premisas, la educación cobra una relevancia particular, obedece a una lógica de mercado, la educación encierra un tesoro, pero desde un discurso que sólo favorece a grupos de intereses (empresariales y políticos particularmente). Ante lo cual, se han valido de los Estados desde donde se implementan políticas educativas y políticas evaluativas *ah doc* que han venido a reestructurar los procesos organizativos, administrativos y académicos de las Instituciones educativas, poniendo énfasis en la evaluación y acreditación, en particular las de las IES que se han tenido que ceñir a estos nuevos cambios generando en algunas resistencias y en otras “sumisión”, ante el embate de los cambios de los últimos tiempos.

La inercia de la globalización en la educación superior ha modificado pautas de conductas gubernamentales, institucionales, administrativas y de orden social. Cada vez más hay un crecimiento de jóvenes que piden oportunidades para acceder al nivel superior y que las universidades públicas no pueden otorgar, por

lo que las universidades privadas han venido en aumento sin ponerlas a prueba si cumplen los requisitos mínimos para satisfacer una educación de “calidad”. Esta tendencia educativa se viene gestando en toda América Latina ya desde la década de los noventa a decir de Herrera et al (2005, p. 38).

De manera general, durante la década de los noventa, y a raíz del nuevo escenario que impuso la globalización de la economía, en América Latina y el Caribe se observaron tres tendencias que matizaron el perfil de las universidades públicas:

1. Un crecimiento de la matrícula inferior al que presentaron los países altamente desarrollados.
2. La privatización de la educación universitaria.
3. La creciente aceptación de los modelos de financiamiento diseñados por organismos internacionales especializados en asuntos crediticios, financieros y comerciales.

Ante la exigencia de los organismos internacionales por dictaminar el curso y las nuevas funciones de las universidades en la era de la globalización, han dictaminado en diversos foros los nuevos lineamientos que debe regular y normar la educación con tintes evaluativos y de acreditación y han propuesto una vía de desarrollo social desde una visión de mercado, con la finalidad de reestructurar con nuevas reformas el sustento y sentido al quehacer educativo. Esta idea maquillada que sólo a través de sus programas con sus diversas recomendaciones en el rubro de la educación, un país puede reducir la pobreza, queda de manifiesto en lo dicho por el BM (2003). “Promover reformas para crear un ambiente macroeconómico estable, así como para encauzar estrategias de inversión y de planeación a largo plazo (Rodríguez Gómez, 2001, p. 60).

Son muchos los retos que tienen que asumir las universidades mexicanas y de otras partes del mundo desde el discurso del BM, algunos son; la incorporación de esquemas democráticos que permitan garantizar el correcto funcionamiento de las instituciones, garantizar la función social, la empresa al servicio de la universidad y no la universidad al servicio de la empresa, la reestructuración de planes y programas de estudio ligadas a la configuración de un hombre que se piense así mismo y para con la sociedad buscando los caminos y rumbos más adecuados para su propio desarrollo en su propio contexto, más que sólo trazar la visión de un hombre técnico-productivo.

Las economías en proceso de crecimiento, incluso las de ingreso bajo, necesitan personas con competencias técnicas actualizadas para poder participar en la economía mundial. Los países deben considerar la posibilidad de respaldar la expansión de las actividades de educación y capacitación de adultos. En muchos casos, el medio más eficaz en función de los costos es apoyar las actividades del sector privado en esa esfera, por ejemplo, estableciendo normas y procedimientos de acreditación y, en algunas ocasiones, ofreciendo subvenciones, en particular a los pobres (BM, 1998. p.10).

La injerencia de los organismos internacionales en las políticas de desarrollo y educativas deben ser miradas con cierta cautela, pues detrás de ellas, se esconden falacias, y promesas que sólo benefician a ciertos sectores de la sociedad (empresarial) que garantizan el correcto orden neoliberal y regulan la excesiva pobreza de la cual la gran mayoría de los seres humanos viven.

Debido a que el BM ha promovido muchos programas económicos y sociales, estas políticas afectan otras áreas y la mayoría de las veces las aplicaciones de estos programas generan otros resultados paralelos. En este caso ¿qué ha sucedido cuando varios de los programas del BM generan efectos negativos secundarios?

¿podría ser suficiente reconocer este fracaso, reportarlo o aún, solicitar ser disculpado? (algo que de entrada la agencia jamás se ha hecho). Por lo pronto, tal vez sería suficiente si la institución al menos aceptara su papel y sus resultados con mayor humildad. (Maldonado, 2002, p. 181).

Este nuevo contexto ha propiciado diversas formas de entender a las instituciones educativas desde una perspectiva de mercantilizar a la educación. Desde el BM se han implementado políticas educativas que han incidido en la conformación de procesos y mecanismos de evaluación y acreditación en las instituciones educativas¹² que vienen a regular e incidir en la vida institucional y académica. Hay una estrategia mundial, conducida por este organismo, para reducir toda educación, pero especialmente la universidad, a un lugar de producción de “capital humano”, que es considerado un medio altamente especializado.

Para ello, el financiamiento sobre la educación superior se convierte en un eje importante para lograr el impulso y desarrollo de los países periféricos y se convierte en bastión importante para no sólo incluir al sector público sino también privado. “Para lograr una mayor relevancia y pertinencia de los planes y programas de estudio en relación con el mercado laboral, el Banco recomienda incluir representantes del sector privado /empresarial en los organismos de gobierno de las instituciones universitarias, tanto públicas como privadas” (Tunnermann, 2002, p. 195).

La cooperación internacional y el financiamiento por parte de los organismos internacionales a las IES, ha generado una nueva forma de entendimiento educativo. La gran diversidad de proyectos y programas educativos de financiamiento generados desde estos organismos ponen en jaque la autonomía

¹² Estos organismos han promovido un “Plan de Reforma” para la Educación Superior. Sus características son la privatización, desregulación, y mercantilización. Este Plan de Reforma está orientado hacia el mercado más que hacia la propiedad pública o hacia la planeación y regulación gubernamental. Subyacente a la orientación de mercado de la educación superior está la supremacía, casi mundial, del capitalismo de mercado y de los principios económicos neoliberales.

de muchas universidades no sólo en México sino en toda América Latina, como el Programa de Hermanamiento e Interconexión de Universidades (UNITWIN) que va dirigido principalmente a los países en desarrollo, representan lazos de cooperación internacional en materia educativa, esto, con el fin de orientar las políticas educativas hacia el fortalecimiento de los sistemas e instituciones de educación.¹³

La nueva configuración de escenarios en torno a la educación superior no solo en México sino en toda América Latina ha traído consigo nuevos dispositivos de entendimiento sobre el rol de las IES en torno al desarrollo social y económico. La relación directa entre educación-mercado en el contexto del mundo globalizado y neoliberal ha suscitado a decir de Brunner (2002) nuevos desafíos para la educación superior como son “acceso a la información, acervo de conocimientos, mercado laboral, disponibilidad de las Nuevas TIC para la educación superior y mundo de vida” (p. 101).

Aunque, este desafío dentro de una lógica mercantil hace de las universidades, centros de producción de hombre tecnificados y productivos que sirven a intereses particulares. Si bien es cierto, que no se puede navegar en contracorriente ante los nuevos cambios, quizá la forma como están estructurados los discursos nos lleva a replantear realmente el sentido de la educación. ¿Es esta realmente la educación que necesitamos desde nuestros propios contextos? ¿La educación si bien encierra un tesoro, qué sentido y fin debiera tener desde una perspectiva humanista para el desarrollo del sujeto dentro de una sociedad globalizada?

En el caso mexicano, es a partir de la década de los noventa en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari donde se concibe una Política Educativa Modernizadora donde el eje central son los procesos de evaluación y acreditación que tiene como intención asegurar la calidad educativa, donde conceptos como calidad, eficiencia,

¹³ Si se desea profundizar en el tema Cfr. Didriksson, Axel (1997). La perspectiva de los Organismos Multilaterales sobre la Educación Superior, OCDE, CEPAL, UNESCO, BID, en Mungaray Lagarda, Alejandro y Valentini Nigrini, Giovanna (Coords.) (1997). *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES. pp. 350-358

cobertura innovación toman fuerza y se convierten en pilares o materia prima para la reestructuración del sistema educativo mexicano. Lo que trajo consigo, fue una descentralización que permitió transferir de manera llana la responsabilidad federal a la estatal sobre las regulaciones administrativas y de aplicación de la educación, ante ello, se facultó atender la necesidad de reducir la fuerza central y el poder federal.

También, dio pausa para que los dispositivos, mecanismos y procesos de evaluación se convirtieran en elementos claves para configurar y matizar el trabajo del docente dentro de las IES, para ello, se echó mano de evaluaciones internas y externas que han condicionado al docente en su trabajo académico y, debido a lo cual, lo han colocado como principal agente y promotor de dichas políticas neoliberales.

En ese ámbito, bajo la exigencia de criterios gerenciales y empresariales de evaluación y acreditación de calidad se ponen en entredicho los valores que le otorgan el sentido al trabajo académico y lo ubican como más que un segmento que integra el mercado de trabajo: la libertad de cátedra, el respeto al amplio espectro de procesos generadores de cultura, la necesaria autonomía para los procesos de enseñanza-aprendizaje, el sentido de largo plazo de la investigación básica, teórica, no inmediatamente aplicable en el corto o mediano plazo, ni cuantificable en los exclusivos términos de su aplicación en las industrias (Casillas, 2013, p. 43).

En ese sentido, la evaluación educativa cobró el carácter de un orden instrumental. Díaz Barriga (2003) hace alusión a esta idea, cuando comenta que en las instituciones educativas hay una predominancia tecnicista e interviene el poder y se convierte en una manera de dominación racional para justificar la exclusión o negar oportunidades. La evaluación pasa a ser un triunfo de las leyes del mercado;

la exacerbación de la competencia en detrimento de la colaboración de un darwinismo social en el que se beneficiarán los mejores.

Las universidades han tomado un rumbo hacia la burocratización (Ordorika, 2004, Díaz Barriga, 2004, Silva, 2012) y se han visto sujetas a los procesos de evaluación y acreditación para gestionar fondos del Estado y para asegurar que no serán víctimas de la competencia. En el sistema de educación superior mexicano las instancias que dan cuenta de los procesos evaluativos y de acreditación son instituciones u organismos de carácter público y privado, que muchas veces, sólo lucran con la educación convirtiéndola en un negocio.

Las diversas evaluaciones dentro de las IES han generado nuevas dinámicas institucionales que se ven reflejadas en la constante reestructuración en sus procesos de administración y gestión y, por consiguiente, el desplazamiento del trabajo del docente con una inercia neoliberal. El fenómeno de la evaluación en las IES en los programas, y en los sujetos de la evaluación (como lo es el docente) se ha convertido en estrategias directas de las políticas neoliberales para racionalizar la educación superior.

La idea original en términos del diagnóstico y la verificación de los aprendizajes y del fundamento retroalimentador para las decisiones de superación institucional y académica se desvirtúa y se convierte en un proceso de fiscalización con criterios imprecisos y ambiguos. Los procesos evaluativos y de acreditación se han convertido en parte de la política gubernamental desde hace varias décadas, aunque éstas, aseguraban desde el discurso que privilegiarían la calidad educativa y mejoraría los esquemas con respecto a los procesos educativos, los programas institucionales y la profesionalización de la docencia, lo cierto es que, sólo generaron estrategias que sirven para descalificar, justificar y conformar grupos hegemónicos representados por las élites académicas, administrativas o políticas, o por los propios evaluadores profesionales que, a partir de cierto momento de la historia educativa, dedican sus energías a mantener su condición privilegiada.

Las IES se han visto sujetas a las demandas gubernamentales, por ende, no pueden desligarse tan fácilmente de estos procesos de evaluación y acreditación, la idea es mejorar el proceso educativo, garantizar la calidad, aunque en la práctica, esté muy alejado de la realidad que viven las instituciones educativas y los actores. El Estado ha utilizado este discurso como una forma para mitigar el asunto del financiamiento hacia las instituciones educativas, a mayor calidad educativa, mayores ingresos económicos. Una idea muy perversa si se toma en cuenta que cada institución tiene contextos y estructuras diferentes.

El centro de la política educativa de la educación superior está centrado en el eje evaluación-financiamiento, (Díaz Barriga, 2004, Ordorika, 2004) lo que ha provocado grandes desigualdades entre las propias IES, pues el asignar recursos dependerá de los resultados y productos obtenidos en dichas instituciones. Por su parte, el docente se verá rebasado en sus condiciones profesionales para dar paso a procesos de evaluación que regulen su trabajo académico, denotando con esto, indicadores que favorezcan la calidad educativa dentro de la institución.

De alguna forma la evaluación se constituye en el instrumento que proporcionará información que justifique las decisiones que se tomarán por parte del Estado con relación a los estímulos económicos.¹⁴ Por ello, los incentivos económicos,

¹⁴ El Estado propuso consolidar un aparato de evaluación-intervención-regulación sobre el sistema educativo nacional; con esta política respondió a la necesidad de sostener el recorte al gasto público, y a la vez hacer más eficiente su aplicación, mediante la selección de instituciones educativas, programas, docentes y alumnos. De esta forma concentró el financiamiento en los trabajos y programas que dieran mejores resultados y mayor rendimiento. Todo ello bajo el discurso de la modernización y la calidad educativa, así como de la introducción de una cultura de evaluación. Estos estímulos pretendieron resolver efectos como los bajos salarios y los apoyos decrecientes para la educación superior, y así reordenar el sistema educativo superior y devolver el atractivo de la carrera académica; para ello era primordial recuperar los valores inherentes a la enseñanza, el prestigio y la compensación económica que permitiera concebir a la docencia como carrera de vida. El sentido de esta racionalidad que impulsó lo que se consideró útil y eficiente formaría parte de la modernización educativa, la cual, como concepto, promovió un parteaguas llamado estímulo económico al trabajo académico. De acuerdo con los cambios, éste permitiría distinguir entre las prácticas académicas anteriores a la modernización educativa – que sólo tenían la ruta institucional de evaluación de sus productos de trabajo mediante la promoción académica – a una nueva alternativa, donde aparece una vía también institucional que, con base en los puntos de los estímulos, se complementa con la promoción académica, provocando una mayor movilidad entre

vinculados a los resultados de la evaluación, han cumplido un papel clave en el posicionamiento institucional y, por lo cual, el docente se ha convertido en pieza clave y medular para el logro de los fines educativos.

En el contexto mexicano (se han instaurado) programas de estímulos basados en la diferenciación salarial, el mercado y la competencia por recursos escasos. El recuento de su implementación muestra efectos no esperados; insuficiencias en los mecanismos de compensación salarial, en los criterios de evaluación, en la calidad de los trabajos y la investigación (Silva, 2012, p. 37).

La política global sobre la evaluación y el financiamiento de las IES ha bajado a políticas nacionales, regionales, de suerte que, varios recursos económicos para mejorar el funcionamiento de la educación superior -financiamiento a proyectos de investigación, estímulos económicos al rendimiento de los académicos, diversos apoyos a la infraestructura vinculados a la evaluación institucional- sólo se conceden cuando existe una acción de evaluación.

Las políticas educativas en México centradas en la evaluación y acreditación, si bien es cierto, obedecen a una lógica racional donde se privilegia la cuantificación, el resultado y el producto, así como la rendición de cuentas con un carácter fiscalizador y arbitrario, han tornado el escenario universitario en un espacio de debate entre sus propios actores que nos obliga a replantear el papel que deben tener los docentes en la búsqueda de otras opciones de evaluar a la educación desde una mirada más comprensiva, ética y retroalimentadora que tome en cuenta la voz del actor que vive y experimenta en carne propia estos procesos evaluativos.

categorías y niveles del tabulador académico, pero con resultados notables: la calidad de los productos se enfrentaría a la duda, a pesar de las recompensas (Coma y Rivera, 2011, p. 45-46).

El hecho de que la educación sea considerada un tesoro, no significa que desde la perspectiva neoliberal y dentro de un mundo globalizado tenga un sentido humano y emancipador que permita generar conciencia en el hombre, sino es vista desde la posibilidad de que este hombre se desarrolle dentro un mundo productivo, empresarial, laboral, económico. La educación de hoy tiene grandes retos, y no sólo, lograr la configuración de un hombre individualista, consumidor, eficaz, eficiente, competitivo que se integre a la vida social con fines mercantiles, sino, tiene que contemplar el desarrollo de un pensamiento emancipador que ofrezca posibilidades de crecimiento intelectual, personal, profesional y de vida para generar espacios realmente igualitarios y justos, en una sociedad donde se denota todo lo contrario.

2.3. La función social de la educación en las universidades: entre la lógica académica y la mercantil-empresarial

Las universidades están enfrentando nuevos retos y dilemas sobre sus funciones ante una sociedad neoliberal y globalizada, por un lado, han empezado a retomar principios de privatización, mercantilización del conocimiento y políticas públicas de reestructuración sistemáticas y racionales para enfocarlas a un mercado laboral desigual para muchos, y por otro, se ha desmantelado la visión de aquella universidad que dentro de sus orígenes perseguía un compromiso social, la idea de producir conocimientos y que mantenía en todos sus órdenes una perspectiva académica.

En los últimos años, se ve con mayor preocupación que la universidad responde a intereses particulares y a las demandas de las políticas educativas que emanan de los organismos internacionales otorgándoles un sentido con enfoque tecnocrático, donde se les ubica como espacios de producción y reproducción de intereses económicos particulares, desde una lógica empresarial y de mercado dejando de lado, el espíritu humanista y de concientización y producción de conocimientos al

servicio de la sociedad y relegando la función social a espacios de producción, competitividad y calidad.

Las universidades desde sus fundaciones nacen con un sentido social, más enfocadas a la producción de conocimientos, su esencia primordial radica en mantener el espíritu libre del hombre y de su plena concientización, un servicio a la sociedad que ofrece de manera crucial la relación entre el conocimiento con las necesidades sociales reales de los grupos sin poner preferencias particulares en algunos de ellos, son todos estos componentes que hacen de las universidades espacios de autonomía y crítica de donde emerge una visión propia del hombre, del mundo y de la sociedad.¹⁵

La lógica académica que mueve el espacio universitario está pensada para que sus actores como el docente puedan convivir, expresar y reordenar desde el pensamiento, las formas y estructuras sociales que faciliten el entendimiento entre el propio hombre en relación a sus condiciones de vida. Hasta la década de los setenta del siglo pasado el Estado ubica a la educación como un instrumento de política cultural, por lo tanto, se tiene un sentido social. Las finalidades de la educación superior pondrán énfasis en:

- La presencia del Estado y la orientación de las instituciones al cumplimiento de “funciones estatales” a través de la formación de

¹⁵ Villaseñor García (2003, p. 83) atiende a estas condicionantes de la universidad como las funciones sociales originarias que se le atribuye a todo espacio educativo, en particular a las universidades. Desde la función social originaria se plantea una “aportación positiva” a la sociedad misma. Para ello expone que Desde la Academia de Platón y el Liceo o Gimnasio de Aristóteles (considerados como antecedentes históricos remotos de la Universidad) y desde la fundación histórica de las primeras universidades europeas (Bologna, Padua, París), los componentes básicos de las instituciones educativas superiores se han estructurado con base en dos ejes: 1) el cultivo del conocimiento, con todas las exigencias filosóficas, científicas y metodológicas que lo acompañan; y, 2) el servicio a la sociedad, como una consecuencia de la aceptación de que ciertas necesidades generales de la sociedad requieren del conocimiento para ser solucionadas y que ese conocimiento lo pueden aportar las instituciones educativas. Este servicio a la sociedad, desde luego que ha variado de acuerdo con las circunstancias histórico-sociales existentes en el momento en que aparecen y se desarrollan las instituciones, pues éstas van marcando el quehacer académico a lo largo del tiempo.

cuadros profesionales para el desarrollo nacional y el fortalecimiento de la soberanía económica.

- El ejercicio de una función socializadora y de democratización en el acceso al conocimiento, en particular al científico y tecnológico, a través de la atención a las demandas de educación provenientes de diversos sectores sociales y democratizando el acceso.
- La conservación, producción y reproducción de la ciencia con una perspectiva nacionalista y de identidad propia y una concepción de la universidad como “conciencia crítica de la sociedad” (De la Torre Gamboa, 2004, pp. 78-79).

Pero son desde las propias condiciones históricas y de contexto donde van surgiendo nuevos cambios estructurales dentro de las universidades, en particular, cuando se trata de la visión muy específica de los grupos dominantes cimentados en la clase económica y política. La universidad mexicana y latinoamericana ha sufrido cambios fundamentales en torno a su dinámica estructural, institucional y académica.

Con la llegada del neoliberalismo y el auge de la globalización en la década de los ochenta y noventa, las condiciones a las que se ha visto sumergida la educación en las instituciones de educación superior han sido sustituida por un enfoque economicista y de mercado que ha generado descontentos sociales y académicos. En este sentido, la universidad ha matizado su función social, relegándola a función de consumo, de eficacia y de productividad.

El escenario montado por un liberalismo conservador ha llegado a las universidades latinoamericanas para que funcionen como fábricas de diplomas; que las fuentes financieras provengan del mercado y que se generalice el cobro de matrículas privatizándolas...Las universidades públicas se han visto sometidas a restricciones presupuestarias, a modelos tecnocráticos y de

desarticulación de la investigación, la docencia y la difusión (Ortiz Cárdenas. Et al, 2000, p. 237).

La universidad ha empezado a actuar desde una lógica de mercado, dejando de lado, sus funciones sustantivas docencia, investigación y extensión, esto se ve acentuado mucho más en las universidades privadas que han proliferado en los últimos años a raíz de la creciente demanda por parte de la población estudiantil y que no han tenido cabida en las universidades públicas. De esto se han aprovechado las instituciones de corte privado para seguir haciendo de esto un negocio.

La idea de que la universidad debe ser un bastión de conocimientos y debe servir a la sociedad en su desarrollo como se ha venido mencionando, queda desplazada a funciones meramente de corte tecnocrático, de productividad y de consumo, que poco a poco van reorientando el sentido social que debe tener la educación, para convertirla en una mercancía que puede ser comprada y consumida al mejor postor. El papel de la universidad se ha redirigido a ser espacios de innovación en ciencia y tecnología y a la certificación de conocimientos técnicos que puedan favorecer el mercado laboral.

La idea de las universidades como fábricas del conocimiento, como instituciones emprendedoras o innovadoras en ciencia y tecnología, se ha implantado como el paradigma organizacional de este periodo de transición, así como la obtención de certificados de tercer o cuarto nivel de estudios constituyen el medio más eficaz para ingresar a los segmentos laborales más dinámicos y competitivos (Didriksson, 2005, p. 19).

En esta idea de la universidad global o del futuro, se recrea el supuesto de los organismos internacionales acerca del deber ser, de las formas y de las nuevas reestructuraciones que tendrían que realizarse al exterior y al interior de los recintos educativos. La función social de la educación queda sustituida por una función económica. El mercado rige las condiciones de las nuevas políticas educativas:

competencia, tecnología y productividad, el claro ejemplo, es la evaluación educativa que se ve inmersa en estas políticas donde hay una relación directa entre evaluación-financiamiento para las IES. La producción de conocimientos y la apuesta por el desarrollo científico-tecnológico queda en manos de las universidades de las sociedades industrializadas, mientras que el consumo de éste, se queda en las sociedades marginadas. Este nuevo discurso de la educación para la sociedad competitiva pondrá énfasis en:

- La autonomía de las instituciones como comunidades académicas y profesionales y su orientación definitiva en torno al objetivo de conseguir niveles de excelencia en el dominio de los objetos de conocimiento y en el desarrollo de valores, habilidades y actitudes competitivas para los mercados de trabajo constituidos. Además, se subraya una concepción del saber a modo de “capital cultural” y del alumno como usuario o cliente.
- La autoconcepción de los sujetos de la educación como miembros de las mencionadas comunidades académicas, y no como “ciudadanos en formación” y de la responsabilidad social de las instituciones en términos de competitividad. Se enfatiza de igual forma la necesidad de las prácticas de planeación, evaluación, certificación y acreditación (De la Torre Gamboa, 2004, p. 79).

En esta lógica mercantil-empresarial de las universidades se establece la idea de una función social asignada que se desprende del propio contexto y de la visión de lo que unos cuantos puedan pensar como lo ideal, o lo “mejor para la sociedad”, desde luego que aquí, están presentes las relaciones de poder entre los grupos sociales, así como elementos ideológicos que están matizados y encubiertos por la idea del bienestar común.

Esta necesidad de autodefinición ha conducido a diversos sujetos sociales vinculados o interesados por la educación superior, a pronunciarse por una u otra concreción de esa función social, de acuerdo con lo que dicho sujeto social o político ha considerado como lo más adecuado y concordante con sus postulados valorales y sus objetivos sociales o políticos. Es decir, han surgido diversas formulaciones particularizadas de la función social. En estos procesos de definición, también hay que tener en cuenta que quien hace la interpretación de la función social y define la relación de la institución o del sistema con la sociedad, está actuando como un sujeto social –así se trate de una persona individual o de un colectivo–, puesto que está asumiendo una responsabilidad ante otros sujetos sociales y ante la sociedad como un todo. Se establecen relaciones sociales, no relaciones entre individuos particulares o entre colectivos individualizados (Villaseñor García, 2004, p. 93).

Esta forma de pensar a la universidad nos lleva a confrontar las diversas problemáticas que se generan al interior de estos espacios, cuyos momentos, implican una revisión de sus procesos, sus mecanismos y sus formas de abordar el cuestionamiento de la realidad social. Tales realidades las podemos ligar a estos procesos para asegurar desde la universidad la calidad educativa a partir de la operación de diversos dispositivos que son articulados en la perspectiva evaluación, financiamiento y cambio institucional. Lo que se pone en juego en estas relaciones “es el control de la naturaleza, contenido y organización del trabajo universitario y, en consecuencia, los términos y alcances de la privatización y comercialización del conocimiento en el ámbito global” (Ibarra Colado, 2006, p. 129).

También, nos encontramos con otros elementos que se ponen en discusión, como lo es, el significado que adquieren la autonomía universitaria y las formas de regulación que mantienen las agencias gubernamentales, así como los organismos internacionales. Esos dispositivos de vigilancia y control muchas veces a distancia

o impregnados en los discursos que sugieren una autonomía real y que sólo dan libertad a medias, donde la preocupación se limita a determinar los medios sin cuestionar los fines. Una distancia considerable entre lo que se dice, entre en el lenguaje de lo escrito y de lo verbal, y lo fines reales, que muchas veces son conocidos sólo por quien los crea, un juego de lenguaje que a decir de Wittgenstein (1988) está en las propias palabras de quien las produce. “Si a alguien se le ocurrió el significado, ahora lo sabe, y la ocurrencia fue el comienzo del saber” (p.413).

La generación de un nuevo tipo de hombre que sirva al mercado ocupacional, solo puede ser configurada desde las propias universidades. Para ello la universidad, en este entorno global y neoliberal la han constituido como una empresa de alta calidad que genera, produce y ofrece servicios de educación que coadyuva al desarrollo del sector económico. El auge de las universidades privadas en estos últimos tiempos es muestra de ello¹⁶, ante la masificación de la educación, las universidades privadas cumplen perfectamente este rol.

Los procesos de convergencia de los sistemas de educación superior se encuentran frente a algunos obstáculos importantes, tales como la fuerte divergencia en cuanto a lo institucional, manifestada en la existencia de grandes y tradicionales universidades hasta muy pequeñas instituciones que, en algunos países se conocen como universidades “garaje” o en México como

¹⁶ A decir de Didriksson (2009) en este escenario la privatización de la educación superior ha transitado en dos vertientes: por un lado, hacia la consolidación de importantes y reconocidas instituciones privadas y, por otro, hacia la mercantilización de la educación superior con programas de dudosa calidad. La mercantilización se relaciona directamente con la nueva tendencia a la comercialización de los servicios educativos y con la apertura del mercado en el nivel transnacional; se relaciona con la orientación de la inversión por considerar el sector educativo como una mercancía más y como un sector que puede llegar a producir un alto nivel de ganancias. El modelo de mercantilización se caracteriza fundamentalmente por el énfasis en actividades de lucro, con el consecuente riesgo de que los recursos de los estudiantes y sus familias se vean asociados al fraude y a la ganancia sin escrúpulos, sin que medie interés alguno ni responsabilidad por garantizar la calidad de los servicios que ofrecen (p. 16).

“patito”, y por lo tanto, con situaciones diversas en materia de calidad de la educación superior y de su evaluación...(Fernández Lamarra, 2010, p. 97).

Las universidades se han visto en la necesidad de insertarse al mundo neoliberal y global, lo que conlleva a reestructurarse en su lógica educativa, también es cierto, que estas mismas universidades deben y tienen que actuar desde sus propios espacios como una palanca de desarrollo social, en una relación dialéctica con el mundo empresarial, donde ni uno ni otro se determine así mismo, pues todos formamos parte tanto del mundo como de la regionalidad y de la localidad.

A su vez, el desplazamiento de la función social originaria cimentada en el servicio a la sociedad y la producción de conocimientos por una función social asignada redirigida más a los procesos productivos, no solo ha inmiscuido a las universidades sino también a los actores quienes forman parte, como lo es el docente universitario. Sus funciones se han ido modificando, de tal suerte, que el trabajo académico de producción de conocimientos, de extensión de la cultura ha quedado condicionados por las prácticas mercantiles, administrativas y burocráticas de las propias instituciones que son recogidas por la relación directa entre universidad- Estado. Aunado a las estrategias y programas gubernamentales que han redefinido la política salarial del docente.

Esta idea de modernización ha traído como consecuencia que la remuneración docente implique dispositivos y mecanismos de diferenciación que permite una estrecha vigilancia de manera distante o cercana sobre su trabajo académico. Cada vez más, los docentes han ido adquiriendo una autonomía práctica que les permite decidir sobre cómo trabajar siempre y cuando tengan que rendir cuentas de manera periódica y atendiendo las prioridades asignadas mediante los instrumentos de evaluación sugeridos por los organismos evaluadores y acreditadores de la cual forman se apoyan las IES.

Estas políticas hacia los docentes han venido a reconfigurar sus funciones, pero también nos muestra los constantes cambios que el mismo contexto social ha traído para con sus prácticas. El vínculo Estado-Universidad-docente queda expuesto en el terreno de los intereses de unos cuantos y la pérdida de espacios de los académicos. Reencontrar un nuevo sentido para la universidad no depende de unos cuantos sino de las propias posibilidades que los actores educativos mismos puedan generar dentro de las universidades repensando el espíritu social por la cual fue creada desde sus inicios.

2.4. El papel del estado mexicano en el diseño y operación de las políticas de evaluación educativa

Como se ha venido mencionando en apartados anteriores a partir de la década de los 70, el mundo entró en una fase de cambios sustantivos en el plano económico, político, social, educativo, etc. La función del Estado “benefactor” entró en crisis. Por lo tanto, se debían reestructurar los mecanismos y las nuevas formas de producción. Los países desarrollados poco a poco fueron estableciendo políticas de estabilidad social, bajo el discurso de la “apertura del Estado” en manos de particulares y por ende la apertura económica que significó la transnacionalización y la comercialización de productos alrededor del orbe.

En nuestro país el proceso de modernización iniciado durante el periodo de Miguel de la Madrid y seguido por el de Carlos Salinas de Gortari se caracterizó en gran medida por el adelgazamiento del Estado en el que se desincorpora una parte importante del sistema productivo; por la apertura a la economía global, redimensionando la empresa maquiladora, promoviendo las exportaciones y exponiendo a las empresas nacionales a la competencia internacional sin contar con la preparación adecuada; la reconversión industrial con la incorporación de la tecnología de la informática; nuevos esquemas de organización de trabajo, formas

de relación laboral y la búsqueda por conectar las actividades universitarias a los procesos productivos, entre otros.

Ante la existencia de un espacio abandonado por el Estado en la actividad económica y en la asistencia social provocó el surgimiento de nuevas formas de organización y nuevas dinámicas que no hicieron más que alterar el orden establecido en la búsqueda de nuevas estructuras reguladoras en pro de garantizar una estabilidad económica. Por otro lado, el Estado incorporó en su propio aparato los conceptos de eficiencia, eficacia, calidad, productividad, generándose un proceso de modernización en la administración pública. Además de incrementar las demandas para imprimir en la educación las categorías de calidad y pertinencia en el uso eficiente de los recursos, aunado a la vinculación financiamiento-evaluación-calidad en las instituciones educativas.

La educación superior cobró mayor importancia bajo la tesis de la competitividad basada en la productividad de la mano de obra altamente calificada, la generación y utilización de conocimientos como bases para la productividad y competitividad, políticas de orden neoliberal implementadas desde los organismos internacionales. Dichos parámetros se convirtieron en ejes indispensables para incentivar el desarrollo económico de los países. Bajo las premisas neoliberales, el mismo sistema educativo mexicano se reestructuró, en consecuencia, los diferentes niveles educativos debían sujetarse a ciertas demandas de corte mundial.

En el caso de la educación superior este modelo neoliberal cobra relevancia con la implementación de políticas de evaluación que conlleva a una exigencia a las instituciones educativas por regular sus procesos, personas, en pro de garantizar la excelencia y calidad educativa.

En las últimas dos décadas del siglo XX, las universidades mexicanas de carácter público sufrieron modificaciones en sus estructuras; uno de estos cambios es el proceso de evaluación, pieza fundamental en esta nueva reorganización. Entre los objetivos que persiguen están; mejorar la calidad, diversificar la oferta, aumentar la

cobertura, agilizar la coordinación y administración, incrementar la eficiencia, pertinencia y eficacia (Soriano Ramírez, 2008).

En la década de los noventa con la política de Modernización educativa¹⁷, generada por el nuevo orden-desorden social, esto es, proceso de globalización, neoliberalismo y desarrollo científico tecnológico, las instituciones de educación superior vieron modificadas sus dinámicas, sus estructuras y sus formas de organización al interior. En este sentido, lo más importante para el Estado, es mejorar la calidad educativa, a través de la reorganización de las instituciones existentes, más que aumentar la cobertura. Por ello, a través de las políticas educativas implementadas desde el Estado, queda de manifiesto la prioridad por la evaluación en pro de garantizar la calidad educativa.

En esta década se implementó una política educativa modernizadora en la cual se propuso: a) Aumentar la equidad para la ampliación de la oferta, b) reformular contenidos y planes para superar el reto que implicaba lograr la calidad, c) Integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un ciclo básico, d) Delegar, para la descentralización, responsabilidades por entidad, municipios, etc., así como incentivar la participación social por parte de los maestros, padres de familia, etcétera., e) Revalorar al docente y su función, el aspecto salarial, la organización gremial y la carrera magisterial (Alcántara, 2008).

Y precisamente, a partir de la Publicación del Programa para la Modernización Educativa 1988-1994, que el sistema educativo mexicano se reestructuró de tal forma que se demandaba: mayor actualización de los docentes, una mayor

¹⁷ Si la modernización es parte de una transición de las sociedades hacia sistemas más racionales y eficientes, la modernización educativa superior emprendió una serie de medidas y un cambio estructural, cuyo fin era aumentar la productividad y mejorar la calidad de la educación, con el propósito de ordenar la educación a las exigencias del cambio económico (una economía neoliberal que promovía que la racionalidad, la competencia, la eficiencia y la productividad deben ser tanto objetivos como fines de cualquier propuesta de transformación) (Coma y Rivera, 2011, p. 46).

capacitación formal para el trabajo, incremento de instituciones de educación superior de corte privado en detrimento de las públicas, sistemas abiertos de educación y la evaluación como elemento central a través de cinco líneas: 1) Evaluación del desempeño escolar, 2) Evaluación del proceso educativo 3) Evaluación administrativa, 4) Evaluación de la Política Educativa y 5) Evaluación del impacto social de los egresados del sistema educativo (Programa para la Modernización Educativa, 1988-1994).

Estas nuevas reformas educativas vinieron a privilegiar fuertes tendencias neoliberales, lo que dio pie a nuevas formas de organización en las IES, y sus actores: docentes, administrativos y alumnos, así como a una forma de financiamiento de la educación a través de la evaluación en pro de la calidad-eficiencia.

La evaluación pasó a formar parte de una cultura en nuestro país. Está cultura se fomentó desde el discurso de la calidad educativa, pues se pregonaba que toda institución educativa debía ser evaluada para fines de verificar su eficiencia y calidad en todos sus procesos tanto administrativos como académicos, lo que garantizaría su otorgamiento al financiamiento por parte del Estado

A decir de Rueda Beltrán (2006), es a partir de esta década donde comenzaron a aplicar políticas de evaluación en todos los niveles, y se asoció de manera directa la evaluación con programas de compensación salarial (*merit pay*), para la evaluación de individuos o apoyos financieros complementarios para el caso de la evaluación institucional.

En un primer momento la evaluación institucional se instrumentó a partir de criterios e indicadores marcados por un organismo creado *ex profeso*; CONAEVA.

A partir de 1996, la cobertura aparece como primer punto basado en una política en que el gobierno impulsó, a partir de la formación de la CONAEVA, que expresaría las estrategias específicas para desarrollar las

acciones pertinentes y crear una cultura de la evaluación, siempre desde un marco conceptual de la productividad (Soriano Ramírez, 2008, p. 25).

Una segunda estrategia de evaluación se dirigió hacia los programas de formación profesional por medio de organismos como el FOMES y el PROMED, que intentaron darles seguimiento a los docentes de educación superior del trabajo realizado. Desde ese momento, el docente se convirtió en objeto de procesos evaluativos que intentaron modificar su desempeño académico.

Además de los organismos ya mencionados que surgieron en esta década, podemos sumar otros más, que en los últimos tiempos se encargan de regular los procesos y mecanismos de evaluación en nuestro país como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación Superior (CIEES), el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES). Además de la evaluación de programas institucionales a través de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI), o el Programa Integral de Fomento al Posgrado (PIFOP) (Aréchiga Urtuzuátegui, 2003, Ordorika Sacristán, 2004, Barrón Tirado y Díaz Barriga, 2008).

Un tercer tipo de evaluación se diseñó para valorar las actividades de los docentes dentro de las universidades, en este caso con, por lo menos, una doble intención: compensar el deterioro salarial y establecer un nuevo modelo de académico-universitario, al condicionar el acceso a las primas económicas a la obtención de grados académicos, publicaciones y participación en actividades de primer nivel.

En la práctica es frecuente que cada uno de los niveles de evaluación se interrelacionen o se conviertan en condición para obtener apoyos financieros; por ejemplo, la evaluación de una universidad dependerá parcialmente de la evaluación exitosa de cada uno de sus programas de formación, y éstos, a su vez, de que un porcentaje de sus académicos haya obtenido en lo individual reconocimiento por su actividad personal (Rueda Beltrán, 2006).

La vida del docente dentro de las instituciones se modificó drásticamente de tal forma que su trabajo académico, su condición laboral se vieron sujetas a procesos evaluativos que incidieron en su quehacer. El docente paso a ser un sujeto evaluativo, vigilado y sometido a diversas reglas establecidas por las propias instituciones, pero también objeto de control para ingresar, permanecer y promocionarse dentro de ellas.

A su vez, se dejó de escuchar la voz del docente, su quehacer se transformó en una forma de insumo educativo, su actuar, su sentir, su experiencia, quedó relegado, marginado, de los procesos evaluativos, para dar paso a la operación e instrumentalización del acto educativo a través de mecanismos evaluatorios. Sus narrativas, relatos y trayectorias fueron olvidados; su individualidad y subjetividad quedaron al margen de los procesos y mecanismos de evaluación generados desde las propias instituciones y el Estado mismo. A decir de Bolívar (2001, p. 47), “las narrativas de profesores y profesoras, en las que les dan sentido a trayectorias personales y profesionales, están salpicadas de elementos autoevaluativos. El significado subjetivo que el narrador da a los fenómenos que narra, permite representar las experiencias en un espacio bidimensional”.

La subjetividad del docente se perdió, cayó en un vacío, el sujeto se dejó de ver como tal para convertirlo en objeto de trabajo, mercancía. La vida cotidiana del docente no se consideró, y desfragmentó, esa vida cotidiana que a decir de Heller (1987) supone una mediación entre la realidad y el mundo que se le presenta al sujeto, el valor que representa para el sujeto sus vivencias, sus experiencias, y su cultura creada y recreada desde la interioridad, desde el yo para poder compartirla con los otros.

Ante los procesos de evaluación y acreditación por parte de organismos externos, las IES han incursionado en nuevas dinámicas institucionales donde el carácter administrativo se regula constantemente y el desempeño de los docentes queda entre dicho. La vigilancia y el control se han convertido en parte cotidiana de los procesos académicos de los docentes.

La vida profesional, laboral y académica del docente se ha visto sujeta y desplazada por el carácter fiscalizador que ha traído la evaluación en los últimos años, la producción a corto plazo (entrega de planeaciones, asistencias a clases, a foros, coloquios, publicación de artículos) se han convertido en sólo algunos indicadores que son tomados en cuenta por las IES como insumos para calificar y descalificar al docente en su trabajo académico.

Se han desprestigiado los saberes del docente, bastante devaluado a decir de Tardif (2009), sus conocimientos parecen ser descalificados ante los diversos discursos institucionales que emanan de los diferentes organismos e instituciones. Hay una preocupación porque el docente incorpore saberes técnicos, científicos, que pueda ser útil y práctico hacia su quehacer y trabajo académico.

El saber del docente no se remite sólo a la transmisión del conocimiento, sino va más allá. Tardif (2009, p. 29), lo define: “El saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos, coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales”.

El docente ha modificado, regulado sus prácticas y su quehacer educativo dentro del entorno institucional, pero también, ha provocado un estilo de vida diferente; la ansiedad, el stress, la incertidumbre, la desesperanza se han sumado a ellos como parte de su vida académica. Poco a poco los procesos de los que debiera dar cuenta la evaluación, han dejado de ser menos importante en la vida de las instituciones y el resultado inmediato es lo que puede garantizar –por lo menos en un corto tiempo– que un docente tenga permanencia o salga de la institución.

Cada vez más, hay una exigencia al docente sobre su trabajo académico, la producción, el cumplimiento, la disciplina, el orden. Dejando de lado, sus saberes cotidianos, objetivándose, para proveerse de saberes técnicos y científicos que le permita ser competente ante los otros, lo que lo lleva a mecanizar y repetir sin cuestionar el trabajo que se le encomienda, pero, sobre todo, minimizando su quehacer. A este respecto Heller (1987, p. 128), comenta:

Cuanto más simple es el trabajo, tanto menores deben ser las habilidades concentradas para llevarlo a cabo; cuanto más se le puede realizar de un modo mecánico y monótono, tanto menos o bien tanto más unilateralmente son generalizables las características particulares; más aún, tanto más quedan mortificadas las características particulares que en abstracto serían fecundas para el proceso de trabajo. La posibilidad de la generalización de las características particulares o bien el grado en que éstas perecen, son funciones sobre todo de la división del trabajo, depende del lugar que asuma el particular en la división del trabajo determinado.

Por ello, en los últimos tiempos ante la necesidad de evaluar a los docentes universitarios, se han buscado mecanismos, instancias, programas, que pongan énfasis en el quehacer diario del docente, con miras a regular sus propios procesos y dejado de lado, el carácter retroalimentador, ético-político y emancipador que se puede generar desde la propia evaluación.

Capítulo 3. La investigación sobre la evaluación de la docencia universitaria

*Evaluar a los profesores es evaluar las relaciones de enseñanza
-aprendizaje, pero considerando la particularidad de los
estudiantes, quienes, aun estando en grupo, nunca
son uniformes y estarán cada uno con su historia, su
competencia, sus dificultades.*

Jacques Ardoino

Es a partir de la década de los noventa con la implementación de las políticas educativas producto del Programa de Modernización, que la evaluación cobra relevancia a efectos de regular los mecanismos y procesos que se suscitan al interior de las instituciones y se convierte en un tema importante en los diferentes niveles, sobre todo la relacionada con los docentes, aunque también, se hace sobre los programas, el aprendizaje, las instituciones, los planes de estudios, entre otras.

En la educación superior se han generado en los últimos años una serie de debates en relación con la necesidad e importancia de hacer una evaluación de la docencia universitaria, y con ello, de depositar o no en el docente toda la responsabilidad tanto de los aprendizajes de los estudiantes como de los resultados de los sistemas educativos en las evaluaciones internacionales, lo que ha permeado el desempeño del docente y el trabajo académico.

Las universidades han tomado un posicionamiento en torno a la evaluación como parte de las políticas educativas que emanan de la relación Estado-universidad, derivadas de las recomendaciones que los organismos internacionales hacen a los sistemas educativos con el argumento de elevar la calidad educativa, mejorar las prácticas educativas y lograr un desarrollo social; sin embargo, en muchos de los casos, ha generado más que beneficios, impactos negativos y coercitivos que afectan tanto la práctica cotidiana del docente, como sus condiciones laborales.

“La evaluación de la docencia es una práctica ardua que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos que pueden tener consecuencias sociales relevantes, tanto para los profesores como para los estudiantes” (Arbesú, 2006, p. 28).

Debido a los debates, en las últimas décadas se han promovido, realizado e incrementado en todo el mundo, los estudios en relación con la evaluación de la docencia universitaria, como se ha visto en los eventos académicos (Congresos), publicaciones (libros, artículos, capítulos de libros y tesis que toman este tema como objeto de estudio), por lo que en este capítulo se presentará un estado de conocimiento en relación con la evaluación de la docencia universitaria en México, la idea surgió con el propósito de ir conformando un espacio de análisis y debate en torno a esta temática, de tal forma que pueda contribuir a la valoración, al desarrollo y al campo mismo una posibilidad de enfrentar los diversos cuestionamientos que en los últimos años ha existido en torno a la evaluación.

Si bien, ya ha habido acercamientos a la sistematización y revisión de estudios sobre la evaluación de la docencia universitaria en México (Arbesú, 2006, Rueda Beltrán, 2011, Luna, 2013) que han denotado una complejidad y un posicionamiento en torno a la resignificación del campo, no está por demás, seguir polemizando, valorando y comprendiendo los contextos, las circunstancias, los enfoques, las teorías que permitan seguir en los debates y el cuestionamiento, para la conformación histórica, teórica y conceptual de este campo.

El capítulo tiene el propósito de valorar y comprender la producción que se ha generado en relación con la evaluación docente universitaria en los últimos años, desde la perspectiva de las investigaciones señalando tanto las aportaciones que se han realizado en los diversos congresos nacionales e internacionales de educación, como los aspectos ausentes o las dimensiones olvidadas en estos procesos, para entonces, dar cuenta de las posibilidades y beneficios que estos estudios pueda generar en el futuro de la humanización del docente.

En un primer momento, se recuperan las investigaciones realizadas en relación a la evaluación de la docencia universitaria en el mundo, la intención de esto, es colocar diferentes perspectivas de algunos países sobre los procesos evaluativos, sus diversos sistemas, sus mecanismos e instrumentos utilizados, los modelos, las alternativas y propuestas que puedan incidir en la conformación de prácticas diversas que coloquen al docente en un posicionamiento más valorativo, comprensivo y axiológico de su quehacer y su trabajo académico.

En un segundo momento, para sistematizar el estado de conocimiento en el contexto nacional, se recuperaron lo trabajado en algunas tesis profesionales que ofrecen perspectivas analíticas en torno a los procesos evaluativos que vive el docente en su desempeño, así como las memorias electrónicas de los diversos congresos nacionales e internacionales que han realizado algunas asociaciones como el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) en los años 2013, 2015, y algunos institutos e instituciones de educación superior como el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Tlaxcala (UAT) en los años 2014, 2016.

En un tercer momento, se agrega un análisis general sobre lo realizado en el último Congreso Internacional de Educación: Evaluación Tlaxcala, 2016, esto se presenta de manera general con el objetivo de ubicar hallazgos o diferencias significativas en los trabajos con respecto a lo ya hecho en otros congresos, que permitan seguir debatiendo en torno a la racionalidad instrumental o comprensión valorativa con respecto al desempeño y práctica del docente universitario.

Para finalizar el capítulo, se hace un análisis de balances y perspectivas de la evaluación a partir de los trabajos presentados en los congresos, tomando como principal eje el desempeño docente, sus debilidades, sus fortalezas, sus inquietudes. Aunado al debate que se sigue suscitando a partir de los diferentes posicionamientos epistemológicos, mirada racional, analítica, objetiva, propio del

Positivismo y la mirada comprensiva, valorativa, propia de la Hermenéutica Crítica y la gran problemática y complejidad que encierra esta temática.

3.1. Un primer acercamiento a investigaciones de la evaluación docente universitaria en el contexto internacional

Como se ha mencionado, el tema de la evaluación se ha convertido en un eje de interés general en el campo educativo en los últimos tiempos, prueba de ello, el aumento literario, reflejado en diversas publicaciones como son revistas en medios electrónicos e impresos, tesis, libros, periódicos, los eventos a escala nacional e internacional; foros, coloquios, congresos, que promueven cada vez más el debate y diferentes perspectivas sobre el por qué, dónde, cómo y el para qué de los procesos evaluativos centrados en el docente.

A manera de referencia, por ejemplo, al hacer un recuento general de los trabajos sobre la evaluación de la docencia en algunos países de Europa, encontramos lo siguiente: en España tenemos a Molero y Ruiz, 2005, Tejedor y Jornet, 2008, Murillo, 2008, quienes destacan la importancia de la construcción y aplicación de un cuestionario confiable y válido para la evaluación del profesorado con un sentido formativo. En el trabajo de Molero y Ruiz, 2005 se utilizó una metodología aplicada de tipo descriptiva. Este fue aplicado a los alumnos de diez universidades de España. Las dimensiones a considerar fueron: interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación, medios y recursos. Los hallazgos muestran que los docentes dominan los contenidos de sus asignaturas, son puntuales y la mayoría de ellos muestran una disposición cuando interactúan con sus alumnos. Al final se sugieren líneas de acción donde se proponga conocer la opinión de los docentes.

Tejedor y Jornet (2008), recuperan el estado de la evaluación en España, y destaca la importancia de requerir “estrategias diversas, integradas en un programa de evaluación amplio que incluya necesariamente, referencias a diversos elementos

de la institución universitaria: programas docentes, recursos, capacitación de los estudiantes, potencial investigador, etc.". Los autores mencionan que el modelo de evaluación (docencia) debe considerar al menos la: actividad instructiva, investigadora, departamental, la prestación al servicio de la comunidad, de las condiciones del trabajo del docente. Concluyen con la importancia de reivindicar el carácter formativo de la evaluación del profesorado y su concepción como estrategia de ayuda para su desarrollo profesional y para su profesionalización, ya que cualquier análisis sobre la calidad de la educación destaca al profesor como factor condicionante.

Mientras que Murillo (2008), a manera de reflexión, analiza los distintos tipos de evaluaciones a las que es sometido el profesor universitario en España. El mecanismo que se utiliza es por medio de una comisión que evalúa los méritos y competencias de los docentes a través de lo que indica el Currículum Vitae (CV), eliminándose las pruebas presenciales. Los criterios son: actividad investigadora, actividad docente o profesional, formación académica y experiencia en gestión y administración educativa, científica, tecnológica y otros méritos. Concluyen que de los tres componentes que conforman la función del profesor universitario, al menos en Europa –docencia, investigación y gestión–, no hay una imagen clara del peso de cada uno o de los criterios que caracterizan a la excelencia académica.

En Finlandia (Ventas, 2016) la evaluación se lleva a cabo en cada centro, con base en conversaciones entre el propio maestro y su director. El sistema de evaluación docente es más informal y se basa en la confianza. "Es un modelo basado en la confianza". Pero no hay un sistema que sirva de referente para todos. "Hay que adaptarlo al contexto", además, depende del objetivo que tengan las evaluaciones; esto es, de si su fin es medir la calidad de la enseñanza en cada aula e identificar a aquellos maestros que no desempeñan su labor como deberían, o de si el objetivo es ofrecer una crítica constructiva a los docentes para que avancen en su carrera. Aunque para que un modelo de evaluación funcione, es importante cumplir con las siguientes características: los estándares de medición deben estar bien

establecidos, los maestros deben conocerlos y quienes los evalúan deben estar bien formados.

En el caso de los asiáticos a decir de Ventas (2016) es obligatorio y formal la evaluación del desempeño docente. En Shanghái los criterios de evaluación de maestros se establecen a nivel nacional. En Shanghái, como en el resto de la República Popular China, existe un complejo sistema destinado a medir la calidad de sus profesores. Los criterios generales se establecen a nivel nacional, se detallan a nivel local y es cada escuela la encargada de llevar a cabo las evaluaciones. En éstas se mide también "la integridad profesional o los valores" del maestro, no sólo sus habilidades y capacidades.

El proceso incluye la autoevaluación, cuestionarios a los colegas, a los alumnos y a los padres, y tiene en cuenta los premios que el docente haya podido recibir y los resultados académicos de sus alumnos. Y los resultados van directamente al gobierno central. En este país asiático la evaluación es obligatoria desde 2005 para todos los maestros, quienes deben someterse a ella cada año. Se lleva a cabo en cada centro escolar, y tiene en cuenta no sólo los resultados académicos de los alumnos, sino también las iniciativas pedagógicas que el maestro pone en marcha, las contribuciones a sus colegas y su relación con los padres de los alumnos y con las organizaciones comunitarias. Asimismo, el maestro debe trazar su propio plan para el curso, que será revisado por el director o el subdirector en tres momentos del año.

De la misma manera, en Japón cada maestro establece sus objetivos junto con el vicedirector y el director al principio del año, y al finalizar el curso evalúa hasta qué punto los ha alcanzado. Los resultados académicos de los alumnos son sólo una parte de la evaluación docente. Durante el curso, las lecciones son supervisadas por grupos de profesores -y en algunos casos por investigadores y políticos vía video-, quienes deben analizar cómo planificó las clases el maestro, qué objetivos concretos logró con ellas, qué dificultades tuvo y en qué se equivocó. En Hong Kong

las escuelas también llevan a cabo evaluaciones anuales, que luego son revisadas entre cada tres y seis años por el gobierno.

En el caso de América Latina, países como Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Ecuador, Bolivia, Venezuela, Cuba por mencionar algunos, se ha realizado trabajos en torno a esta temática. Las experiencias compartidas por todos ellos (Montoya, 2014, Fernández y Coppola, 2008, Almuñás y Galarza, 2013, Rizo Moreno, 2008, Rueda Beltrán 2008, García (2014^a), sitúan a los cuestionarios como uno de los instrumentos fundamentales y la opinión del estudiante para evaluar el desempeño docente, son pocos los trabajos que recuperan la autoevaluación y la voz del docente. Los trabajos son planteados desde la investigación empírica y reflexión teórica. Las experiencias compartidas en América Latina torno a la evaluación docente por los diversos autores suponen estudios de universidades públicas.

El trabajo de Montoya, et. al (2014), parte de la experiencia de tres países: México, Chile y Colombia en torno a la evaluación universitaria y coinciden que la evaluación de la enseñanza en las universidades parece volverse importante como resultado de las presiones externas ejercidas por las organizaciones internacionales. Se implementó una metodología transversal. Para el caso de México se cuenta con programas de evaluación a nivel nacional, (Montoya, et al, 2014), en Colombia “no existe un sistema general de evaluación de la docencia universitaria, aunque para efectos de asignación salarial y ascenso laboral de los profesores del sector público sí están establecidos como criterios la evaluación del desempeño y la productividad académica. En general, al profesorado universitario se le evalúa dentro del ámbito de la autonomía universitaria consagrada constitucionalmente, conforme a los criterios, procedimientos y cultura de cada institución educativa”.

Rizo (2008), centra la evaluación en cuatro dimensiones: docencia, la investigación, la proyección social, la gestión y el desarrollo profesoral. Para poder evaluar se toma en cuenta la opinión del estudiante, del jefe inmediato, de los pares mediante un cuestionario vía encuesta, una coevaluación y un examen de tipo comprensivo por asignatura. Con ello, se generan estrategias de alto impacto en las

universidades. Rodríguez (2008b) conceptualiza a la evaluación docente “como una práctica social que tiene lugar en contextos históricos específicos vinculados con políticas y procesos que el gobierno conduce para el bienestar del conjunto de la sociedad”.

Sostiene que la evaluación del profesorado universitario supone responder, de alguna manera, a las tensiones de las exigencias del mercado y del Estado y lograr algún grado de legitimidad en la sociedad donde se encuentra inmersa. Se aproxima al devenir de la evaluación del profesorado en las universidades públicas colombianas a partir de la Constitución de 1991 e identifica algunos rasgos de la situación actual: la evaluación es vista como un fetiche, se usa más como instrumento de control que como parte integral del desarrollo personal o institucional; tiene un carácter individualista y no se encuentran evidencias que integren los procesos de evaluación con la consolidación de comunidades.

En Chile, trabajos como los de Montoya (2014), Salazar (2008), presentan la evaluación de la docencia como un elemento sustancial para la mejora académica. Montoya (2014) plantea que las universidades en general cuentan con sistemas de evaluación del trabajo de sus académicos, vinculadas tradicionalmente a la triada investigación-docencia-extensión, y finalizan en una jerarquización que suele tener cuatro grados, situación que influye en la remuneración. En las universidades chilenas últimamente se han agregado otras áreas de desempeño, tales como la gestión administrativa, que se relaciona con la participación en comités y el servicio en cargos administrativos. Se concluye que cualquier sistema de evaluación docente debe reconocer esta diversidad y complejidad de la tarea docente.

Salazar (2008), caracteriza la evaluación de la docencia a partir del estudio en catorce universidades chilenas; se constata una profunda heterogeneidad en el conjunto de instituciones analizadas, desde la ausencia absoluta de políticas y modelos de evaluación, hasta organizaciones que cuentan con programas de evaluación diseñados y sistematizados. En estas instituciones se da la participación de diferentes informantes y la contrastación de la información obtenida. Se

recomienda el empleo de la autoevaluación, la evaluación de pares y la del jefe directo como recursos para proporcionar a la valoración de la docencia una dimensión holística, sobre todo en un contexto en donde ha predominado la opinión de los estudiantes para evaluar a sus maestros.

El caso de Argentina (Fernández y Coppola, 2013), presentan un conjunto de reflexiones sobre el proceso de evaluación de la docencia universitaria en este país y, en particular, en la Universidad de Buenos Aires. También caracterizan, los distintos modelos de evaluación de la docencia, que se desarrollan en la mayoría de las instituciones universitarias. Señalan que, en el marco de las evaluaciones institucionales, la docencia universitaria debería ser abordada desde la totalidad del quehacer universitario en su conjunto, incluyendo las distintas funciones de enseñanza y aprendizaje; de gobierno; de producción y de distribución del conocimiento, de transferencia hacia la comunidad; de investigación; de gestión y administración; de autoevaluación; de formación de docentes noveles; de tutorías y orientación; entre otras.

Del mismo modo, desde las miradas de los distintos actores; las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (y su articulación); la del propio docente como profesional, entre otros aspectos relevantes. Finalmente, dichos autores llegan a la conclusión de que la evaluación de la docencia universitaria en la Argentina constituye un área vacante que, a la vez, limita la interpretación de los estudios que toman como objeto los cambios en el sistema de educación superior, ubicando en este contexto a la evaluación del desempeño de los docentes universitarios.

En Cuba se destacan trabajos como los de Almuiñas y Galarza, (2013), Romillo y Taboada (2013), Suárez y Rouco (2013), Esquivel, et al, (2013), Baute, et al (2013). Almuiñas y Galarza (2013) presentan una propuesta de modelo de evaluación del docente simplificado y un procedimiento metodológico para su aplicación, basado en el enfoque prospectivo. También destacan la utilidad del análisis prospectivo, enfoque que puede ser utilizado tanto para la determinación del perfil como para la evaluación del desempeño.

Plantean que dicho modelo se sustenta en cuatro relaciones esenciales, siendo la principal: contexto externo (entorno) –proceso de evaluación prospectiva del desempeño del docente- mejoramiento de la calidad del desempeño del docente. El objetivo del modelo es contribuir en la elevación de la calidad del desempeño del docente y, por tanto, en la satisfacción de las demandas inherentes a su desempeño. Se definen un conjunto de principios, premisas, enfoques y características del modelo propuesto. Proponen, además, una metodología para su aplicación en las Instituciones de Educación Superior, especificando sus fases, objetivos, procedimientos y técnicas utilizar y resultados, entre otros aspectos.

Romillo y Taboada (2013) proponen una importante herramienta para la gestión proactiva de los recursos humanos de la Universidad, en particular del personal docente, que motiva y despliega sus iniciativas y potencialidades para mejorar los resultados individuales e institucionales, conduciendo hacia el aumento de la calidad y la excelencia. Declaran además los principios y conceptos que sustentan el modelo y los niveles que se toman en cuenta para ubicar a cada uno de los docentes según el cumplimiento de determinados parámetros previamente establecidos, que constituyen la base de la evaluación de su desempeño. La aplicación del modelo propuesto en el caso de la Universidad Agraria de la Habana (Cuba), ha dado muestra de avances reconocidos en la calidad del desempeño de los docentes.

Suárez y Rouco (2013) diseñan una metodología para perfeccionar el proceso de evaluación del desempeño de los profesores universitarios en la universidad cubana, con un enfoque integrado y sistémico, caracterizada por indicadores de entrada, de proceso, de resultado y contexto. Ponen de relieve las bases teóricas que sustentan la propuesta, las fases o momentos necesarios para llevar a cabo el proceso y los indicadores y criterios de medida, que sirven de referencia a la evaluación del docente.

Realizan además un análisis de las condicionantes necesarias para su implementación en las universidades cubanas. Además, señalan la importancia que tiene en la evaluación del desempeño del docente universitario, contar con un “deber ser”, valorar las cualidades personales y las relaciones interpersonales, realizar la autoevaluación con enfoque globalizador y como mecanismo fundamental para promover la autotransformación, con vistas a propiciar un clima sociopsicológico favorable y a lograr que, de sus resultados, se obtengan beneficios formativos.

Esquivel, et al. (2013), presentan un procedimiento documentado utilizado para evaluar el desempeño de los trabajadores –con énfasis en los docentes a tiempo completo y parcial y en los directivos-, que permite integrar la legislación vigente con las normas NC: 3000 de capital humano. La propuesta parte de una concepción estratégica con un enfoque sistémico, permitiendo integridad entre sus partes y con los procesos del Sistema de Gestión Integral del Capital Humano y el entorno universitario. Su aplicación en la Universidad de Sancti Spíritus ha generado mejoras significativas en el desempeño laboral de los miembros de la comunidad universitaria.

Rodríguez, et al (2013b) basan su propuesta de desempeño docente en el ciclo gerencial básico de Deming, el cual concibe la gestión de competencias con enfoque de mejora continua. En el procedimiento diseñado para la mejora de la evaluación del docente, ponen de relieve los fundamentos, las etapas o pasos lógicos y las diferentes acciones que integran cada una de las mismas.

Resaltan, además, la importancia que tienen los presupuestos teóricos-metodológicos de la gestión por competencias, donde se inserta, entre otros aspectos, la determinación del perfil del docente a que se aspira, elemento que consideran esencial para evaluar el desempeño de los docentes. Finalmente, consideran que es necesario darle prioridad a la autoevaluación, como mecanismo fundamental para promover la transformación del desempeño, teniendo en cuenta

la evaluación de las competencias y el cumplimiento de los objetivos estratégicos institucionales.

Baute, et al (2013) defienden la idea de la necesidad de conformar un sistema de evaluación del desempeño, con énfasis en la comunicación interpersonal, y orientado al desarrollo del personal académico, que contribuya a la excelencia universitaria a través del cumplimiento de los objetivos con enfoque estratégico en cada nivel de la institución. Proponen un procedimiento para medir el desempeño (principios que lo sustenta y etapas) a partir de la planificación con enfoque estratégico, que posibilita el desarrollo del claustro en función de los intereses individuales e institucionales. Consideran también necesario, ver la evaluación no solo como un corte del desempeño, sino además como un elemento importante de la gestión de los recursos humanos de las IES, que garantiza el desarrollo individual e institucional, así como la permanencia de los profesionales en las mismas.

En Brasil, De Melo y Schlickmann (2013) presentan diferentes modelos de evaluación institucional que han sido propuestos por varios gobiernos para las universidades brasileñas y específicamente, caracterizan como se ha insertado la evaluación del desempeño del docente en los mismos. Hacen énfasis, en el modelo de evaluación del desempeño del docente actual a nivel nacional y en particular, describen cómo se operacionaliza dicho proceso en la Universidad Federal de Santa Catarina de Brasil.

La evaluación del desempeño de los docentes ha sido realizada en tres formas: por iniciativas originadas en el ámbito de los jefes de departamentos, coordinaciones o centro académicos estudiantiles; por iniciativas institucionales (autoevaluaciones y otras vías) y por el peso de la propia legislación (evaluaciones externas). Finalmente, señalan algunas consideraciones sobre la participación de los docentes y estudiantes en dicha evaluación, y proponen la necesidad de repensar el rol de ambos actores en el proceso, lo que pudiera implicar cambios en las normativas vigentes a nivel nacional.

En Bolivia, (Cayo, 2013) hace un análisis crítico y reflexivo acerca de cómo se desarrolla la evaluación del docente en la Universidad, destacando la relación que existe entre la finalidad de la misma y el momento evaluativo, así como un conjunto de insuficiencias que aún existen en ese proceso. Define cuatro etapas para desarrollar el proceso evaluativo: la planificación, la selección de técnicas y elaboración de instrumentos, la ejecución, y la elaboración y publicación de las conclusiones. Finalmente, defiende la idea de una evaluación permanente para mejorar la coordinación en las relaciones humanas y el trabajo en equipo, que coadyuve a la búsqueda de la calidad educativa, y provoque cambios eficientes, eficaces y efectivos con valor agregado en los docentes, los estudiantes y la sociedad, en general.

Trabajos como los Amechazurra, et al, 2013, Aranda, 2013, González, 2013^a, Pérez y Marrero (2013) dan cuenta de los procesos evaluativos en Ecuador. Amechazurra, et al (2013), enfatizan que la evaluación del desempeño de los docentes y directivos de las IES forma parte de un compromiso que debe propiciar la reflexión permanente, tanto individual como colectiva, sobre las posibilidades de crecimiento personal y profesional del talento humano encargado de dirigir las instituciones de educación superior y de liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de profesionalización, entre otros.

Por su parte Aranda (2013), propone un modelo de evaluación docente, que se nutre de los procesos evaluativos que, en esta materia, se vienen desarrollando en la universidad ecuatoriana, y los ajustes deben realizarse en atención al mandato constitucional, legal y reglamentario vigentes, que constituyen referentes ineludibles para las IES. Señala que, tradicionalmente la evaluación del desempeño docente se ha venido realizando solamente con la opinión del estudiante, es decir, la heteroevaluación, y por ello, debe incorporarse la coevaluación con la opinión de pares y de directivos, y la autoevaluación del docente. Incorpora, en su propuesta, las respuestas a las preocupaciones básicas de los evaluadores, como son: los indicadores de calidad, los propósitos de la evaluación, el proceso metodológico,

los involucrados, los distintos instrumentos de evaluación, los mecanismos para procesar la información y la presentación de informes de evaluación.

González (2013^a) expresa los resultados de una investigación orientada a fortalecer y motivar la permanencia de los docentes en la universidad, y cuyo centro de atención fue la evaluación de su desempeño académico en los ámbitos de la docencia, la investigación formativa y generativa, la vinculación con la colectividad, la administración y gestión académica y finalmente, el compromiso institucional. En su propuesta, elabora un nuevo reglamento para la evaluación del desempeño del docente que contiene, entre otros aspectos, las actividades que debe desarrollar el mismo en diferentes ámbitos universitarios, así como el perfil, que sirve como pauta para desarrollar el proceso evaluativo.

Más adelante, desarrolla ampliamente su propuesta metodológica, incluyendo los instrumentos y formularios para evaluar el desempeño de los docentes. Pérez y Marrero (2013) destacan la importancia del desempeño docente, sus funciones, así como la labor del área de Talento Humano de la Universidad, en el desarrollo, perfeccionamiento y formación permanente del profesorado en un ambiente que fortalezca la participación, el diálogo y el consenso en aras de su desempeño laboral.

En Venezuela por su parte, Parra y Trujillo (2008) sostienen que la modernización de la educación superior en América Latina tiene como uno de sus propósitos el fortalecimiento de una cultura de la evaluación que ha sido dirigida primordialmente a la función de investigación, aunque no se ha perdido de vista la preocupación por procurar elevar la calidad de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. En Venezuela, reconocen que ni las universidades ni el Estado le han dado la importancia necesaria a la evaluación de la docencia a pesar por ley, ambas entidades están comprometidas a llevar a cabo la evaluación institucional. No se observan disposición ni voluntad política de los actores sociales involucrados para garantizar efectivamente una educación superior de calidad, de ahí que las autoras visualicen a la evaluación de la docencia como una tarea inconclusa.

No obstante, en algunas instituciones en donde sí se cuenta con programas de evaluación del desempeño docente, la responsabilidad recae en los niveles superiores de dirección quienes la delegan en instancias expresamente creadas para ello. Dada la incipiente tradición existente para conducir esta actividad se puede comprender la dificultad de adquirir, en la práctica, la destreza suficiente para llevar a buen puerto esta tarea.

La evaluación de la docencia descansa fundamentalmente en el empleo exclusivo de la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la actuación del profesor, en función de indicadores sobre el cumplimiento de sus roles como facilitador y evaluador de los aprendizajes, planificador y orientador. Un aspecto importante a destacar, es que no se ha promovido la investigación sistemática acerca del impacto que han ocasionado los resultados de la encuesta de opinión de los estudiantes, ni se hace seguimiento del proceso.

Como puede apreciarse, el conocer las diferentes perspectivas realizadas alrededor del mundo sobre la evaluación de la docencia nos lleva a replantear los significados de la práctica docente. Si bien es cierto, que en el orbe se le ha apostado por algo más formal y sistematizado en cuanto a los procesos evaluativos, esto producto de las sugerencias de los organismos internacionales, centrados en la objetividad y la racionalidad técnica, donde se instrumentaliza la práctica y se demerita la parte subjetiva y comprensiva de la evaluación para con el docente, también es cierto, que cada vez más se polemiza, se debate en torno al tipo de evaluación que debe recuperarse para en entendimiento y la valoración del proceso educativo (véase tabla 1).

Elementos Zona geográfica	Autores	Aspectos a considerar de la evaluación	Dimensiones, categorías y variables y/o indicadores	Perspectiva Epistemológica
Europa:				
España	Molero y Ruíz, 2005, Tejedor y Jornet, 2008, Murillo, 2008	Aplicación de cuestionarios para evaluación del profesorado. Estrategias diversas de programas de evaluación Tipos de evaluación	-Interacción con el alumnado - Metodología - Obligaciones docentes - Evaluación Actividad: -Instructiva - Investigadora - Departamental - De la prestación al servicio a la comunidad - De las condiciones del trabajo docente -Actividad integradora - Actividad docente profesional - Formación académica - Experiencia en gestión y administración educativa, científica y tecnológica - Otros méritos	Racional- Instrumental
Finlandia	Ventas, 2016	Evaluación docente informal, adaptada al contexto y basada en la confianza	-Estándares de medición bien establecidos - Conocimiento de estándares por docentes - Formación de agente evaluador - Proceso de retroalimentación	Valorativa- comprensiva
Asia:				
Shanghái, Hong Kong y China	Ventas, 2016	Evaluación docente, formal y obligatoria	- Integridad profesional - Desarrollo de habilidades y capacidades docente - Trazado del plan de curso por el docente - Iniciativa pedagógica por el docente	Racional Instrumental

			<ul style="list-style-type: none"> - Contribuciones del docente a sus colegas - Relación con los padres de familia, organismos comunitarios 	
Japón	Ventas, 2016	Lecciones supervisadas por grupos de profesores y/o investigadores y políticos vía video	<ul style="list-style-type: none"> - Planificaciones de clase - Objetivos concretos logrados - Dificultades en la enseñanza - Aciertos y errores de la práctica 	Valorativa comprensiva
América Latina:				
Argentina	Fernández y Coppola, 2013	Modelos de evaluación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones: <ul style="list-style-type: none"> * De enseñanza-aprendizaje * De gobierno * De producción y distribución del conocimiento * De gestión y administración * De autoevaluación - Formación de docentes noveles - Tutorías y orientaciones 	Racional instrumental
Bolivia	Cayo, 2013	Evaluación permanente	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación - Selección de técnicas - Elaboración de instrumentos - Ejecución - Elaboración y publicación de conclusiones 	Racional instrumental
Brasil	De Melo y Schlickmann, 2013	Modelos de evaluación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativas: <ul style="list-style-type: none"> * De jefes de departamentos, coordinaciones y centros académicos establecidos * Institucionales * Evaluaciones externas (De acuerdo a la legislación) 	Racional instrumental

Chile	Salazar, 2008 Montoya, et al, 2014	Sistemas de evaluación	- Gestión administrativa - Trabajo docente - Investigación-docencia-extensión	Racional instrumental
Colombia	Rizo, 2008, Rodríguez, 2008b, Montoya, et al, 2014	Evaluación de acuerdo a criterios, procedimientos y cultura institucional	- Docencia - Investigación - Proyección social - Gestión - Desarrollo profesional	Racional instrumental
Cuba	Almuiñas y Galarza, 2013, Romillo y Taboada, 2013, Suárez y Rouco, 2013, Esquivel, et al, 2013, Baute, et al, 2013	Modelos de evaluación docente	- Contexto externo - Contexto de entrada - Contexto de proceso - Contexto de resultado	Racional instrumental
Ecuador	Amechazurra, et al, 2013, Aranda, 2013, González, 2013 ^a , Pérez y Marrero, 2013	Modelos de evaluación	-Opinión de pares, directivos y autoevaluación - Calidad - Propósito de la evaluación - Los involucrados - Procesos metodológicos - Instrumentos de evaluación - Mecanismos para procesar información - Presentación de informes	Racional instrumental
Venezuela	Parra y Trujillo, 2008	Evaluación docente como tarea inconclusa	- Actuación del profesor - Cumplimiento de roles - Facilitador y evaluador de aprendizajes - Planificador y orientador	Racional instrumental

Tabla 1. La evaluación docente universitaria en el contexto mundial. Fuente: Elaboración propia.

3.2. Las investigaciones sobre la evaluación docente universitaria en el contexto nacional.

Para el caso de México en particular la temática de la evaluación docente universitaria ha sido discutida por autores como (Arbesú, 2006, Rueda Beltrán, 2011, Luna, 2013), asimismo el COMIE a través de Maldonado (2013) en sus estados del conocimiento ha presentado lo realizado en la década pasada en este rubro. En el intento de seguir abonando a la discusión de los estudios realizados en la materia hemos recuperado algunas investigaciones que se han realizado en el terreno de las tesis profesionales y los congresos nacionales e internacionales de los últimos años.

3.2.1. Investigaciones sobre la evaluación de la docencia universitaria en tesis

En los últimos años, la evaluación docente universitaria ha sido objeto de estudio en algunas tesis profesionales, en éstas encontramos trabajos como el de Becerril Montalvo (1998) titulado *Tendencias actuales en la evaluación de la práctica docente en educación superior*, en ésta, la autora describe el contexto actual que vive la educación superior y el impacto que tiene en la evaluación del docente en su práctica. Conceptos como evaluación educativa, del aprendizaje, institucional, curricular, instancias acreditadoras son retomados para poder fundamentar la actividad docente, además da cuenta de los diversos modelos de evaluación docente que a su parecer son los que predominan en la educación superior, para ello, retoma autores como Meneses (1977) Stone y Morris (s/a), Martínez y Sánchez (1981), Martínez Guerrero (1993), Rugarcía (1994), De la Torre (1995), Garritz (1997), aunque estos autores se limitan a exponer las características que debe poseer un docente en su práctica educativa. Al final cierra con una propuesta de evaluación docente estableciendo diversos indicadores que debe poseer todo docente universitario.

La investigación realizada por Glazman Nowalski (1998) aborda la evaluación de la docencia en las IES, en este trabajo la autora expone desde la conceptualización de la evaluación, sus funciones, tipos hasta los diversos paradigmas que se han generado desde la evaluación, desde el uso de métodos cuantitativos y cualitativos, asimismo, realiza un análisis sobre el contexto de la década de los noventa y la implementación de políticas educativas en torno a la evaluación a las instituciones de educación superior. También, hace una crítica de la evaluación que se realiza en las IES, haciendo alusión y preguntándose si es posible una propuesta de evaluación en las universidades. La propuesta que elabora va en torno a establecer parámetros o una guía para evaluar un programa, un plan de estudio y el proceso educativo.

Jurado Gallardo (2000), se aboca a la construcción de instrumentos de evaluación para el docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro y la Facultad de Ciencias de la conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, a partir de este estudio, la autora considera que el instrumento de evaluación diseñado puede ser aplicado a cualquier institución de educación superior. Para poder sustentar las características que debe poseer la evaluación docente se apoya de autores como Rueda y Canales (1997), Sorenson (1978), Martínez y Sánchez (1981). Estos autores realizaron investigaciones dentro de sus centros de trabajo y aplicaron instrumentos de medición como el cuestionario con los alumnos a efecto de poder demostrar qué indicadores eran los ideales para poder evaluar al docente.

Arciga Zavala (2000), nos comenta, la evaluación en primera instancia debe de proveernos de un análisis epistemológico-científico, recupera la historia de la psicología conductista y los procesos de evaluación y medición y cómo éstos son llevados al terreno de la educación. Se apoya de autores como Díaz Barriga (1992), Anderson, (1977), Santos Guerra (1996). También hace alusión a la evaluación con carácter institucional-social, así como a la relación entre docencia-trabajo y evaluación. Elabora un estudio de caso en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM, y plantea una serie de postulados desde una perspectiva comprensiva y cualitativa sobre los rasgos que debe poseer la evaluación docente,

además, da cuenta de cómo la evaluación puede ser una herramienta sustancial para vislumbrar limitaciones en los procesos formativos del docente universitario.

Magaña Madrigal (2001) hace un estudio particular en la universidad Don Vasco sobre la evaluación docente y sus prácticas, para ello, toma como muestra particular la Escuela de Pedagogía en un ciclo escolar, en uno de los apartados hace énfasis en la importancia de relacionar la calidad educativa con los procesos evaluativos, se apoya de autores como Latapí (1988), Schmelkes (1995), además de retomar a Echiburo (1975), Pallares (1977), Carreño (1983), Tiana (1994), para dar cuenta del concepto de evaluación educativa. A su vez, expone las características que debe tener el docente que se somete a evaluación, los métodos y los propósitos que toda evaluación docente debe fijar.

El estudio realizado por Castillo Ochoa (2004) abre una perspectiva diferente de lo que debe ser la evaluación del docente en las IES, y toma como referencia el Estado de Sonora, para ello, parte de la contextualización del entorno mundial y la influencia de los organismos internacionales hacia con la evaluación, así como el contexto de la sociedad del conocimiento y su impacto en los procesos de regulación evaluativa, posteriormente describe de manera clara a la Universidad de Sonora y los programas de estímulos a sus docentes del periodo de 1993-2001.

Autores como Villa Lever (2002), Rodríguez (2000), Rueda Beltrán (1998), son tomados en consideración para este estudio. La evaluación dentro de la universidad es mirada desde los propios actores, sus percepciones acerca de la evaluación institucional, docente y su trabajo académico ante los embates evaluativos. Cierra con una propuesta de evaluación docente donde consideran el trabajo de los académicos a partir de tres actores fundamentales: institución, académicos y organización sindical.

Un trabajo más, es elaborado por Hernández Vázquez y Piloni Martínez (2006), en éste, se da cuenta sobre las diversas perspectivas que se tienen sobre la evaluación docente. Se parte de una mirada de la Pedagogía crítica sobre los procesos evaluativos, para ello, se hace una crítica sobre la perspectiva Tyleriana de

evaluación, y retoman autores como Mateo Andrés (2000), donde expone un seguimiento de las tendencias evaluativas en contraposición, por un lado, las expuestas por Tyler y seguidores con una perspectiva técnica y por otro lado las expuestas por Cronbach y seguidores, desde una perspectiva interpretativa.

La muestra representativa de este estudio son las unidades multidisciplinarias de la UNAM, FES Acatlán, FES Cuautitlán, FES Zaragoza, FES Iztacala y FES Aragón. En el caso particular de la FES Acatlán se habla de la necesidad de evaluar a los docentes, pues considera que las políticas educativas nacionales e internacionales así lo demandan. Finalmente, cierran con una propuesta metodológica de evaluación docente, pues dan lineamientos sobre el tipo de proceso que debe seguir toda institución educativa hacia con sus docentes en el ámbito de la evaluación.

La evaluación del docente en universidades privadas es trabajada por Rodríguez Segura (2009). En esta investigación, la autora, considera el entorno internacional y el impacto de las políticas educativas en los procesos evaluativos, para ello, se aboca al estudio de la UVM como institución particular. A través de un estudio de caso, plantea las condiciones actuales de la educación superior en México y los efectos que la evaluación trae consigo hacia con los docentes, retoma autores como Díaz Barriga (2006), Fresán y Vera (2004), Rueda Beltrán (2004), Ardoino (2006) y confronta los posicionamientos teóricos que ha habido sobre la evaluación en los últimos tiempos.

Recupera los modelos de docencia desde diferentes perspectivas, desde la tradicional hasta la postura crítica. En cuanto a modelos de evaluación, recupera los clásicos Tyler, Scriven, Cronbach, McDonald, Stufflebeam, Hamilton, Stake, Eisner, House, Kemmis, Fernández, y con ellos, analiza el fenómeno de la evaluación en las instituciones particulares, además de que hace una descripción profunda sobre cómo se evalúa al docente en la UVM. Si bien, no elabora una propuesta, si deja una reflexión en torno a la evaluación.

En el estudio de Montañez López (2011), se hace alusión a los organismos evaluadores y certificadores de la educación superior. Toma como referencia el concepto de calidad educativa en las instituciones de educación superior, posteriormente conceptualiza términos como evaluación y acreditación educativa, sus funciones, propósitos, fines. Cierra con una propuesta de Marco General de evaluación y acreditación en las IES, tomando elementos de organismos como COPAES y CONAEVA, en ella, plantea indicadores básicos que deben de considerarse, así como aquellos que deben ponerse a prueba.

Las diversas aportaciones de los trabajos realizados van encaminados a la explicación racional sobre la evaluación del docente universitario, si bien es cierto, que los marcos referenciales contemplan las miradas racionales e instrumentales y la valorativa comprensiva, aun así, las propuestas van dirigidas a la configuración de modelos prácticos y el señalamiento de la construcción de instrumentos e indicadores que permitan efficientar el desempeño de los académicos.

3.2.2. La investigación de la evaluación docente universitaria en los congresos nacionales e internacionales.

En este rubro, para sistematizar el estado de conocimiento, se recuperaron los trabajos de los siguientes congresos: El XII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2013 llevado a cabo en Guanajuato, organizado por el COMIE, el cual llevó como tema central “Aportes y reflexiones de la investigación educativa para la calidad y la mejora educativa”; el Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014, Organizado por la UAT, el IISUE, el Posgrado de Pedagogía de la UNAM y la Universidad de Granada y el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015 que tuvo lugar en Chihuahua, organizado por el COMIE con el tema “Aportes y reflexiones desde la investigación educativa: ¿qué sabemos...qué nos falta?.

En la selección de las diversas ponencias se puso atención en aquellas que su objeto de estudio fuera la docencia universitaria, o bien, que los trabajos se relacionaran explícita y directamente con el tema. Las diversas ponencias que se recuperaron con la temática fueron: 16 trabajos del Congreso Nacional de Investigación Educativa 2013; 40 trabajos del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014 y 22 trabajos del Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2015 dando un total de 78.

En cuanto al abordaje y enfoques metodológicos utilizados en los trabajos examinados que se presentaron en los diversos congresos, se encontraron *estudios empíricos* que muestran los diversos trabajos de campo de experiencias sistematizadas, analizados y que arrojan evidencias, al interior de ellos hay trabajos que se elaboraron con una metodología cuantitativa (61.5%), cualitativa (15.3%) y mixtos (16.6%), es decir que integraron ambos enfoques. También, se ubicaron *estudios analíticos* que tienen como fuente principal tan sólo la revisión de documentos (3.8%) y por último *estudios de reflexión* los que a partir del dominio de un tema son discutidos desde el punto de vista del autor, por lo que su aproximación es más ensayista y reflexiva (2.5%).

En la metodología utilizada para los trabajos cuantitativos predominaron los estudios no experimentales con diseño transversal (35.8%) y con diseño descriptivo (25.6%). Para recabar información en estos estudios, los instrumentos más utilizados fueron el cuestionario con preguntas cerradas, las escalas tipo Likert y las encuestas. Para los estudios cualitativos, se recurrió a la metodología de las representaciones sociales (6.4%), las narrativas (1.2%) y los estudios de caso (7.6%), para ello, se utilizaron las entrevistas con preguntas estructuradas, a profundidad, las observaciones, los grupos focales.

Para los estudios mixtos, la metodología utilizada fueron las descriptiva experimental e interpretativo (7.6%), la experimental e interpretativo (5.1%) y estudios exploratorios transversales e interpretativo (3.8%). Los instrumentos utilizados son principalmente el cuestionario tipo Likert y la entrevista con preguntas

estructuradas y, por último, para los estudios analíticos y reflexivos, la metodología fue interpretativa con análisis de documentos (3.8%) y postura personal de los autores (2.5%) (véase tabla 2).

Tipos de investigación	Núm. de estudios	Metodología utilizada	Núm. de estudios	Instrumentos utilizados
Empírico:				
Cuantitativo	61.5%	No experimentales con diseño transversal	35.8%	Cuestionario con preguntas cerradas Cuestionario tipo Likert Encuestas
		Diseño descriptivo	25.6%	Cuestionario con preguntas cerradas Cuestionario tipo Likert Encuestas
Cualitativo	15.3%	Representaciones sociales	6.4%	Entrevistas estructuradas Entrevistas a profundidad Observaciones
		Narrativas	1.2%	Entrevistas a profundidad
		Estudios de caso	7.6%	Observaciones Entrevistas estructuradas Grupos focales
Mixto	16.6%	Descriptivo experimental interpretativo	7.6%	Escala Likert Cuestionario con preguntas abiertas
		Experimental interpretativo	5.1%	Escala Likert Cuestionario con preguntas abiertas
		Diseños exploratorios transversales	3.8%	Escala Likert Cuestionario con preguntas abiertas
Analíticos	3.8%	Interpretativo	3.8%	Análisis de documentos
Reflexivos	2.5%	Interpretativo	2.5%	Postura personal y análisis de documentos

Tabla 2. Tipos de investigación, metodología e instrumentos utilizados en las investigaciones de los diversos congresos. (2016). Elaboración propia

Las ponencias fueron agrupadas en cinco campos particulares de acuerdo al número de materiales consultados: a) La evaluación del desempeño docente y su relación con la práctica (se ubicaron 26.9%); b) La evaluación docente en el marco de las competencias (se ubicaron 12.8%); c) Los instrumentos para la evaluación del docente universitario desde la mirada del estudiante (se ubicaron 24.3%); d) La evaluación de la práctica desde la perspectiva del docente (se ubicaron 20.5%) y e) La evaluación desde la percepción de género, su relación con los estímulos y propuestas de modelos docentes (se ubicaron 15.3%), cada uno con sus categorías correspondiente (véase tabla 3).

Campos de acuerdo a los estudios	Núm. de estudios	Categorías
La evaluación del desempeño docente y su relación con la práctica	26.9%	<ul style="list-style-type: none"> a) La evaluación docente; significados y usos b) El desempeño del docente ante su práctica c) El buen docente
La evaluación docente en el marco de las competencias	12.8%	<ul style="list-style-type: none"> a) Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) del docente universitario b) Desarrollo de habilidades comunicativas c) El trabajo de tutorías.
Los instrumentos para la evaluación del docente universitario desde la mirada del estudiante	24.3%	<ul style="list-style-type: none"> a) Los cuestionarios en la evaluación docente b) Evaluación docente desde la opinión del estudiante
La evaluación de la práctica desde la perspectiva del docente	20.5%	<ul style="list-style-type: none"> • La objetividad del docente ante su práctica • La subjetividad del docente frente a su práctica.
La evaluación desde la percepción de género, su relación con los estímulos y propuestas de modelos docente	15.3%	<ul style="list-style-type: none"> a) Evaluación docente en las académicas b) Evaluación y estímulos c) Propuestas de modelos de evaluación docente.

Tabla 3. Campos y categorías de los estudios ubicados. Fuente: Elaboración propia.

En el primer campo, *“la evaluación del desempeño docente y su relación con la práctica”* se presentan aquellos trabajos que versan sobre las concepciones y percepciones que se tienen sobre la evaluación docente, sus significados, sus usos, así como los mecanismos que se utilizan para evaluar, además de los criterios que se fijan para ubicar al buen docente. La mayoría de estos estudios fueron realizados en universidades e institutos públicos a nivel de licenciatura y maestría principalmente.

Las áreas en que se evaluaron al docente fueron en las Ciencias Básicas, Médicas, así como las de Turismo y Gastronomía. Las investigaciones fueron realizadas por los propios investigadores de las universidades y estudiantes de doctorado, quienes conciben a la evaluación docente como una parte medular de su práctica, además de necesaria, puesto que esto apremia la calidad educativa e incide en el aprendizaje de los estudiantes, en estos trabajos, el enfoque que se privilegia es el carácter de la racionalidad técnica instrumental, tomando como instrumento el cuestionario y la encuesta que va dirigido solo a la opinión del estudiante, los directivos y muy pocas veces al docente.

En el segundo campo, *“la evaluación docente en el marco de las competencias”* se recupera la perspectiva de la era del conocimiento y su relación con las competencias y el impacto que tiene en el trabajo docente. Por ende, se enfatiza en la idea del docente actual, y cómo debe generar habilidades para la instrumentalización de su trabajo por medio de las tecnologías, el desarrollo de las habilidades comunicativas, parte importante de su trabajo dentro del aula, asimismo se recupera el papel del docente como tutor y las formas y el papel que genera en su práctica en relación con sus estudiantes. El docente no sólo debe adaptarse a los cambios del mundo actual, sino que debe desarrollar habilidades que le permitan asegurar su buen desempeño docente, en otras palabras, mantener su permanencia y su condición laboral.

Las investigaciones fueron realizadas en instituciones públicas como la UAM, UNAM, Instituto Politécnico Nacional (IPN) en áreas tan diversas como psicología y comunicación social, matemáticas e ingenierías, arquitectura, éstas fueron realizadas por investigadores y alumnos de maestría y doctorado de dichas universidades. Los instrumentos utilizados con mayor frecuencia fueron los cuestionarios y las listas de cotejo dirigidos a los estudiantes; fueron pocos los trabajos desde una metodología cualitativa, que tuvieron un carácter comprensivo. La mayoría de los trabajos al ser cuantitativo privilegió la mirada objetiva de la evaluación.

En tercer campo, *“los instrumentos para la evaluación del docente universitario desde la mirada del estudiante”* los trabajos se vierten desde la opinión de los alumnos y su mirada sobre la validación y confiabilidad de los instrumentos, particularmente el cuestionario. Se parte de la idea, que un cuestionario bien elaborado para realizar una evaluación puede generar certidumbre al docente sobre su práctica. Además, está el hecho del alumno como el actor más cercano y objetivo que media el quehacer del docente en el aula, por lo tanto, sus comentarios favorecen el desarrollo y crecimiento profesional. La evaluación debe ser generada desde el otro, desde la objetividad, para ello, se necesita al alumno como parte de la validación de lo que el docente realiza dentro de su práctica y trabajo académico.

Las instituciones que fueron tomadas como referencia son públicas como la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), UAM, y privadas, Lasalle Noroeste y UVM. Los estudios se dividieron en cuantitativos y mixtos, en los cuales el instrumento que prevaleció fue el cuestionario y la escala Likert. Las investigaciones fueron realizadas por investigadores de las propias universidades y docentes de asignatura en el caso de las privadas. A pesar de que los trabajos mixtos aportan no solo cuantitativa sino también cualitativamente, en éstos se sigue generando una confusión acerca del tipo de investigación, para la mayoría de ellos, lo cualitativo está en un cuestionario con preguntas abiertas que después de ser analizados ofrecen porcentajes.

En el cuarto campo, *“la evaluación de la práctica desde la perspectiva del docente”*, se abordan trabajos que agrupan la perspectiva del docente sobre el reconocimiento sobre su práctica y su quehacer. La docencia vista por los actores como una actividad compleja, pero también crítica, una mirada objetiva y subjetiva sobre su desempeño. La objetividad puesta en las percepciones de los pares, los alumnos, los directivos que a través instrumentos y dispositivos vigilan, transgreden y sancionan el trabajo educativo cotidiano. La subjetividad en el autorreconocimiento, autoanálisis de su desempeño, la autoevaluación como una forma de asumirse como sujeto con limitaciones y posibilidades. La mayoría de los investigadores forman parte de la planta de las universidades participantes, se realizaron en nivel licenciatura y maestrías principalmente.

Las universidades fueron de carácter público, UNAM, UAM, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) áreas como la Pedagogía, la Comunicación, la Medicina son consideradas. El carácter cuantitativo en su mayoría y cualitativo estuvo presente, por un lado, el cuestionario de opinión, escala Likert para conocer las percepciones de los otros prevaleciendo la mirada racional instrumental, y por otro, las representaciones sociales, las narrativas, se constituyeron como elementos claves de las metodologías, referentes desde el constructivismo, y teorías de la reproducción dieron paso para comprender la complejidad de la evaluación, quizá una mirada más comprensiva.

En el último campo, *“la evaluación desde la percepción de género, su relación con los estímulos y propuestas de modelos docentes”* se pone énfasis en la evaluación vista desde las académicas, sus condiciones, su papel ante estos procesos. Asimismo, se consideran los trabajos que se posicionan ante la evaluación desde la rendición de cuentas, los estímulos, la productividad y la necesidad de pertenecer a un determinado programa de evaluación, y lo que esto conlleva. También se contemplan aquellos que generan propuestas de modelos docentes al interior de sus instituciones, como una forma eficiente del desempeño. Estos modelos, desde la lógica de objetividad y la sistematización de los procesos, pero también como un

camino diferente de respetar la cultura institucional, el contexto social, y sobre todo al docente que tiene sus propias particularidades en cada espacio laboral.

Las mayorías de las investigaciones se encuentran en lo cuantitativo y se realizaron en escuelas públicas como la Universidad de Guadalajara (UDG), UAM, UNAM, IPN, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), UAT, siendo los investigadores de áreas como Medicina, Arquitectura, Educación quienes las llevaron a cabo en el nivel licenciatura principalmente, aunque no se dejó de lado los posgrados. El instrumento utilizado fue el cuestionario a través de las encuestas de opinión, tanto de los docentes y alumnos. La lógica objetiva, racional instrumental prevaleció en la evaluación del desempeño docente.

3.2.2.1. La evaluación del desempeño docente y su relación con la práctica

El tema de la evaluación del desempeño docente ha sido uno de los más relevantes en las últimas décadas, diversos autores como Rueda Beltrán, 1999, 2006, Díaz Barriga, 2004, 2008, Luna, 2006, Arbesú, 2006, Guevara Niebla, 2015, han puesto énfasis en la necesidad de colocar al docente como un sujeto capaz de mejorar sus prácticas a partir de un proceso evaluativo. La evaluación docente ha estado en constantes debates desde su propia conceptualización, su interpretación y sus fines, que, a decir verdad, se ha convertido en el campo de batalla de los especialistas que confrontan sus propios posicionamientos epistemológicos en cuestión de querer abonar a la construcción de una mejor educación en nuestro país.

Por otro lado, esta evaluación del desempeño permeada por cuestiones éticas, políticas, sociales, económicas, etc. que hacen que el docente se cuestione, se asuma como un sujeto con posibilidades de transformar su práctica educativa, así como contribuir a su proceso formativo y profesional.

Es este campo se colocan los trabajos tomando en consideración tres categorías; a) La evaluación docente; significados y usos; b) El desempeño del docente ante su práctica y c) El buen docente.

a) La evaluación docente; significados y usos

Los trabajos encontrados en este rubro muestran los significados y los usos que se le han asignado en los últimos años a la evaluación docente, desde la perspectiva de la criticidad, donde se coloca el debate epistemológico entre lo cualitativo y cuantitativo (Mendiola, et al, 2014, Casillas, 2014, Vera, 2014) y a su vez nos presentan como esta evaluación puede tener en la práctica un fin común para los docentes de cualquier profesión o tipo de universidad, ya sea pública, privada,(Balderas y Balderas, 2015, Salazar, et al. 2014). Además de hacer planteamientos de una evaluación docente desde una interpretación de los autores clásicos como puede ser Comenio, Dewey, Freinet, Meireu (Padilla, 2015).

En el estudio de Mendiola, et al (2014) “Calidad, evaluación y docencia: una breve reflexión sobre la necesidad autocrítica de la labor del profesorado” se expone sobre el carácter punitivo y cuantitativo de la evaluación docente, y cómo el profesorado se somete a procesos evaluativos para lograr méritos, lo que le permitirá conservar el trabajo, a su vez, manifiesta la “monstruosidad” que representa la evaluación. Se toma como marco referencial, los diversos organismos internacionales que son los principales agentes de dictámenes de políticas educativas que han privilegiado la evaluación.

Es indudable que la transición histórica que ha tenido la evaluación en sus diferentes contextos no ha terminado de agotar los diversos debates que giran en torno a ella, así mismo podemos considerar los diversos esfuerzos conjuntos e institucionales que han permitido desarrollar instancias que le devuelvan su matiz objetivo

por medio de metodologías estrictas con relación a los diversos ámbitos que se buscan evaluar en el área educativa.

Los autores concluyen que nos encontramos en una cultura de la meritocracia y que con la evaluación sólo se buscan certificaciones, premios, reconocimientos que con los indicadores ofrecidos por las autoridades educativas sólo reflejan una imagen que no coincide con lo cotidiano de la práctica del docente, lo oculto está en las cifras y en lo formal y de ahí la importancia de hacer una lectura filosófica de esto a fin de repensar el tipo de escuela y de docentes que queremos.

Casillas (2014), considera que la evaluación docente se encuentra en un debate, desde su propia conceptualización. Para ello, toma como marco referencia las tendencias filosóficas epistemológicas de la evaluación, desde una perspectiva racional empírica, analítica recuperando autores como A. Comte, Tyler, Cronbach, Taba; y desde una perspectiva comprensiva-valorativa con autores como Foucault, Wittgenstein, Weber, De Alba. A través de las narrativas da la voz a los sujetos entrevistados de diversas universidades públicas y privadas. Los hallazgos encontrados muestran como el docente se siente expuesto ante la evaluación docente, hay una vigilancia ante el trabajo de la práctica y reconocen que es necesario repensar la evaluación. “Las experiencias de los docentes se han centrado en el reconocimiento consciente de su práctica, producto de los procesos evaluativos gestados desde las políticas educativas, la institución y el alumno”.

Vera (2014) por su parte en su disertación “Habitar un paisaje de números: el ascenso y consecuencias de la medición cuantitativa del mérito académico. Hipótesis de investigación” intenta comprender cómo el método cuantitativo de la medición del mérito académico ha ido en ascenso en México y cómo los números, tabuladores, ranking, se han acuñado como las “tecnologías del mérito” y se han convertido en herramientas cotidianas en la evaluación del docente.

El ascenso de las evaluaciones cuantitativas se conjuga con el actual contexto político en el que se han generado controversias por la imposición y generalización de métodos de evaluación

universal de los maestros que están guiados por principios de valoración uniforme y estandarizada (Vera, 2014).

Concluye con cuatro ideas fundamentales para ser tomadas en cuenta: a) Disminuir la discrecionalidad de la objetividad y subjetividad de la evaluación; b) los instrumentos de medición son unívocos pues no evalúan lo que tiene que evaluar del docente; c) las evaluaciones no miden sino también crean un tipo particular de académico y d) Las formas en que se ha aceptado, negociado o resistido la penetración de la evaluación por parte del académico, pues parece contradictorio por un lado se hace objetos de crítica y objeciones y por otro, son admitidas y promovidas por una franja de los mismos académicos.

Otro grupo de autores, hacen énfasis en la necesidad de una evaluación docente que pueda tener un enfoque más práctico y constructivo, entre ellos, se destacan Balderas y Balderas (2015). El objetivo de su trabajo fue hacer una comparación de una evaluación docente desde una perspectiva tradicional y una perspectiva de las competencias. En el trabajo, parten de la idea que el docente conoce los modelos pedagógicos y, por ende, el concepto de evaluación, aunque su visión acerca de lo que esta última es de un enfoque cuantitativo y objetivo.

Para ello, utiliza los cuestionarios como vía de acercamiento de las opiniones de los docentes, encontrando que es necesario que el docente se someta a todo tipo de evaluaciones en su práctica; autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, por proyectos, portafolio de evidencias, prueba objetiva (examen) y por lo regular mediante la evaluación sumativa, porque “estos diferentes tipos de evaluación resulta “objetivo” debido a que no se le da mayor valor a un aspecto en particular”. Se concluye que hay que recurrir a diferentes instrumentos para evaluar al docente para darle más “certidumbre” al proceso educativo.

En el caso del trabajo de Salazar, et al, (2014), comentan que los docentes deben evaluarse de acuerdo al área profesional. El estudio retoma a docentes de Ciencias Básicas y parten de la premisa que el proceso de evaluación debe producir una forma de síntesis de los indicadores del desempeño docente, para ello, evalúan a

docentes que imparten la asignatura Inmunología, Microbiología a través de indicadores presentados en una escala Likert. Su estudio concluye que los docentes no están preparados académicamente y deben someterse a cursos de capacitación y estudios de posgrado.

Como podemos apreciar tanto el estudio de Balderas y Balderas, 2014 y Salazar, et al, 2014, dan cuenta de una evaluación de corte cuantitativa donde el instrumento de evaluación como lo es un cuestionario y una escala Likert proyectan lo que es el trabajo docente, pero dejan de lado la cualificación del proceso evaluativo.

El último trabajo de Padilla, (2015), propone retomar a la evaluación desde una mirada de autores clásicos. Para ello, tiene como fuentes de referencias autores como clásicos como Comenio, Dewey, Freinet, Meireu. Destaca la importancia de recuperar a dichos autores por la interpretación emancipadora que tienen de la educación y sobre todo de la didáctica para el fortalecimiento de su práctica. Esta investigación cualitativa muestra a los docentes como sujetos capaces de transformar su práctica y concluyen que “el quehacer docente es un quehacer fundamentalmente didáctico que integra diferentes saberes”.

Como bien podemos apreciar, la evaluación docente sigue siendo un tema de interés en la medida que se han buscado opciones para recuperar el sentido objetivo y subjetivo de la evaluación. Una evaluación que encamine hacia el lado formativo y no punitivo, donde los instrumentos, dispositivos y mecanismos alimenten el carácter retroalimentador, ético y político de la evaluación y no solamente la vigilancia y el castigo para el docente.

b) El desempeño del docente ante su práctica

Los trabajos aquí reunidos hacen alusión al desempeño sobre la práctica que tienen los docentes, tanto en el terreno de las universidades públicas como privadas, hay un reconocimiento por la labor del docente en términos de lo que realiza dentro del aula (Gática, et al, 2013, Ceniceros y Hernández, 2014, Vega Cruz, et al, 2014,

Rizo, 2014), las diferentes condiciones institucionales a las cuales se enfrenta (Toledano, Et al. 2014, Vega, 2014), la autoeficacia de su trabajo (Hernández y Cenicerros, 2014) y prácticas de evaluación (Sánchez, 2014).

En ese sentido Gática, 2013, et al, Cenicerros y Hernández, 2014, Vega Cruz, et al, 2014, Rizo, 2014), en cuanto a labor del docente dentro del aula, coloca como una necesidad evaluar, pues ante las exigencias de los organismos internacionales, las instituciones de educación superior se ven en la obligación de evaluar a sus docentes para conocer sus debilidades y fortalezas que permitan mejorar su práctica. Destacan las políticas educativas como formas de configurar las decisiones que deben guiar el ejercicio del Estado desde el Sistema Educativo, por lo que los planteamientos de dichas políticas pretenden concretarse en acciones que coadyuven al logro de los propósitos de la educación.

Reconocen la evaluación docente que se realiza en diversas instituciones de educación superior tienen como objetivo valorar el desempeño, habilidades, uso de recursos psicopedagógicos, así como encaminarlo hacia la profesionalización entendida esta como un “proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social”. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo colegiado (Vega, et al 2014) como una forma de ejercer la práctica docente de forma profesional, además de considerar que toda práctica debe estar ligada con las necesidades de los programas educativos de las universidades (Rizo, 2014).

En las conclusiones, sostienen que los docentes evaluados deben fortalecer las competencias de aplicación y solución de problemas y orientar la formación de profesores hacia la profesionalización académica considerando las particularidades de cada asignatura según su área (Gática, 2013), los docentes de nivel de posgrado deben desarrollar una diversidad de estrategias para la atención de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Cenicerros y Hernández, 2014), hay que prever y monitorear que las evaluaciones hacia el docente, se realicen con un minucioso y

profundo análisis de los aspectos que influyen en la conformación de la práctica docente, así como determinar la más conveniente a los objetivos del programa (Rizo, 2014).

Toledano, et al (2014) y Vega Cruz (2014) por su parte, hacen alusión a las diferentes condiciones institucionales a las cuales se enfrenta el docente en el desempeño de su práctica. Los objetivos planteados van enfocados a analizar las condiciones institucionales y las políticas para evaluar al docente. El referente teórico que retoman es el del concepto de burocracia, la cual consideran como un “conjunto de empleados remunerados y profesionales que tiende a ordenar y superar desde un principio de modernización la homogenización de las prácticas, a imponer normas que restringen los comportamientos no racionales, y que permiten generar procesos de resultados efectivos y continuos” (Toledano, et al, 2014); asimismo, consideran que los sistemas educativos tienen como objetivo satisfacer los requerimientos educativos de la sociedad a la que sirven y que en las políticas públicas está implícito una filosofía, una concepción de hombre, sociedad, ciudadanía y educación.

Las conclusiones hablan sobre la necesidad de considerar el contexto educativo y el tipo de institución de la cual forme parte el docente, además, de que no puede haber calidad del servicio educativo si no se tiene una formación profesional integral de calidad de los docentes de educación superior (Toledano, et al, 2014).

Hernández y Cenicerros, (2014) realizan un análisis de la autoeficacia del trabajo docente con el objetivo de determinar el nivel de autoeficacia docente en la Universidad Tecnológica de Rodeo. El marco teórico que sustenta es de corte psicológico, tomando como referencia a Bandura (1997) con el aprendizaje social, donde consideran la autoeficacia como “el juicio que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea”.

Se trata de un estudio cuantitativo con diseño experimental, en el cual, se destacan los resultados que están divididos en tres secciones: resultados descriptivos, correlacionales y diferencia de grupos, todos ellos, con la percepción de la

autoeficacia docente, considerando aspectos sociales y demográficos. En las recomendaciones que emiten proponen que se trabaje con las actividades relacionadas con el diseño de pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje, con las estrategias para conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.

En cuanto a las prácticas de evaluación (Sánchez, 2014), al intentar acercarnos al estado del arte, identifica tres enfoques de la evaluación educativa en el ámbito universitario: institucional, de programa y del profesorado (Jornet, 1991; Meliá 1993), estos enfoques constituyen el nivel en el cual se pretende abordar la realidad educativa, cierra con la idea que en las instituciones educativas coexiste una gran cantidad de prácticas de evaluación del desempeño docente y que muchas de ellas son una respuesta formal a las exigencias de organismos externos o simples *check list*.

c) El buen docente

En estos trabajos se destaca la concepción de lo que implica ser un buen docente (Novelo, 2014) desde una perspectiva cuantitativa y desde una perspectiva cualitativa (Carlos, 2015). Los estudios están realizados con docentes de la Universidad del Caribe y de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Los objetivos están centrados en identificar las buenas prácticas docentes (Novelo, 2014) y las percepciones sobre el buen docente en las instituciones de educación superior (Carlos, 2015). Se parte de la idea de que las buenas prácticas lo son siempre en un contexto y bajo las condiciones de las instituciones, además de que el acto docente se realiza buscando hacer comprensible el conocimiento, ser claro y organizado al enseñar, y preocuparse por vincularlo a los intereses y nivel de conocimiento de sus alumnos, simplificando contenidos abstractos.

Novelo (2014) llega a las conclusiones que las buenas prácticas docentes están en función del área de especialidad (Turismo, Gastronomía, Economía y Negocios), que la mayoría de los docentes carecen de estrategias didácticas por lo que deben ser reforzadas con cursos de capacitación, mientras que (Carlos, 2015) a partir de

las entrevistas con los docentes, sustenta que los maestros seleccionados por sus alumnos, colegas y autoridades como buenos docentes utilizan varias estrategias de enseñanza y no solamente una. Sus acciones están encaminadas a la adquisición y reafirmación del conocimiento de sus asignaturas.

3.2.2.2. La evaluación docente en el marco de las competencias

El enfoque por competencias hoy día ha sido el más privilegiado en el sistema educativo mexicano. Ya no sólo forma parte de las políticas educativas del nivel educativo básico ni medio superior, sino que cada vez más se ha ido incrustando en las universidades, si bien, muchas de ellas siguen manteniendo una autonomía en sus procesos educativos, otras tantas, particularmente privadas han adoptado este enfoque dentro de sus programas educativos, de tal forma, que sus postulados se han penetrado al terreno docente. La evaluación desde este enfoque demanda la incorporación al mundo tecnológico y el desarrollo de habilidades del docente universitario. En este campo, se recuperan trabajos desde las categorías de a) Uso de las TIC del docente universitario, b) Desarrollo de habilidades comunicativas y c) El trabajo de tutorías.

a) Uso de las TIC del docente universitario

En la documentación de los trabajos en este rubro se parte de la idea que ante los retos de la globalización y ante la visión de los Organismos Internacionales por incorporar a la tecnología al servicio de la educación en una era del conocimiento e información, los docentes no están exentos de este contexto, por lo que se suma la premisa de desarrollar habilidades o competencias tecnológicas. En este sentido, trabajos como los de Andión (2013), Gómez, (2013), Pérez, et al, (2014), destacan la importancia de la necesidad de que los profesores cuenten con saberes digitales y competencias en las TIC.

Las investigaciones son desarrolladas con docentes de la UAM, IPN y UNAM, todas ellas instituciones públicas. El propósito se centró particularmente en delinear un mapa de los saberes y competencias digitales que han podido ser incorporados hasta el momento por la planta de profesores del DEC/UAMX, en licenciaturas como Psicología y Comunicación Social (Andión, 2013), identificar competencias digitales en la licenciatura en preescolar de la UPN (Gómez, 2013) y conocer la formación que tienen los profesores sobre las TIC para integrarlas en su actividad docente (Pérez, et al, 2014).

Los estudios son de corte cuantitativo, emplearon cuestionarios para la recopilación de información. Hay coincidencia en el marco referencial, en el sentido que las competencias en las TIC son producto de la globalización y el neoliberalismo, y es desde lo Organismos Internacionales donde se delinear políticas educativas para tal fin, la UNESCO como uno de los principales gestoras establece “que las nuevas TIC han producido un cambio profundo en la manera en que los individuos se comunican e interactúan, unas de las áreas que más han impacto ha sido la educación, a partir de preguntas de dónde y cómo se produce el proceso de aprendizaje, así como de introducir cambios en los roles de profesores y alumnos”. (Andión, 2013).

Los resultados arrojados van desde el desconocimiento y uso de las plataformas digitales (Andión, 2013), las limitaciones técnicas en el uso de herramientas y aplicaciones (Gómez, 2013) y poco manejo de los procesos de diseño y planificación de actividades formativas apoyadas en el uso de TIC (Pérez, et al, 2014). En las conclusiones coinciden sobre lo necesario que es formarse en el uso y apropiación de las TIC para generar ambientes de aprendizajes creativos e innovadores y que las TIC modifican esquemas, reorganizan estructuras y cambian percepciones en los docentes y alumnos.

b) Desarrollo de habilidades comunicativas

En este rubro se consideran los trabajos de Gómez Leal, 2014 y Gámez y Sánchez, 2014, quienes destacan la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas con docentes de universidades públicas, rescatando las clases que imparten en sus respectivas áreas; matemáticas e ingenierías. A partir de observaciones y listas de cotejos, los autores evalúan las capacidades de comunicación de los docentes con el fin de favorecer el aprendizaje de sus alumnos. El trabajo de Gómez Leal (2014), tiene como referente teórico la socio-epistemología, mientras que Gámez y Sánchez lo hacen desde la perspectiva epistémica de la multirreferencial de Ardoino.

En los resultados señalan que los docentes reflejan una “notable alza” en cuanto al lenguaje, pero sus conocimientos e implementación de técnicas o estrategias para que el alumno construya su aprendizaje son limitados, además domina en mayor grado distintas descripciones para una comunicación eficaz destacando el buen manejo de su expresión verbal y no verbal.

Finalmente, aunque los autores aclaran que sólo han tomado indicadores como comunicación y verbal, hace falta trabajar otros aspectos comunicativos. Asumen que un aprendizaje tanto del profesor como de los alumnos requiere de comunicación; a medida que los dos sujetos se entiendan, el diálogo fluirá en el salón escolar y la convivencia entre ellos será mejor, aunque no dicen cómo generar ese diálogo, ni establecen de qué manera el alumno puede ser partícipe de esa comunicación en los procesos de aprendizaje.

c) El trabajo de tutorías.

La tutoría se ha convertido en los últimos años en una práctica compleja y poco estudiada, la necesidad de evaluar la tutoría de manera presencial y virtual ha colocado a las instituciones de educación superior a valorar este proceso de

encuentro entre docente y alumno. De tal manera que los estudios de Torquemada, 2013, Marín, 2014, se enfocan a evaluar las tutorías en universidades públicas desde la opinión de los alumnos, mientras que González, 2014, lo hace desde la mirada de los alumnos. El propósito tanto de Torquemada, 2013, como de Marín, 2014 es enfocada a la acción tutorial en el proceso formativo del alumno. El primero utiliza el estudio de casos como metodología de trabajo, más no así el segundo que lo aborda desde lo cuantitativo utilizando las encuestas.

La crítica que hace Torquemada a las tutorías, es que actualmente la práctica de la tutoría se desarrolla formalmente al interior de las IES a partir del establecimiento de citas que difícilmente cumplen profesores y alumnos, salvo en momentos específicos, se ha convertido en una situación de control y apoyo, es decir, burocrática sujeta a una normatividad que exige un horario preestablecido poco funcional, tanto para profesores como para alumnos, con una orientación centrada exclusivamente en el abordaje de contenidos académicos y no personales.

Mientras que Marín (2014) se muestra más cauteloso al señalar que propuesta de un programa institucional de tutorías surge y se desarrolla en el seno de la ANUIES, e intenta ofrecer una respuesta al grave problema de la deserción escolar, los bajos índices de titulación y de rendimiento académico, que padecen la gran mayoría de nuestras instituciones de enseñanza superior. Se destacan aspectos que deben ser considerados en las tutorías como puntualidad, asistencia, actitud, etc. (Torquemada, 2013) y aceptación elevada por la disposición de los tutores (Marín, 2014), dado que solo nos muestran indicadores positivos, quizá no dan cuenta de los procesos cualitativos de la acción tutorial.

El trabajo de González (2014) no dista mucho de lo antes mencionado, ahora la evaluación de las tutorías las centra desde la perspectiva del docente, con un carácter más cualitativo, utilizando las entrevistas, este autor da cuenta de los procesos que vive un docente cuando realiza tutorías en un entorno virtual, es a distancia. La tutoría a distancia la conceptualiza como “aquella que se realiza a través del contacto personal desde la distancia entre el alumno y el tutor”, la

complejidad de realizar estas tareas se vuelve compleja debido a que en ocasiones los docentes no alcanzan a conocer ni manejar las plataformas digitales para tal tarea. A partir de las entrevistas con los docentes y al escuchar sus voces considera que aspectos como formación, interés, y experiencia trabajando con espacios virtuales de aprendizaje influyen en el desempeño de cada tutor.

La mayoría de los trabajos encontrados en este campo entran una visión positivista-racional de la evaluación que van permeando el trabajo del docente desde aspectos valorativos y comprensivos.

3.2.2.3. Los instrumentos para la evaluación del docente universitario desde la mirada del estudiante

Los instrumentos, dispositivos, mecanismos que son utilizados para evaluar al docente comprenden desde instrumentos muy técnicos como lo son los cuestionarios en todas sus modalidades; escala Likert, abiertos, cerrados, hasta muy subjetivos como lo son las entrevistas y observaciones como técnicas, cada uno de éstos presentan ventajas y desventajas en cuanto a su uso y principalmente sus fines (Díaz Barriga, 2008), pero hasta ahora se han convertido en los más utilizados para verificar y objetivar el trabajo del docente, aunque tampoco han respondido a las necesidades reales y de contexto de las instituciones ni de los docentes. De los trabajos presentados encontramos dos categorías en los cuales se aborda: a) Los cuestionarios en la evaluación docente y b) Evaluación docente desde la opinión del estudiante.

a) Los cuestionarios en la evaluación docente

Los trabajos aquí presentados dirigen sus objetivos a validar los instrumentos que son utilizados para la evaluación docente desde la perspectiva del estudiante, particularmente están centrado en cuestionarios, escalas Likert (Reyes, 2013,

Vivian, 2013, Pereyra, 2014, Irigoyen, 2014) se trata de investigaciones cuantitativas mientras que los estudios de Arbesú, 2014, y Silva, 2015, son de corte cualitativo.

Las investigaciones donde se desarrollan dichas investigaciones son dentro de instituciones públicas como la UACJ, UAM y universidades privadas como La universidad Lasalle Noroeste y la UVM. Dichos estudios están centrados, en diseñar y validar el instrumento de medición que es utilizado para evaluar a los docentes, de hecho, se resalta el rigor metodológico con el que se construye el instrumento (Reyes, 2013), así como la relación del instrumento con el modelo educativo que tiene la institución (Vivian, 2013, Pereyra, 2014).

Se parte de la idea de que la evaluación docente es necesaria y posibilita la recolección de información útil que puede ser utilizada para la mejora de la práctica docente, por ende, los cuestionarios deben responder a las necesidades de los docentes y el contexto de la institución. A pesar de que los autores ven en los cuestionarios bondades para evaluar al docente, se olvida que esta mirada de la racionalidad técnica en los cuestionarios está basada en los indicadores y cuantificación del resultado que resulta insuficiente ante la práctica, e imposibilita mirar el carácter subjetivo de la evaluación.

Las bases teóricas de los diversos trabajos vienen desde la perspectiva del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) para la educación media y superior (Reyes 2013, Vivian, 2013), las formas de construir el instrumento en diferentes fases como son: la revisión de la literatura referente o relacionada al rasgo que se desea medir; la identificación de las distintas dimensiones que pueden fungir como componentes de aquello para lo que se construye la escala; la identificación y selección de los distintos indicadores para cada una de las distintas dimensiones; la síntesis de la información con que se cuenta. (Pereyra, 2014), las teorías de las representaciones sociales de Moscovici (Arbesú, 2014).

Los resultados que se obtienen confirman que después de validar el cuestionario utilizado como instrumento para la evaluación del docente son los adecuados, y con un alto grado de precisión, inclusive se hace alusión que también los expertos los cuales fueron consultados validaron el instrumento como eficaz (Pereyra, 2014). Asimismo, se encontró, que los estudiantes opinan que dichos cuestionarios son útiles para que la Institución pueda apoyar a los profesores a mejorar su práctica y con ello aluden al fin formativo de la evaluación el cual no es empleado comúnmente en las universidades a pesar de que éstas digan lo contrario (Arbesú, 2014).

Los aportes de estos estudios según los autores están en la posibilidad de crear instrumentos que se contextualicen dependiendo del modelo educativo de la institución (Reyes, 2013), que los instrumentos que se utilizan en su institución para evaluar a sus docentes son válidos y confiables (Vivian, 2013, Pereyra, 2014, Irigoyen 2014). En otro sentido, sobre la validación de los cuestionarios de manera más crítica Arbesú (2014), se cuestiona si vale la pena continuar con esta forma de evaluación docente, ya que como se ha comprobado, desde su implementación hace más de 20 años, no ha mostrado una mejoría de la docencia, ni de la educación, también lo hace Montes (2015) cuando advierte que por lo menos desde la particularidad como es el caso de UACJ, no existen estudios que demuestren los efectos positivos de las encuestas y la cotidianidad de los sucesos en el aula.

b) Evaluación docente desde la opinión del estudiante

En esta categoría se agruparon todos aquellos trabajos que partieron de la opinión del estudiante universitario sobre la evaluación de la práctica del docente, particularmente se enfocaron en universidades públicas (Del Bosque y Martínez, 2014, Álvarez, et al, 2015, Fernández y Jiménez, 2013, Montoya y Vera, 2103, Elba, et al, 2014 Juárez, 2014, Elizalde Lora, et al, 2014a y 2014b, Garza Quiñones, 2013, Campos, 2014, Gaetica, 2015) y sólo una en privada (Olvera, et al, 2014). Las investigaciones se concentraron la gran mayoría en estudios cuantitativos y mixtos siendo el cuestionario tipo Likert o cerrado a través de encuestas el único utilizado,

solo uno se enfocó en lo cualitativo (Del Bosque y Martínez, 2014) utilizando cuestionario abiertos para posteriormente interpretar lo datos.

La idea de conocer el trabajo de los docentes a través de los comentarios de los alumnos ha sido una práctica muy frecuente en los últimos años, producto de querer verificar que se trabaja en clase y en la institución. Las políticas educativas implementadas desde la década de los noventa pusieron énfasis en la evaluación de los docentes como una forma de legitimar la calidad educativa. Las instituciones encontraron mecanismos y formas que pudieran dar sustento al trabajo realizado por los docentes, de tal suerte, que ahora su trabajo sería cuestionado desde diferentes ángulos y desde diferentes actores. El alumno se convirtió en uno de esos actores que vigilarían esas prácticas.

Según Álvarez (2015), las medidas más importantes de la década anterior para buscar la mejora de la educación superior en general, y de la docencia en particular, estuvieron orientadas a tratar de fortalecer la infraestructura de las instituciones y a elevar el nivel escolar del personal de tiempo completo, pero ambos aspectos no son suficientes para garantizar una mejora en la actividad docente.

En nuestro país como en otros, la evaluación de la docencia se realiza en respuesta a las demandas sociales hechas por diferentes audiencias con necesidades heterogéneas de evaluación. En la actualidad, es factible ubicar diversas peticiones: las de docentes y estudiantes sobre sistemas justos y pertinentes vinculados a la mejora de la enseñanza; las de autoridades para la toma de decisiones administrativas, asignación de cursos, promociones y estímulos económicos y las gubernamentales de rendición de cuentas sobre la calidad de la docencia (Elizalde, et al, 2014a).

Por ello, actualmente, la evaluación de la docencia con base en los cuestionarios de opinión de los estudiantes, es reconocida como la estrategia de evaluación con mayor reconocimiento conceptual y empírico acumulado en el contexto universitario a decir de Hernández y Jiménez (2013), pues los principales propósitos asociados a su utilización se relacionan con medidas de la efectividad de la enseñanza en la

toma de decisiones administrativas, con el diagnóstico y retroalimentación sobre la enseñanza.

Las bondades que ofrece la evaluación Garza Quiñones y De Alba (2013) son muchas y entre ellas están; las de identificar en los resultados aciertos y debilidades en el proceso de enseñanza a fin de establecer programas de mejoramiento y capacitación en áreas específicas como: elaboración y uso de material didáctico, estrategias de enseñanza, planeación de la enseñanza, diseño, procesos de evaluación y elaboración de exámenes, entre otros.

Además, la evaluación queda en el mero acto prescriptivo como se refleja en el trabajo de Olvera (2014) cuando hace alusión que ésta debe ser reconocida y aplicada desde la perspectiva de su naturaleza de idoneidad, apegado a los objetivos, valores, misión, visión y proyecto de mejora manifestados en la institución, al desear incursionar en la corriente de innovación educativa, dentro del campo docente.

En este contexto, pareciera ser que la evaluación se ha enfocado a aspectos meramente técnicos y racionales, pero toda al carácter de retroalimentación y de comprensión que permita repensar la práctica docente. Con respecto a los resultados, hay coincidencias en varios trabajos cuando que las opiniones de los alumnos sobre la forma de enseñar de sus profesores se centran en su falta de estrategias y de recursos didácticos, o que hacen un mal manejo de las cuestiones y conocimientos pedagógicos, poca actitud hacia el trabajo y relación con el alumno (Del Bosque y Martínez, 2014, Álvarez, et al, 2015, Fernández y Jiménez, 2013, Montoya y Vera, 2103, Elba, et al, 2014 Juárez, 2014,).

Garza Quiñones y De Alba (2013) establecen seis elementos en la evaluación de los estudiantes sobre sus profesores: puntualidad, asistencia, conocimiento, respeto, responsabilidad y actitud. Significativamente estos elementos al paso de los años se mantienen vigentes conservando una relación estrecha con las fallas que los alumnos encuentran en los docentes y con el tipo de comentarios que escriben en forma anónima en las evaluaciones. Aunado a todo esto, encontramos

la opinión de los alumnos que evalúan de forma deficiente a sus docentes producto de exceso de uso de la tecnología, pésima actitud del maestro en el desempeño de su labor, la falta de ética, no dejar participar al alumno y falta de preparación (Olvera, 2014).

Las propuestas que surgen de los diversos autores para efectos de mejorar la práctica docente a partir de los comentarios de los alumnos, van desde establecer programas de profesionalización docente que aborden cuestiones pedagógicas y psicológicas (Del Bosque, 2014, Campos, 2014), utilizar otros instrumentos de evaluación que no correspondan sólo al cuestionario, aunque estos tiene una confiabilidad y validez que garantizan que los indicadores se consideren propicios para medir la calidad de la enseñanza (Álvarez, 2015, Fernández y Jiménez, 2013, Elba, 2014, Gaetica, 2015); recuperar el contexto institucional, social, cultural, económico, la experiencia, así como la autoevaluación docente (Juárez, 2014, Olvera 2014); reconsiderar el perfil docente que solicita la institución por su modelo educativo y buscar desde la particularidad el análisis del ejercicio docente (Elizalde, 2014a, 2014b).

3.2.2.4. La evaluación de la práctica desde la perspectiva del docente

El docente ante su práctica es evaluado desde la institucionalidad, los directivos, los pares, los alumnos, a través de diversos mecanismos y dispositivos de control (Foucault, 1989) y aparatos burocráticos administrativos (Ordorika, 2004), que dan cuenta de su trabajo dentro y fuera del salón de clases. Todo esto en el terreno de la objetividad y de la racionalidad técnica, instrumental. El docente cosificado que está a expensas de una evaluación de la cual puede depender su permanencia o sus estímulos.

La mirada del docente sobre su propio quehacer quizá puede favorecer, aunque no garantizar la posibilidad de concientizarse sobre su práctica y mejorar por una cuestión personal más no punitiva. Desde esta perspectiva se retoman las siguientes categorías para el conglomerado de trabajos que se recuperan en este campo: a) La objetividad del docente ante su práctica y b) La subjetividad del docente frente a su práctica.

a) La objetividad del docente ante su práctica

La evaluación se ha constituido como un mecanismo fundamental dentro del mundo universitario para determinar si un docente es apto para desempeñar su trabajo o no lo es, si es merecedor de un estímulo o no, si permanece en la institución o no, lo que provoca la incertidumbre del propio actor para con su propia práctica. En este rubro se encuentran agrupados los trabajos que abonan a la transformación de la práctica docente (Reyes y Macías, 2013), las representaciones sociales sobre la práctica (López y Barrón, 2013, Mar, 2014), la percepción sobre las evaluaciones que se les hace dentro del proceso educativo (Hernández, 2014, Romero, 2014, Elizalde, 2015, Castillo, 2015, Contreras, et al, 2014), las teorías como referentes de enseñanza (González y Delgado, 2014).

Los objetivos que persiguieron aquellos trabajos que emplearon una metodología cuantitativa fue en la línea del análisis, caracterización, descripción, reconocimiento de las percepciones de los docentes, la identificación de teorías adoptadas para su práctica, (Hernández, 2014, Mar, 2014, Romero, 2014, Elizalde, 2015, Castillo, 2015) en cuanto a los estudios cualitativos se centró en la comprensión, interpretación de la práctica docente (Reyes, 2013 , López y Barrón, 2013), desde la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, y las teorías de Maslow y Pichon Riviere, y el constructivismo, la identificación de perspectivas teóricas desde un ángulo comprensivo (González y Delgado, 2014). El cuestionario tipo *Likert* fue el más utilizado, seguido de las entrevistas en los estudios cualitativos.

El contexto mexicano es tomado como referencia para todos estos autores para hablar de evaluación docente. Expresan que las instituciones de educación superior en México, han generado mecanismos para evaluar las diferentes acciones y a los diversos actores importantes involucrados en el logro de la calidad esperada, en ese marco, la docencia es clave para poder entender los procesos evaluativos.

Desde la perspectiva de Romero, (2014) la docencia la concibe como: una actividad ocupacional que cuenta con las características por las que se puede definir una profesión: a) Presta un servicio específico a la sociedad; b) Es una actividad encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas (los profesionales) que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida; c) Los profesionales acceden a la docencia tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados para ejercerla, y d) Los profesionales forman un colectivo más o menos organizado (el cuerpo docente o el colegio profesional), que tiene o pretende obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de su profesión.

Por otro lado, la práctica docente adquiere sentido matizada desde una perspectiva comprensiva cuando se dice que es valorada en un sentido global, que trasciende el espacio del aula y que guarda un sentido comunitario, puede definirse como una praxis compleja propia del maestro, de carácter intencional, donde entran en juego los significados, las percepciones y las acciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que configuran la vida del aula. Y que considera, además, aspectos político-institucionales, administrativos, normativos y contextuales (Reyes y Macías, 2013) y que se construye en su contexto, en su cotidianidad, en la experiencia vivida (López y Barrón, 2013).

De todos los autores se desprenden las siguientes conclusiones:

- a) Los profesores describen el significado de la docencia a partir de la expresión de ejemplos, experiencias y creencia principalmente, para dar cuenta de él (Reyes y Macías, 2013).

- b) Los profesores hacen referencia a su práctica docente como un tránsito de encuentros y desencuentros continuos que son construidos a través de sus experiencias cotidianas, es decir, de su individualidad y particularidad. La construcción y reconstrucción de la práctica docente de los profesores sobre sus experiencias vividas permite establecer la subjetividad que se han formado a través de su cotidianidad (López y Barrón, 2013).
- c) Hay que reconstruir la evolución de la profesión académica para observar el proceso de desarrollo tanto laboral como académico, a la vez, del enriquecimiento del examen de las regularidades o cambios presentes en las formas de beneficiarse y adecuarse a las condiciones de las instituciones (Mar, 2014).
- d) Incidir en las percepciones de los formadores de formadores respecto a su profesionalización y cómo se refleja en su práctica (Romero, 2014).
- e) Concebir a la enseñanza como una práctica humana intencional enmarcada por las pretensiones de su contexto social (Melchor y Delgado, 2014).
- f) La evaluación es un proceso inherente a la mejora de cualquier acción que haga el hombre; máxime aquella que quiera ser ofrecida con calidad (Contreras, et al, 2014).

b) La subjetividad del docente frente a su práctica

La valoración y comprensión de la evaluación es en pocas ocasiones tomadas como eje primordial para repensar el trabajo docente. Las evaluaciones hacia el docente regularmente se ejecutan como una forma de control bajo una premisa positivista y con instrumentos objetivos que sólo señalan indicadores que deben ser tomados en cuenta para la mejora. La autoevaluación, es decir, el reconocimiento y autorreconocimiento sobre el trabajo que el propio docente realiza, se convierte en un elemento sustancial para la valoración, retroalimentación de la práctica docente.

En el trabajo de Jiménez, (2014), *las teorías implícitas en profesores universitarios; una alternativa para la evaluación docente*, se fija como objetivo determinar las teorías implícitas de profesores universitarios acerca de la enseñanza, se trata de una investigación mixta, utilizando el cuestionario y la entrevista como instrumentos de recogida de datos, aunque sólo se reporta avances parciales de la investigación en el terreno cuantitativo. Medina, (2015) en su trabajo *la autoevaluación y la autorregulación docentes: un estudio de caso desde la mirada del profesor a los resultados de su desempeño*. Se enfoca a recuperar el proceso autoevaluativo del docente, dándole voz, a partir de las entrevistas realizadas desde lo cualitativo.

Para Jiménez (2014) el pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por teorías implícitas, representaciones, imágenes, ideas, nociones, creencias, actitudes, intereses y valores, cuyo estudio permite indagar el valor que los docentes le otorgan al contenido, los procesos del currículum y condiciones de trabajo; así como conocer la forma de interpretar, decidir y actuar en la práctica. El marco referencial parte del conocimiento de las teorías implícitas que son definidas como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de un conocimiento pedagógico históricamente elaborado y transmitido a través de la formación y en la práctica educativa, también son construcciones individuales que, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural”. En el caso de Medina (2015), recupera la autoevaluación desde una perspectiva psicológica, con referentes como la teoría constructivista, y coloca la autorregulación docente como un elemento sustantivo en la mejora de la práctica docente.

Mientras que los hallazgos de Jiménez (2014) van orientados a las teorías implícitas de los docentes manifestando que éstas se encuentran en el constructivismo, y que se trata de una pedagogía centrada en el alumno considerando sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje, privilegiando más los procesos que los resultados. Los de Medina (2015) van orientados a los replanteamientos de una evaluación más valorativa y comprensiva que parta del mismo docente, pues es él quien finalmente vive el proceso y tiene la experiencia necesaria para corregir sus propios errores.

3.2.2.5 La evaluación desde la percepción de género, su relación con los estímulos y propuestas de modelos docentes

En este rubro se agrupan todos aquellos trabajos que están relacionados con la condición laboral del docente, la voz de las docentes sobre los procesos evaluativos y las propuestas de modelos de evaluación que permitan acercar de manera objetiva o subjetiva tal vez el trabajo del docente hacia la mejora continua de su profesión. La idea del *merit pay* surgido en Estados Unidos en la década de los veinte del siglo pasado y desplazado a México en la década de los noventa puso en jaque a la academia (Ordorika, 2004, Díaz Barriga, 2004).

La permanencia del docente dentro de las universidades centrada en la rendición de cuentas de su trabajo académico, el impulso a los programas de estímulos como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el PIFI, surgida dentro de la “cultura de la evaluación” dieron paso al fenómeno llamado “punititis”, todo cuenta, todo se evalúa, lo que importa es el resultado, el producto. En este marco encontramos debates por considerar si debemos colocar algún modelo de evaluación contextualizado de acuerdo a nuestra idiosincrasia y nuestros problemas cotidianos, o sólo colocar modelos que sigan reproduciendo la visión objetiva y racional de la evaluación centrada en la rendición de cuentas. Las categorías que emergieron a partir de los trabajos revisados son: a) Evaluación docente en las académicas; b) Evaluación y estímulos, c) Propuestas de modelos de evaluación docente.

a) Evaluación docente en las académicas

Los trabajos encontrados en este rubro dan cuenta de las voces que fueron escuchadas de las académicas universitarias en relación con su práctica docente y los estímulos económicos (Preciado y Lorenzano, 2013, García y Chayoya, 2013). La coincidencia de dicho trabajo está desde el propósito, ya que ambas investigaciones lo que tratan es el análisis de las condiciones y posibilidades de

participación de las mujeres cuando son evaluadas dentro del marco de las políticas educativas de la evaluación por méritos. Ambas investigaciones son de corte cualitativo, y utilizan la entrevista como un medio para recoger información.

Se asume que la política educativa mexicana para incentivar y evaluar la productividad de la investigación científica opera desde 1984 con el SNI. Su generalización, al personal docente universitario, ocurre una década después, en los noventa por medio de programas de evaluación, implementados en las universidades. En su trayecto, esto ha generado una diversidad de comportamientos, expectativas, efectos perversos o desencantos en el personal académico, pero también, ha producido una serie de estudios que “evalúan a las evaluaciones”. La excelencia de los docentes puede estar condicionada, también por factores organizacionales en la manera en que cada institución implementa los programas, ya sea de manera aislada o bajo un plan integral.

Por lo general, predomina la lógica de penalizar o excluir a los docentes con bajos puntajes, los contratados por horas o temporales, sin considerar el potencial del *life learning* o los planteamientos la sociedad del conocimiento. Para algunas, el problema sin resolver por los programas de estímulos es la diversidad académica y una re-homologación salarial. Medir con la misma regla a todos los docentes, no permite la participación de otro tipo de perfiles o esfuerzos innovadores más allá de la norma establecida (García y Chayoya, 2013).

El problema que se genera con las académicas en el desarrollo profesional va ligado a múltiples factores que van desde la inexperiencia en la investigación (Preciado y Lorenzano, 2013) hasta las trayectorias académicas que siempre están alejadas de la de los académicos (García y Chayoya, 2013). En ese sentido, hay una clara minimización del trabajo de las académicas aunadas a la percepción de que la mujer es menos que el hombre, además de que se asumen como mujeres de “sacrificios”. Dentro de esta mirada está el carácter reproductivo del pensamiento patriarcal de dominio del hombre sobre la mujer, por lo que, al

interiorizar estas lógicas, la académica ve pocas posibilidades para su desarrollo profesional.

Las académicas “asumen su inexperiencia en el rubro de generación y aplicación del conocimiento, situación que las pone en desventaja con sus colegas varones, ellas prefieren posponer o renunciar a un posgrado y cuando lo hacen buscan un posgrado local o a distancia para que no interfiera con su rol de madres y esposa; o bien, posponen el matrimonio o la maternidad” (Preciado y Lorenzano, 2013). En el caso de las académicas de la Universidad de Guadalajara, a pesar de que pertenecen a cuerpos académicos del Programa de Mejoramiento para el Profesorado (PROMED), casi la totalidad de los profesores con reconocimiento, participan en un cuerpo académico, pero la mayoría son cuerpos en formación, que es la categoría inicial o más baja (García y Chayoya, 2013).

De las conclusiones dadas en estas investigaciones, se comenta que es fundamental que al interior de las instituciones se considere la perspectiva de género, de tal forma que se generen cambios para avanzar hacia una verdadera equidad, así como abrir espacios que permitan que la mujer sea una verdadera participe al igual que los hombres no solamente en el discurso o en un papel que se emite desde alguna institución o algún programa evaluativo.

b) Evaluación y estímulos

En este apartado se incluyen trabajos que de manera explícita hacen alusión a las actividades de evaluación que se realizan en las instituciones de educación superior y que se relacionan con algún programa de compensación salarial. Estos programas que surgen desde la década de los ochenta y proliferan en la siguiente década, van enfocados a la productividad, el reconocimiento, las actividades de difusión y extensión.

Los objetivos van encaminados a realizar estudios comparativos de programas de estímulos del personal docente en distintas universidades (Reyes y Vietse, 2013), abordar experiencias de torno al PRODEP (Durán, et al, 2015), análisis de instrumentos para evaluar programas de compensación salarial (Marín, et al, 2015b, Vera, 2015). Para lograr estos propósitos se enfocan en universidades públicas como la UAM, UNAM, UAT y la BUAP.

Las coincidencias encontradas en los distintos trabajos con respecto a la compensación docente es que, todos ellos, colocan a los programas de estímulos en la década de los noventa productos de las políticas educativas establecidas por los organismos internacionales, como la OCDE, el BM y el FMI.

Sin embargo, se destacan los procesos evaluativos como una forma de objetivar el trabajo y el resultado del docente. Se sigue privilegiando el carácter objetivo y racional de estos programas que surgen desde una evaluación cuantitativa centrada en productos y no cualitativa centrada en procesos. Vera (2015), en su disertación coloca la objetividad de la evaluación como una forma importante en los procesos del trabajo docente.

Entender el aspecto cuantitativo de los procesos de evaluación es importante analíticamente en dos niveles distintos. Primero, socialmente: los números tienen una vida social particular en términos de su prestigio (bien ganado o no) como garantes de “objetividad”, “exactitud”, “racionalidad” y “universalidad”; con ello ha habido una creciente demanda para que se cuantifiquen los fenómenos sociales (como la educación); sin embargo, los científicos sociales han prestado poca atención al origen, impacto y propagación de la cuantificación y de los nuevos “regímenes de medición”.

Como otras posibilidades a la objetividad de la evaluación, el trabajo de Marín, et al, 2015b, recupera a la docencia como una de las actividades académicas con mayores problemas en los sistemas de evaluación, sobre todo, porque se observa

a través de la recopilación de información técnica [...] pero se dejan fuera otros elementos críticos del proceso de enseñanza.

En cuanto a los resultados a los que se llegan, se hace énfasis en aquellos instrumentos que evalúan los programas de compensación salarial y que no favorecen en nada el trabajo del docente, además de revisarse, pues los indicadores no dan cuenta del esfuerzo que cada docente deposita en su actividad académica (Preciado y Lorenzano, 2013), aunque hay profesores que laboran conforme a la tabla de indicadores y verifican cuántas actividades le faltan y cuáles puntúan para obtener mejores niveles (Marín, et al, 2015) y otros tantos docentes que participan como investigadores son beneficiados con estos programas, pues obtienen recursos, ya sea de manera individual o colectiva (Duran, et al, 2015).

En ese sentido, la mayoría de los trabajos sugieren que la falta de contextualización de los procesos evaluativos y, en particular, de los criterios utilizados para el Programa de Estímulos ya que éstos, establecen ciertas diferencias, en cuanto a las posibilidades de alcanzar niveles más altos, entre los profesores de las diversas áreas de conocimiento que, por su naturaleza, no son susceptibles de considerar los mismos parámetros. La carencia de una política de confianza que favorezca el respeto a la diversidad, la tolerancia, la democracia, y el mejor desarrollo de todos aquellos valores inherentes a la Institución; a lo cual se une que la relación directa entre calidad en el desempeño docente y nivel de estímulo recibido por cada uno de los profesores no siempre es apreciable (Durán, et al, 2015, Preciado y Lorenzano, 2013, Marín, et al, 2015).

Cuando no existen políticas claras sobre el propósito de la evaluación sobre el docente en la mejora de su práctica y cuando los programas de estímulos se convierten en moneda de cambio, se puede llegar a prácticas de simulación, y de descontento por parte de muchos docentes que de entrada no todos tienen acceso a ellos, pues están pensados sólo para el de tiempo completo que en la mayoría de las universidades son los menos más no así para los de asignatura que en su mayoría componen la planta académica.

c) Propuestas de modelos de evaluación docente

En este rubro se presentan diferentes propuestas de modelos de evaluación (López, 2013, Flores, et al, 2014, Martínez y Quiroz, 2014, Aguilar, 2015). En el caso de López, (2013), el objetivo se centra en elaborar una propuesta de modelo que sirva como referente a los asesores en las universidades acerca de la forma en que se podría utilizar la evaluación como una herramienta para potenciar el desarrollo profesional de los profesores estudiantes. El marco teórico con el cual se estructura son los principios de las teorías comunicativas. Para la propuesta, se recuperan las concepciones de los docentes y de los alumnos de posgrado acerca de lo que debe ser el proceso de evaluación convergen en la idea de la evaluación formativa. Se sugiere que la evaluación se vea como un acto formativo tanto para el docente como para el alumno.

Flores, et al (2014) realiza su investigación en la Facultad de Medicina de la UNAM y sugiere un Modelo unidimensional de competencias docentes. El propósito de este trabajo es presentar un modelo de competencia docentes del profesor de medicina de primer y segundo año de la Facultad de Medicina de la UNAM, derivado de los ajustes del proceso de evaluación de la docencia en el marco de la implementación del Plan de estudios 2010. Se sostiene, que algunos de los principales obstáculos para el desarrollo o instauración de un proceso de evaluación docente en las IES, recaen en diversas cuestiones de carácter político, institucional, económico y en algunos casos en la visión misma que los docentes muestran hacia la evaluación y el posible uso de sus resultados.

En las conclusiones dadas hacen énfasis que el proyecto de modelo fue aplicado y que logró responder a las necesidades institucionales de la facultad presentadas en el Plan de Desarrollo y al Plan de Estudios 2010 de la Facultad de Medicina. Además, que fue posible identificar cuáles son las competencias de los profesores de la facultad.

El trabajo de Martínez y Quiroz, (2014) tiene como intención proponer un modelo de Formación autogestiva para los docentes del IPN. La teoría que sustenta el modelo es psicológica: el aprendizaje autogestivo de Bandura. El modelo se integra por cuatro dimensiones alrededor de un eje: la competencia autogestiva. Estas dimensiones son: Técnica (saber), Metodológica (saber hacer), de Relación (saber estar) y Personal (saber ser). Cada una de ellas se constituye en una dimensión o área de necesaria autogestión o formación docente, misma que incluye una serie de competencias que se requieren para conformar un perfil integral deseado u óptimo.

Incluye también una serie de propuestas teóricas y prácticas de las que puede servirse para tal fin: la escritura de la experiencia, los círculos de estudio, el trabajo colegiado, investigación educativa, la reflexión en acción, cursos, talleres y seminarios y diversas herramientas de autoevaluación. Se concluye, que es un modelo ya aplicado con resultados favorables para los docentes y alumnos en el desarrollo de sus prácticas formativas y profesionales.

Un último trabajo es presentado por Aguilar, (2015), que denomina modelo de autorregulación docente de educación superior. Se pretende con este modelo lograr que los docentes reflexionen sobre su propia práctica docente. La perspectiva teórica que lo sustenta es la sociocognitiva de P. R. Pintrich. Este modelo contiene tres momentos: planificación, autoobservación/autorregulación y evaluación. Se concluye, aunque es un modelo en fase de prueba, hay elementos suficientes para determinar que puede ser viable para ser aplicado en las universidades.

El acercamiento a esfuerzos por diseñar modelos de evaluación docente, sugiere también la necesidad de seguir estableciendo formas, dispositivos y mecanismos de evaluación docente desde un corte totalmente instrumental y técnico, la mirada comprensiva y valorativa de la evaluación sigue siendo un tema pendiente dentro del contexto nacional.

3.3. A manera de agregado: El Congreso Internacional de Educación Tlaxcala: Evaluación, 2016

En el último Congreso Internacional de Educación: Evaluación Tlaxcala 2016, se presentaron 39 trabajos enfocados a la docencia universitaria. En este apartado solo daremos cuenta de los hallazgos significativos que se encontraron. Siguiendo los campos temáticos señalados anteriormente, podemos dar cuenta de la producción realizada.

La mayoría de las investigaciones fueron realizadas en universidades públicas de diversas partes del país; Puebla, Oaxaca, Veracruz, Yucatán, Campeche, Baja California, Hidalgo, Tlaxcala, Estado de México, Tabasco, Zacatecas, Chiapas. Los trabajos se realizaron mayormente en los niveles de licenciatura y en los posgrados. Las instituciones educativas que mayor presencia de trabajos presentaron fue la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), seguido por las escuelas normales, el IPN, la UAT, UNAM, por mencionar algunas. Cabe mencionar que hubo una gran cantidad de trabajos presentados por estudiantes de posgrados principalmente de doctorado, seguido de maestría, a la par de académicos de las propias universidades quienes realizaron las investigaciones. Sobresale las diversas áreas del conocimiento que fueron consideradas; Sistemas Computacionales, Administración y Empresas Turísticas, Idiomas, Matemáticas, Diseño Gráfico, Ciencias Agropecuarias, Educación.

Es importante señalar, que se sigue favoreciendo la investigación cuantitativa y la mixta, con estudios descriptivos exploratorios, y el instrumento más favorecido fue el cuestionario a través de encuestas, es decir, sigue habiendo una predominancia de la visión racional instrumental de los procesos evaluativos, donde todo sigue siendo cifras, porcentajes e indicadores que explican el fenómeno evaluativo. Sólo se encontraron cinco trabajos en lo cualitativo, (Casillas, 2016, Martell, 2016, Pérez y Jiménez, 2016, Prieto y González, 2016). El primero y el segundo trabajan desde las narrativas, el tercero desde las trayectorias profesionales y el cuarto desde la investigación-acción. En todos los casos se utilizó la entrevista a profundidad como

un medio para la recogida de datos, y un trabajo reflexivo (Sánchez, 2016). La apreciación de lo valorativo, comprensivo, ético, político, social de la evaluación es poco recuperada.

El tema de la evaluación del docente en licenciatura (Alonso, et al, 2016, Aguilar y González, 2016, López, et al, 2016, Gallegos, et al, 2016, Rey, et al, 2016, Elizalde, et al, 2016a, Elizalde, et al, 2016b, Pérez y Vásquez, 2016, Casillas, 2016, Dimas, et al, 2016), en el posgrado (Pérez, et al, 2016a) y de su desempeño (Martí y Cervera, 2016, Tapete y Winfield, 2016, Mandujano, et al, 2016, Martínez, 2016, Arellano, 2016) así como del buen profesor (Pons, 2016) siguen siendo los trabajos con mayor presencia.

Las políticas del nuevo orden social, la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico tecnológico ha obligado a las IES a sujetarse a procesos evaluativos en sus docentes sobre su desempeño (Alonso, et al, 2016, López, et al, 2016, Pérez, et al, 2016, Casillas, 2016, Martí y Cervera, 2016, Tapete y Winfield, 2016). El docente es el actor que debe desarrollar, estrategias, habilidades pedagógicas para tener un buen rendimiento ante sus alumnos, para ello, debe capacitarse (Alonso, 2016), pero también pone la responsabilidad en los alumnos que suelen a evaluarlos de una deficiente pues manipulan las evaluaciones (Aguilar y González, 2016); algunos otros no cumplen con un perfil adecuado para impartir las asignaturas asignadas (López, et al, 2016, Pérez, et al, 2016), y por lo tanto, hay que buscar mecanismos para la autoevaluación (Prieto y González, 2016, Martell, 2016).

El trabajo de los investigadores normalistas (Aguilar y González, Mandujano, et al, 2016, Arellano, 2016) dan cuenta de la importancia de evaluar a los docentes que forman a otros docentes, desde la mirada del estudiante y de los pares. Sus resultados los llevan a considerar que los docentes tienen muchas áreas de oportunidad para mejorar sus prácticas en el aula e impartir una educación de calidad, que garantice el logro de las competencias profesionales.

En el rubro de la evaluación docente en el marco de las competencias, hubo incremento de trabajos en esta temática (Pérez, et al, 2016b, Hernández, 2016, Baza y García, 2016, Rodríguez, 2016), así como el desempeño en tutorías (Torquemada, 2016, Ríos, 2016, Salomón y Castillo, 2016, Mazo, et al, 2016, Zavala y Rodríguez, 2016, Alonso y Jiménez, 2016). Se sigue privilegiando la perspectiva del desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas y el manejo de las TIC, las investigaciones fueron de corte cuantitativo y el instrumento a utilizar fue el cuestionario. Se sigue considerando que las TIC, siguen siendo fundamental en las buenas prácticas del docente (Pérez, et al, 2016), cómo aprovecharlas (Hernández, 2016), y cómo fortalecer el proceso del desarrollo formativo del estudiante, aunado a la falta de infraestructura en muchas IES, para lograr excelentes evaluaciones (Rodríguez, et al).

Los trabajos fueron dirigidos a estudiantes a través de encuestas sobre las percepciones que tenían sobre el desempeño de sus tutores. Entre los principales hallazgos se puede mencionar que, en general, existe la tendencia a evaluar de manera favorable el desempeño de los docentes en su función de tutoría (Torquemada, et al, 2016), los alumnos están satisfechos con los programas tutoriales pero hay que implementar estrategias para mejorarlos (Salomón y Castillo, 2016), y los programas tutoriales son modalidades para cumplir de manera satisfactoria la eficiencia terminal (Mazo, et al, 2016), la falta de comprensión del objetivo por parte del docente tutor/a que obstaculiza la acción tutorial (Zavala y Rodríguez, 2016).

En cuanto a trabajos sobre los instrumentos de evaluación docente desde la mirada de los estudiantes hubo una gran disminución (Hickman, et al, 2016, Reyes, 2016). Así como también, la evaluación de la práctica desde la mirada del docente (Prieto y González, 2016 y Martell, 2016). Es importante desde estos trabajos validar el cuestionario con indicadores idóneos y parámetros contextualizados dependiendo de la universidad que se trate, por lo cual no se puede implementar en mismo cuestionario para todos desde la generalidad.

Fue en el tema de la evaluación con relación a los estímulos que también hubo incremento (Silva, et al, 2016, Soto, et al, 2016, Sánchez, 2016, Recéndez, et al, 2016, Lastra y Herrera, 2016, Cruz, et al, 2016). Aunque no se presentaron trabajos en torno a propuestas de modelos de evaluación docente. Las políticas desde la década de los noventa, pusieron énfasis en los programas de estímulos para estimular a los docentes con base a su desempeño y su rendimiento, aunque finalmente se ha convertido en una rendición de cuentas. Los trabajos tienen como objetivo conocer las actitudes de los docentes sobre los programas de estímulos al desempeño docente como el SNI (Soto, et al, 2016, Sánchez, et al, 2016, Recéndez, et al, 2016) y las percepciones que se tiene sobre su pertinencia en las IES.

Hay coincidencia en los trabajos en torno a la negatividad de dichos programas, pues las evaluaciones son vistas de manera negativa y que los programas de estímulos desestimulan al académico a participar en ellos (Silva, et al, 2016), los programas han privilegiado las actividades de investigación en detrimento de las actividades de docencia, por lo que el impacto del mismo ha mediatizado el trabajo docente, su aplicación y resultados al realizarse a discreción año tras año, genera severas inconformidades entre quienes son evaluados (Recéndez, et al, 2016).

En el caso del Programa de Estímulo al Desempeño Docente en las Escuelas Normales intervienen situaciones que en la mayoría de los casos van más allá de lo académico, esto es: situaciones de tipo sindical, grupal y hasta político. Y que de manera muy específica no reflejan en sí, el nivel académico de cada uno de los profesores que integran la planta docente y en la mayoría de los casos genera ya una gran apatía por participar o en su caso mostrarse ajenos a dicho procesos que cada ciclo escolar se tiene que llevar con regla de la autoridad educativa (Cruz, et al, 2016). Gran parte de los trabajos se encuentran en lo cuantitativo, utilizando la escala Likert para la recogida de datos, sólo el de Recéndez, et al, 2016, Soto, 2016 y Lastra y Herrera, 2016, se encuentran en lo cualitativo, utilizando entrevistas y el reconocimiento de las trayectorias profesionales.

Algunos hallazgos diferentes, fue en el tema de la evaluación docente con relación a sus emociones (López, et al, 2016, Ramos, et al, 2016 y Fragoso, 2016). López, et al, 2016, recupera la seguridad y autoestima, Ramos, et al y Fragoso, 2016, lo hacen en la inteligencia emocional. La parte subjetiva del docente que va más allá de los significados objetivos y racionales. El conocimiento de lo afectivo y lo valorativo del docente queda reflejado en estas investigaciones. Los hallazgos encontrados mostraron que los factores que influyen para que un maestro sea inseguro y tenga baja autoestima son: estar fuera de su zona de confort, la falta de formación docente y no tener identidad con esta profesión.

El acompañamiento pedagógico ayuda al educador a que su primer contacto con la docencia no sea tan difícil y la compañía del mentor le brinda seguridad y confianza en sí mismo (López, 2016); es fundamental comprender que las emociones necesitan ser reconocidas y manejadas dentro del proceso de investigación a través de la Inteligencia Emocional, sin embargo, para enfrentar la complejidad que implica desarrollar esta habilidad en la labor científica se requiere de la cooperación de toda la Institución Educativa (Fragoso, 2016); la profesión docente se enfrenta a una crisis de confianza y de identidad profesional, ambos sentimientos están estrechamente relacionados. La confianza permite a los profesores tener seguridad en las acciones que desarrollan y enfrentarse con más fuerza a los riesgos que conlleva la profesión docente, esta reduce la ansiedad, permite un juicio más equilibrado y facilita la innovación (Ramos, et al, 2016).

Como podemos apreciar, en este congreso al igual que los anteriores y lo encontrado en las tesis profesionales, se siguieron reproduciendo las prácticas de evaluación centradas en la objetividad, el dato duro, la cuantificación del sujeto, pero tampoco debemos menospreciar los aportes que de éstas se derivan, puesto que también nos dan un panorama general de lo qué se hace y deja de hacer, y da argumentos para seguir debatiendo y dialogando sobre las posibilidades, los encuentros y desencuentros que posibiliten cada vez más una mejora en los procesos evaluativos centrados en la comprensión del docente (véase tabla 4).

Elementos País	Campos	Categorías	Dimensiones, indicadores y/o variables	Autores	Perspectiva epistemológica
México					
Tesis					
	Evaluación del desempeño docente	Calidad educativa y procesos evaluativos	-Teorías epistemológicas que sustentan la evaluación -Características y rasgos del docente -Desempeño docente -Propósitos de la evaluación -Desempeño docente	Becerril, 1998, Glazman, 1998, Jurado, 2000, Arciga, 2000, Madrigal, 2001, Hernández y Pilloni, 2000, Rodríguez, 2009, Montañez, 2011	Racional instrumental/ Valorativa comprensiva
Congresos:					
	La evaluación del desempeño docente y su relación	La evaluación docente; significados y usos	-Perspectivas docentes: cualitativa y cuantitativa -Carácter punitivo de la evaluación -Cultura de la meritocracia -Debate en procesos evaluativos	Mendiola, et al 2014, Casillas, 2014, 2016, Vera, 2014, Balderas y Balderas, 2015, Salazar, et al, 2014, Padilla, 2015, Alonso, et al, 2016, Aguilar y González, 2016, López, et al, 2016, Gallegos, et al, 2016, Rey, et al, 2016, Elizalde et al, 2016 ^a , 2016 ^b , Pérez y Vásquez, 2016, Dimas, et al, 2016, Pérez, et al, 2016	Racional instrumental
		El desempeño docente ante su práctica	-Reconocimiento del trabajo docente. -Trabajo colegiado -Desarrollo de estrategias docentes -Condiciones institucionales -Autoeficiencia del trabajo -Evaluación institucional, de programas y del profesorado	Gática, et al, 2013, Ceniceros y Hernández, 2014, Vega y Cruz, et al, 2014, Rizo, 2014, Toledano, et al, 2014, Hernández y Ceniceros, 2014, Sánchez, 2014, Martí y Cervera, 2016, Topete y Winfield, 2016, Mandujano, et al, 2016, Arellano, 2016	

		El buen docente	-Buenas prácticas -Percepciones docentes -Comprensión del conocimiento -Claridad y organización al enseñar -Simplificación de contenidos abstractos.	Novelo, 2014, Carlos, 2015, Pons, 2016	
	La evaluación en el marco de las competencias	Uso de las TIC del docente universitario	-Conocimientos de saberes digitales -Habilidades y competencias en TIC -Conocimiento de plataformas digitales -Formación en el uso de las TIC	Andión, 2013, Gómez, 2013, Pérez, et al, 2014, Pérez, et al, 2016, Hernández, 2016, Baza y García, 2016, Rodríguez, 2016	Racional instrumental
		Desarrollo de habilidades comunicativas	-Capacidad de comunicación docente -Dominio de habilidades docentes -Uso de comunicación eficaz -Expresión verbal en clases.	Gómez Leal, 2014, Gómez y Sánchez, 2014	
		Trabajo de tutorías	-Mejora de programa tutorial -Formación, interés, experiencias docentes en tutoría -Puntualidad, asistencia, actitud del tutor. -Uso de medios tecnológicos	Torquemada, 2013, 2016, González, 2014, Marín, 2014, Ríos, 2016, Salomón y Castillo, 2016, Mazo, et al, 2016, Zavala y Rodríguez, 2016, Alonso y Jiménez, 2016	
	Instrumentos para la evaluación del docente universitario desde la mirada del estudiante	Los cuestionarios en la evaluación docente	-Rigor metodológico -Confiable y validez -Construcción del cuestionario: * Revisión de la literatura * Identificación de las dimensiones * Identificación y selección de indicadores * Síntesis de la información	Reyes, 2013, Vivian, 2013, Pereyra, 2014, Irigoyen, 2014, Arbesu, 2014, Silva, 2015	Racional Instrumental
		Evaluación docente desde la opinión del estudiante	-Efectividad de la enseñanza -Diagnóstico y retroalimentación de la enseñanza -Conocimientos pedagógicos -Actitud hacia el trabajo	Del Bosque y Martínez, 2014, Álvarez, et al, 2014, Fernández y Jiménez, 2013, Montoya y Vera, 2013, Elba, et al, 2014, Juárez, 2014, Elizalde Lora, et	

			Puntualidad, asistencia, conocimiento, respeto, responsabilidad, actitud	al, 2014a, 2014b, Garza, 2013, Campos, 2014, Gaética, 2015, Olvera, et al, 2014, Hickmann, et al, 2016, Reyes, 2016	
	La evaluación de la práctica desde la perspectiva del docente	La objetividad del docente ante su práctica	-Percepciones docentes: caracterización, descripción, reconocimiento -Prestación de servicio -Actividad profesional -Procesos de capacitación -Formación de colectivos -Recuperación de aspectos político-institucionales, administrativos, normativos y contextuales	Reyes y Macías, 2013, López y Barrón, 2013, Mar, 2014, Hernández, 2014, Romero, 2014, Elizalde, 2015, Castillo, 2015, Contreras, et al, 2014, González y Delgado, 2014	Racional Instrumental
		La subjetividad del docente ante su práctica	-Marcos experienciales y referenciales en evaluación -Autoevaluación docente -Análisis de la práctica por parte del docente	Jiménez, 2014, Medina, 2015, Prieto y González, 2015, Martell, 2016	Valorativa comprensiva
	La evaluación desde la percepción de género, su relación con los estímulos y propuestas de modelos docentes	Evaluación docente en académicas	-Rendición de cuentas -Productividad docente -Evaluación efectiva -Homologación salarial	Preciado y Lorenzano, 2013, García y Chayoyan, 2013	Racional instrumental
		Evaluación y estímulos	-Claridad en políticas -Programas de compensación salarial -Productividad, reconocimiento -Actividades de difusión y extensión	Reyes y Vietse, 2013, Duran, et al, 2015, Marín, et al, 2015b, Vera, 2015, Silva, et al, 2015, Soto, et al, 2015, Sánchez, 2016, Recéndez, et al, 2016, Lastra y Herrera, 2016, Cruz, et al, 2016	

		Propuestas de modelos de evaluación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación formativa - Necesidades institucionales - Dimensiones: técnica (saber), metodológico (saber hacer), de relación (saber estar) y personal (saber ser) - Momentos: planificación, autoobservación/autorregulación y evaluación 	López, 2013, Flores, et al, 2014 Martínez y Quiroz, 2014, Aguilar, 2015	
	La evaluación docente desde la afectividad: emociones, sensaciones y sentimientos	Evaluación docente y emoción	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperación de seguridad, autoestima - Desarrollo de inteligencia emocional - Conocimiento y reconocimiento de lo afectivo y lo valorativo (emociones) del docente 	López, et al, 2016, ramos, et al, 2016, Fragosos, 2016	Racional instrumental

Tabla 4. La evaluación docente universitaria en el contexto nacional. Fuente: Elaboración propia.

3.4. Balances y perspectivas de la evaluación docente

En las últimas décadas el tema de la evaluación se ha convertido en el centro de debate entre los diversos estudiosos del fenómeno. Estos trabajos dan muestra del interés mostrado por la evaluación de la docencia universitaria por muchos investigadores. Quizá ante el contexto de incertidumbre y las abrumadoras políticas educativas que han puesto el tema en la palestra y el descontento por muchos docentes ante estas nuevas dinámicas que emergen dentro de un contexto social y neoliberal, las posibilidades de encontrar opciones que puedan beneficiar al desarrollo humano y profesional de estos actores, es lo que ha generado un debate y una serie de tensiones entre el docente, la institución y el propio Estado.

Desde la aparición del Positivismo, la ciencia recogió una nueva forma de hacer conocimiento, propuso un método y una base experimental que reconociera un único tipo de verdad. En este terreno recuperó los preceptos del pensamiento de la tradición Galileana (Mardones y Ursua, 2011) para poder investigar no sólo en las ciencias aplicadas, sino también en las ciencias sociales, apareciendo así la investigación de corte cuantitativa.

Y es que lo que se puede apreciar dentro los estudios, la mayoría de ellos son cuantitativos, donde el instrumento principal es el cuestionario, la escala Likert, las encuestas tanto presenciales como en línea, el carácter numérico, de porcentajes, de datos, como únicos elementos que explican el trabajo académico y el desempeño docente, todavía sigue permeando la mirada objetiva, punitiva, de la vigilancia y el castigo (Foucault, 2002) de la evaluación, basta con revisar la gran cantidad de trabajos que se encuentran dirigidos desde una perspectiva positivista, racional y objetiva de la evaluación.

Una evaluación de burocracia-administrativa (Weber, 2012), de méritos, de rendición de cuentas, de producto, un docente como responsable del aprendizaje del alumno, de las fallas de la institución, de los problemas educativos, etc. Desde esta perspectiva, el docente entonces adquiere valía en la medida que su trabajo académico es juzgado por los otros; programas, pares, directivos, alumnos. Esta

mirada epistemológica racional-explicativa (Mardones y Ursua, 2010) en los cuales son sustentados la gran mayoría de los trabajos y que los investigadores siguen reproduciendo con o sin consciencia en sus prácticas como para legitimar lo emitido por las políticas educativas emanadas del Estado.

Siguiendo con esta lógica de pensamiento, están presentes también un gran número de investigaciones mixtas, que a decir de los investigadores abonan al carácter cuantitativo y cualitativo de la evaluación, aunque lo que encontramos es que todavía sigue faltando un replanteamiento de pensamiento en torno al acto de investigar, es decir, al posicionamiento filosófico epistemológico de la investigación. En muchas investigaciones encontramos lo cualitativo en el cuestionario de preguntas abiertas que después de ser analizados lo convierten en explicaciones numéricas y con ello dan cuenta de los procesos evaluativos y del trabajo académico del docente.

En realidad, son poco los trabajos cualitativos con respecto a los cuantitativos y mixtos que recuperan una visión más comprensiva, valorativa, ética, política, social, retroalimentativa de la evaluación, al hacerlo de esta manera, tendríamos que repensar el carácter de la evaluación y sus fines dentro del marco educativo. Recuperar el pensamiento aristotélico de la comprensión y la valoración (Mardones y Ursua, 2010) de la evaluación, quizá esto sea una llamada de atención para los propios investigadores.

Independientemente de lo antes expuesto, aun así, abrir espacios de confrontación y debate como lo son los escenarios de los congresos, también nos permite recoger y apuntalar hacia qué tipo de evaluación queremos, que mejor que los especialistas en el tema generen propuestas o alternativas que desemboquen en una evaluación, justa, equitativa, democrática, que den cuenta del desarrollo humano del docente, tomando en cuenta sus múltiples referentes; sociales, económicos, políticos, etc.

Una formación de profesores donde se atienda las necesidades de desarrollo personal y profesional que son propias de cada docente, para ello, se requiere que el cambio no quede circunscrito en una lógica de sujetos individuales sino colectivos e institucionales.

Por lo visto, el camino a seguir en la evaluación de la docencia universitaria sigue siendo de incertidumbre, pero también de posibilidades para que desde estos espacios de participación como son los congresos encontremos elementos de diálogo para construir, deconstruir y reconstruir al nuevo docente sin ataduras, más humano que pueda favorecer su práctica educativa, y su trabajo académico.

Capítulo 4. Los procesos de evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior en México

La búsqueda de una mejor calidad y del uso de los medios para ello, principalmente la evaluación, en el caso de los académicos, debe hacerse para procurar el rendimiento efectivo y la colaboración responsable de los mismos en sus tareas como profesionales del conocimiento, y para buscar su superación y actualización académicas permanentes, pero no para responder inducidamente a la hoy llamada “cultura de la excelencia” con sus cuotas de productibilidad cuantificable para que éstas puedan ser medidas y comparadas.

Guillermo Villaseñor

La evaluación desde la década de los noventa empezó a formar parte de las políticas educativas del país como una forma de asegurar la calidad educativa. El carácter humanizado de la educación se vio trastocado, desplazado por la lógica mercantil- empresarial. En este escenario, los organismos internacionales trajeron demandas y sugerencias para los diversos sistemas educativos de los países del orbe, para reestructurar planes y programas de estudio que pudieran tener una estrecha relación con las nuevas formas de la organización del trabajo del mundo actual.

El recorte presupuestal para la educación en México anunciada desde la década de los ochenta permitió que las dinámicas y los procesos en las instituciones educativas se vieran afectados una década posterior. De tal forma, la evaluación se impregnó en las instituciones como una forma muy particular de evidenciar la necesidad de financiamiento y una necesidad de vigilar el desempeño docente. En el caso de las IES¹⁸, se crearon diversos programas de evaluación por parte del

¹⁸ Para comprender lo expuesto, es importante matizar en torno a las siguientes consideraciones: en México las IES se encuentran reguladas por la Ley para la Coordinación de la Educación Superior; en ella se precisa su definición y sus funciones básicas. (Ver Ley para la Coordinación de Educación Superior, 2016). Y fueron creadas para ejercer libertad de pensamiento y libre flujo de ideas, pilares fundamentales que propician las condiciones para el desarrollo del conocimiento a través del estudio y la investigación (Hernández, 2017). Por ende, son entidades que, cuentan, con arreglo a

gobierno federal que pusieron énfasis en la promoción y desarrollo de la calidad de la educación, se trató de programas tanto en el ámbito institucional, de académicos y de estudiantes, cada uno de ellos, denota su sentido punitivo y fiscalizador y de rendición de cuentas sobre los procesos llevados por todos los actores educativos.

Los diversos mecanismos, procesos, procedimientos y dispositivos que se han creado para evidenciar los procesos evaluativos dentro de las IES, van desde organismos externos, así como organismos gubernamentales, es el caso de la ANUIES que aglutina a las universidades públicas o la FIMPES que lo hace con las privadas, así como organismos acreditadores y evaluadores como la COPAES, CIEES, que son utilizados como instrumentos para que las instituciones rindan cuenta de los procesos institucionales y académicos y de todo procesos que asegure la calidad.¹⁹

las normas legales con un reconocimiento oficial por parte del Estado y que independientemente de su carácter público y privado tienen una autonomía en todos sus procesos tanto administrativos como académicos. Sus principales funciones son: docencia, investigación, gestión y extensión de la cultura.

La diferencia entre una IES pública o privada radica principalmente en la orientación y el sentido de la función social a la que se enfoque; académico o mercantil empresarial. En el caso de las IES públicas generalmente están pensadas desde una lógica académica que recupera el espíritu social y humanista por la cual fueron creadas y pensadas, aunque en los últimos años, ante la demanda del nuevo orden-desorden social en el mundo y la sugerencia de implementar nuevas políticas educativas por parte de los organismos internacionales, poco a poco esta función pareciera que se va desplazando -aunque no es tan visible y se generan resistencias- hacia la lógica mercantil, pues se ha visto, como cada vez más procesos como reestructuración de planes y programas de estudios están vinculados con el sector productivo, demandas comerciales, procesos de evaluación y certificación de programas y financiamiento para legitimar la calidad educativa.

En el caso de las IES privadas al nacer desde una vinculación con el sector productivo su función social es mercantil-empresarial, están más en contacto con el mercado de trabajo, sus programas están pensados para satisfacer al cliente que requiere incorporarse al mundo laboral. Hay que pagar por los servicios que ofrecen, tienen una administración y gestión de corte empresarial. Las IES vista como empresas. De ahí que los procesos de evaluación y acreditación de programas son considerados como vías para el reconocimiento social y una forma de *marketing* para atraer a posibles candidatos para incorporarse a sus filas.

¹⁹ Según Hernández (2017) todas las IES del país han de concertar sus principios en constante renovación con las novedades científicas y los avances tecnológicos —de la mano con las transformaciones y exigencias internacionales—, para integrar sus propósitos y metas al concierto global de una sociedad moderna, activando los procesos de investigación y producción académica,

Con respecto a la evaluación del desempeño docente se han creado programas de estímulos económicos que permiten a éstos a promocionarse, es el caso del PRODEP, el SNI y las becas establecidas, como una forma de regular el trabajo académico; estos programas son creados para favorecer a los docentes de tiempo completo o parcial en escuelas públicas y no así a los docentes de asignatura, tanto en universidades públicas y privadas al no tener acceso a éstos.

Además, existen esfuerzos por compartir experiencias con respecto a la evaluación del desempeño docente generado en diversas IES de México, esto, permite tener una visión más holística sobre las formas, los mecanismos y usos que se le dan a ésta. Son de singular importancia las experiencias de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Universidad Iberoamericana (UI), UACJ, la Universidad Anáhuac, por mencionar algunas, cada una de ellas, apuesta por un significado muy particular sobre estos procesos.

Por otro lado, la caracterización del proceso de evaluación docente de cuatro universidades de educación superior; la UVM, la UNIMEX, instituciones privadas y la FES Acatlán y la UAM Azcapotzalco, públicas, son reflejo de la inercia de la cultura de la evaluación con tintes de rendición de cuentas y *merit pay* (Díaz Barriga, 2008, Ordorika, 2004, Glazman, 1999) que se viene gestando ya desde hace algunas décadas. Se considera su historia, sus programas acreditados y evaluados, sus procesos, mecanismos y dispositivos de la evaluación del desempeño docente.

Para finalizar el capítulo, se presentan algunas consideraciones y balances en torno a la evaluación docente dentro de las IES públicas y privadas, lo que permite visualizar las nuevas dinámicas institucionales que se están gestando en su interior, producto de las nuevas políticas educativas de nuestros tiempos, asimismo, se hace una comparación sobre los procesos, mecanismos y usos y significados que le dan a la evaluación.

actualizando sus desempeños, vigorizando su calidad, evaluando sus resultados y reestructurando sus planeaciones. Nada es estático, todo es versátil.

El objetivo de este capítulo es determinar las formas, mecanismos, dispositivos y dimensiones de la evaluación presentes en las instituciones de educación superior utilizados para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes en su condición laboral y el desempeño de su trabajo académico.

4.1. Los programas de evaluación en las instituciones de educación superior en México.

La educación superior desde principios del siglo pasado tenía una función estrictamente social y de desarrollo personal que abonaba a la configuración de ciudadanos capaces de formarse con espíritu humanista (De la Torre Gamboa, 2004), poco a poco con el paso del tiempo fue perdiendo esa dimensionalidad para transformarse a finales del siglo pasado, en una educación para fomentar el desarrollo productivo de una sociedad totalmente industrializada a través de un nuevo orden-desorden social; la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico tecnológico que vino a favorecer la constitución de nuevas formas y mecanismos de validar y repensar la educación para legitimar a las clases dominantes del mundo empresarial particularmente y no menos a la clase política (Apple, 1990).

La educación se constituyó, entonces, en una apuesta para el mundo empresarial como una forma de poder reconfigurar a un nuevo hombre con características más productivas, de consumo, de eficacia y de eficiencia, más técnico que dieran cuenta de la realidad de una sociedad mercantilizada a través de las instituciones educativas. En este contexto, las instituciones educativas tomaron cada vez más como estandarte la idea de la calidad de la educación, a partir de las sugerencias de organismos internacionales como el BM, la OCDE, FMI y la propia UNESCO.

Lo que se demandaba a los países del mundo a través de sus sistemas educativos y, por ende, de sus instituciones educativas era reestructurar el currículum, los planes y programas de estudios y sus escenarios que dieran cuenta de las nuevas

formas de organizar el trabajo, nuevas formas de enfrentar el mercado laboral, de dotarles de nuevas tecnologías para acceder al conocimiento de manera más rápida y agilizada, así como nuevas formas de enfrentar por parte de los egresados el mundo globalizado, dotándoles de habilidades y destrezas para la solución de problemáticas que se presentaran en el mundo laboral y productivo (Levidow, 2007). Lo que generó en algunos países como México, recorte presupuestario por parte del gobierno federal hacia las instituciones de educación superior, teniendo éstas que regular y modificar sus dinámicas en todos los procesos educativos, sumándose así, a la mejora continua de la calidad educativa.

Ya desde la década de los ochenta, el Estado Mexicano empezó a manifestar cierta crisis de recorte presupuestal para la educación lo que afectó particularmente a las instituciones de educación superior, a través de estrategias como la limitación del financiamiento, lo que vino a provocar el establecimiento de bolsas económicas a aquellas instituciones que pudieran ser sometidas a procesos de evaluación, primero de manera voluntaria, luego implementándose como una política educativa (Díaz Barriga, 2008). Es así, como poco a poco se fue configurando la idea de una cultura de la evaluación²⁰ a partir de la década de los noventa (Díaz Barriga, 2004, 2008, Rueda y Landesmann, 1998, Glazman, 2001) y, por consiguiente, todo se empezó a evaluar.

Son tres los rasgos que caracterizan al sistema de evaluación en la educación superior en México (en esa década): a) su estrecha vinculación a prácticas de financiamiento, b) una desarticulación entre los diversos programas que se fueron

²⁰ Quiero retomar expresamente lo dicho por Díaz Barriga (2008) con respecto a esta cultura de la evaluación y que de antemano estamos de acuerdo ante tal posición. "No podemos desconocer que existe un empleo abusivo del término cultura. Éste es quizá un rasgo de la década de los noventa y principios del siglo XXI, se llama cultura a múltiples acciones: cultura del uso del agua, cultura del respeto a los derechos humanos, cultura de la tolerancia. Este abuso del empleo del término elimina el sentido clásico con el que se vinculaba el concepto de cultura, entendido como conocimiento y comprensión amplia de múltiples fenómenos que afectan a lo humano, incluyendo la historia del pensamiento, la historia de las ideas, la historia de la tecnología y la historia del saber científico" (p. 9).

confeccionando y estableciendo, y c) la tendencia a un formalismo y una compulsión por la evaluación (Díaz Barriga, 2008, p. 10).

En esta lógica, la parte racional, instrumental y punitiva de la evaluación quedó al descubierto, transformándose el propio sistema educativo en un ente o en un aparato que podía vigilar y castigar a aquellas instituciones de educación superior que no cubrieran los requisitos necesarios para demostrar con base a el logro de resultados y la productividad que eran dignas y merecedoras de tal botín económico.

La visión fragmentada y parcializada de la evaluación con tintes más ligada a la rendición de cuentas, apoyadas en la compulsión por los indicadores dieron como resultado un cúmulo de programas asociados a evaluar a las instituciones, a los programas, a la docencia, al aprendizaje, al alumno, al docente. Además, que la aparición de organismos acreditadores y certificadores de índole externa²¹ sumaron nuevas medidas, formas, mecanismos, procedimientos, estrategias de evaluación con la finalidad de garantizar la calidad educativa en todos sus procesos.

La tabla 5 permite precisar el rumbo que han tomado los procesos evaluativos en México desde la década de los noventa hasta nuestros días.

²¹ Esto se expone de manera más profunda en el capítulo dos al hacer alusión a todos estos organismos acreditadores y certificadores como el CONACYT, los CIEES, CENEVAL, COPAES, por mencionar algunos.

Nivel del programa de evaluación	Nombre del programa	Propósito	Instancia que lo opera	Periodo de Vigencia	El resultado se traduce en financiamiento
Institucional	Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)	Impulsar la adopción de las estrategias de evaluación institucional y apoyar con recursos económicos los programas de modernización de las universidades	SEIC	1990-2002	Sí
	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	Impulsar la adopción de las estrategias de planeación institucional y su vinculación con procesos de evaluación, y apoyar con recursos económicos los programas de desarrollo de las universidades que muestren que han asumido compromisos por la calidad	SEIC	2001 a la fecha	Sí
Programas	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	Evaluar programas de licenciatura y posgrado por pares académicos	CONAEVA	1990 a la fecha	Indirectamente
	Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES)	Acreditar programas de asignatura	COPAES/ Organismos acreditadores	1998-	Indirectamente
	Padrón de Posgrados de Excelencia	Evaluar programas de posgrados	CONACYT	1990-2000	Sí
	Padrón Nacional del Posgrado (PNP) y el Programa de	Evaluar programas de posgrado	CONACYT	2001	Sí

	Fortalecimiento al Posgrado (PIFOD)				
Académicos	Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	Evaluar la producción de los investigadores y establecer un estímulo económico a su desempeño	CONACYT	1984	
	Becas al desempeño Docente	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Secretaría de Programación y Presupuesto/ SESIC	1990-1992	Sí
	Carrera Docente (Programa de Estímulos)	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Secretaría de Programación y Presupuesto/ SESIC	1992- a la fecha	Sí
	Programa para el mejoramiento del Profesorado (PROMED)	Apoyar con becas la obtención de grado y a poyar la infraestructura que requieren los académicos	ANUIES/SEIC	1996	Indirectamente
Estudiantes	Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-1) Examen de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-2) Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL)	Dar información sobre rendimiento académico de los estudiantes para decidir su ingreso a educación media superior o superior. Permitir la titulación de los egresados	Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, Asociación Civil (CENEVAL)	1993	No

Tabla 5. Programas de Evaluación de la calidad educativa establecidos en México. Fuente: Díaz Barriga, 2008: pp. 26-27, Díaz Barriga y Pacheco Méndez, 2011, pp. 62-64

Pero sobre todo es notorio el carácter compulsivo, punitivo y rígido que tienen estos programas pues la mayoría de ellos se abocan a la rendición de cuentas, son dispositivos que generan disciplina, castigo, presión y represión²² no sólo a las IES, sino también, a todos los actores educativos involucrados. Es una forma muy sutil de mantener a la educación en vínculo con el sector financiero, productivo y mercantil y desatender la función social originaria de la educación (Villaseñor, 2004).

Ante la dinámica impuesta por los programas de evaluación en México, las IES han reestructurado, sus procesos, mecanismos y formas diversas para seguir en la rendición de cuentas y en la cuantificación de resultados no sólo a nivel institucional sino también a nivel de los académicos que son el principal insumo de estas políticas. Hay que dejar en claro, que muchas de estas políticas de los programas de evaluación van dirigidas en particular a las IES con carácter público, y se ha “privilegiado” a las de tipo privada en tanto que no son espacios que para el Estado mismo generen conflictos de interés.

Ante, esta circunstancia pareciera ser que las IES públicas están más vigiladas, controladas por instancias que también determinan ciertos lineamientos para las formas de organización y el sistema de evaluación de la educación superior como es el caso la ANUIES²³, que viene a regular en gran medida el marco normativo de la

²² Michael Foucault (2003) puede darnos elementos para considerar estas afirmaciones cuando plantea: Escrupulos infinitos de la vigilancia que la arquitectura secunda por mil dispositivos sin honor. No parecerán irrisorios más que si se olvida el papel de esta instrumentación, menor, pero sin defecto, en la objetivación progresiva y el reticulado cada vez más fino de los comportamientos individuales. Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta. En estas máquinas de observar, ¿cómo subdividir las miradas, ¿cómo establecer entre ellas relevos, comunicaciones? ¿Qué hacer para que, de su multiplicidad calculada, resulte un poder homogéneo y continuo? El aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo...debía acumular las funciones administrativas de dirección, policíacas de vigilancia, económicas de control y de verificación, y religiosas de fomento de la obediencia y del trabajo; de ahí vendrían todas las órdenes, ahí estarían registradas todas las actividades, advertidas y juzgadas todas las faltas; y esto inmediatamente sin casi ningún otro soporte que una geometría exacta (pp. 160-161).

²³ La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. La

IES y que promueve el aseguramiento de la calidad de la educación, acentuando los procesos de acreditación con miras a eficientar los procesos.

En ese sentido, la ANUIES establece como fines prioritarios: “agrupar, representar y prestar servicios a universidades e instituciones de educación superior que cuenten con autorización para recibir donativos deducibles, coadyuvando así con las autoridades competentes en materia de educación, ciencia y cultura” (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2013: p. 19). Desde esta premisa, puede notarse el carácter de financiamiento que otorga a las instituciones asociadas siempre y cuando cumplan con ciertos requisitos para su incorporación. De hecho, para que una IES pueda formar parte de la ANUIES debe cumplir con ciertos requisitos para su ingreso.

- I. Realizar las funciones inherentes a su perfil institucional conforme a la tipología aprobada por la ANUIES;
- II. Contar con la antigüedad, el número de alumnos matriculados y egresados titulados o con el grado académico correspondiente, conforme a los criterios que establezca periódicamente la Asamblea General;
- III. Contar con los niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica, conforme a los criterios que establezca periódicamente la Asamblea General;
- IV. No formar parte de otra institución asociada o asociable a la ANUIES, con carácter de dependencia o incorporación de estudios;

ANUIES es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios. La Asociación está conformada por 180 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país (ANUIES, 2016).

V. Contar con recomendación favorable del Consejo Nacional, a propuesta del Consejo Regional respectivo; y

VI. Ser aprobada por la Asamblea General (ANUIES, 2013, p. 27).

Si bien, la ANUIES representa el carácter público de las IES, los procesos a los que debe sujetarse una institución para ser asociada implican sometimiento a un proceso evaluativo y a la larga puede generar sendos dividendos económicos, esto, puede suponer o sospechar que hay una “*calidad educativa*” en cada establecimiento, aunque no se vea reflejado en la dinámica social.

Por otro lado, en la década de los ochenta surgió un organismo particular que acredita los procesos educativos de las IES particulares, la FIMPES²⁴ que en 1992 establecieron un sistema de indicadores de calidad. Este Organismo tiene un sistema de acreditación que consta de tres etapas²⁵; cada una tiene una

²⁴ La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) es una agrupación de instituciones mexicanas particulares, que tiene como propósito mejorar la comunicación y colaboración de éstas entre sí y con las demás instituciones educativas del país, respetando las finalidades particulares de cada una, para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación.

La FIMPES agrupa a las principales universidades particulares en México.

1. Se constituyó hace 33 años, en 1982.
2. La primera acreditación se otorgó en 1994.
3. Es una asociación civil sin fines de lucro y de libre afiliación.
4. Está integrada por 109 instituciones de educación superior. (FIMPES, 2016a).

²⁵ Según Hernández Mondragón (2013, pp. 166-167) estas etapas tienen las siguientes características:

Etapa 1. Autoestudio y autoevaluación. Inicia con la conformación de órganos internos, que tienen como responsabilidades analizar un área específica de las trece categorías, por consiguiente, son once los comités que se han de conformar en esta etapa. El autoestudio tiene duración de dos años y el proceso debe ajustarse a los lineamientos establecidos en el Manual FIMPES. Los resultados obtenidos se presentan como reporte final del autoestudio.

Etapa 2. Validación del autoestudio. El reporte final se somete a un proceso de validación que será realizado por un grupo de expertos o pares externos a la institución. Esta etapa se realiza aproximadamente como máximo en 9 meses.

temporalidad determinada que permite a una institución adquiriera su incorporación y permanencia por varios años o en su defecto sea canalizada como institución de baja calidad educativa.

En ese sentido, el cumulo de indicadores²⁶ para precisar si la institución es de excelencia, se maneja en términos cuantitativos y racionales, el control, la manipulación de datos, es algo que comúnmente se vive en estos procesos de acreditación. Está por demás decir, que éstos se traducen en una rendición de cuentas objetivada.

La evidencia física (que se convierte en acumulación de papel) es uno de los principales parámetros para determinar si se cumple con los objetivos deseados, es ahí, donde la simulación por parte de institución evaluada y organismo acreditador juegan un papel preponderante en los procesos evaluativos teñidos de complicidad, y que a la larga no se ha reflejado en una mejora institucional por parte de muchas IES privadas que son acreditadas por dicho organismo.

Ante la masificación educativa, el Estado se ha convertido en cómplice de estos organismos evaluadores y certificadores para legitimar la poca credibilidad

Etapas 3. Dictamen y acreditación. Con base en los resultados de las etapas previas, una comisión de rectores específicamente conformada para este propósito emite un dictamen. De acuerdo con el sistema FIMPES existen cuatro tipos de dictamen a los que puede dar lugar:

1. Acreditación. Se otorga cuando las Instituciones de Educación Superior cumplen con los indicadores FIMPES, lo que implica que han alcanzado niveles de excelencia.
2. Acreditación con recomendaciones. Se otorga cuando las instituciones cumplen la satisfacción con los indicadores FIMPES, aunque, no obstante, presentan áreas que puedan mejorar aún más.
3. Acreditación con condiciones. Se otorga a condición de que la institución cada año someta a la Comisión de Dictaminación un reporte de avance.
4. No acreditada, este dictamen se otorga a la institución cuando se evidencian carencias básicas que no corresponden con los indicadores FIMPES, además de que no han logrado establecer los medios y compromisos adecuados para resolverlas.

²⁶ Estos indicadores que se le exige como cumplimiento normativo y formal a las IES privadas que son sujetas de evaluación pueden ser consultados con mayor detenimiento en la página oficial de la FIMPES en lo que ellos denominan Sistema de Acreditación a través del Desarrollo y Fortalecimiento Institucional (SADFI). Los principales Ejes a evaluar son: Filosofía Institucional, Planeación, Normatividad, Programas Académicos, Personal Académico, Estudiantes, Personal Administrativo, Apoyos Académicos, Recursos Físicos y Recursos Financieros. Cfr. FIMPES, 2016b.

educativa que muchas de las IES privadas carecen y que se han convertido en un escaparate para los miles de estudiantes que no acceden a las escuelas públicas, mercantilizando la educación, y ante esto, poder decir en discurso que también en las escuelas privadas existe una educación acorde a las exigencias de los nuevos tiempos, pero aun, sigue imperando un corporativismo que sólo lucra en la mayoría de los casos con el alumno y sigue dejando dudas del tipo de educación que se recibe en estos espacios.

Como se viene mencionando, ante la existencia de organismos que evalúan los comportamientos y procesos educativos de IES públicas y privadas, también hay programas que evalúan a sus actores, en particular a los docentes. Dichos programas cumplen una función de rendición de cuentas del trabajo académico, de su productividad y ante esta circunstancia entonces aparece el *merit pay* una forma muy particular para motivar e incentivar a los docentes por el trabajo que realizan, dicho de otra forma, en estos programas se encuentra la posibilidad de controlar y vigilar el trabajo académico (Díaz Barriga, 2008, Ordorika, 2004) pero no de mejorar la docencia universitaria. En ese sentido Díaz Barriga (2008, p. 166) comenta:

La actividad de la evaluación tiene dos funciones: una formativa y otra de juicio o calificación. Podemos afirmar que la evaluación formal que se realiza de la investigación y la academia (sea la vinculada a carrera académica, a los programas de estímulos al desempeño o al SNI) se caracteriza precisamente por ser una emisión de un juicio sobre el trabajo que un académico realiza en el ámbito de la investigación o de la docencia. La función formativa y –particularmente, la centrada en la realimentación a los actores de su propio trabajo o más allá- la mejora de la docencia universitaria o de los procesos de formación para la investigación, desde la perspectiva de dichos actores, pasan a segundo término en este tipo de evaluaciones. Una visión compartida por los actores es que estos programas han funcionado como paliativos necesarios ante la depreciación del salario de académicos

e investigadores, pero no necesariamente han permitido elevar la
calidad de la educación superior

Las políticas y los mecanismos de evaluación docente se vienen conformando desde hace algunas décadas, esto con la intención de que ellos pudieran tener acceso a los estímulos económicos. Con la creación del SNI, el docente se vio en la necesidad de ser evaluado en sus funciones sustanciales; docencia, investigación, gestión y divulgación, para evidenciar sus logros académicos y productivos (publicaciones, asistencia a congresos, trabajo de academias, asesorías, etc.). Aunque la entrada, permanencia y salida del SNI, por parte de los docentes es voluntaria, esto genera la posibilidad de un ingreso económico menor por su trabajo académico.

El SNI entonces al exigir rendición de cuenta a los docentes por su trabajo académico, también lo ha pervertido, de tal forma que muchas veces las investigaciones son elaboradas al vapor, así como la conformación de feudos de intelectuales que entre sí se dictaminan las publicaciones y generan productos para ser tomados en cuenta, aunado a la falta de ética de los académicos que suelen incurrir al plagio.²⁷

²⁷ Es muy particular el caso de algunos académicos que se vieron inmersos en una polémica bastante fuerte con respecto a sus producciones literarias que fueron productos de plagio, de hecho, en distintos diarios del país se retomó la noticia, de tal forma que el propio CONACYT tuvo que desincorporarlos del SNI. Al respecto en la Jornada San Luis (04 de agosto, 2015) se presentó la noticia con el siguiente título: "Sanciona Conacyt a investigadores acusados de plagio", aunque lo crítico de todo esto fue la aceptación de plagio por parte de uno de los académicos involucrados en una entrevista realizada por Tania Opazo y Noelia Zunino el 01 de agosto de 2015 y publicada en el sitio de noticias La Tercera, con el título "Confesiones de un plagiador" y recuperado por la Jornada San Luis el mismo día en con el título "Investigador plagiario de la universidad de Michoacán se confiesa".

Por su parte Loaeza (16 de julio de 2015) señala que este fenómeno lo atribuye a la falta en la claridad de reglas por parte del CONACYT y a la complicidad de los propios pares: "Los académicos prefieren el susurro y la murmuración, y evitar el conflicto con el colega, o herir al estudiante porque les da lástima, así que se callan y todos tan contentos. Hasta que ocurre algo tan incómodo como que desde una universidad en Estados Unidos denuncian el plagio cometido en una institución mexicana". Este fenómeno del plagio en nuestro país se ha convertido en una cultura señala Iliades (22 de agosto de 2015) en la revista nexos pues en muchos casos no se consigna al plagiario. Si bien es cierto, en académicos ha ido en aumento no en todos se consigna por igual, sólo el que es descubierto y su nombre se conoce de manera pública es cuando se toman en algunos casos

Otros programas como las becas al desempeño docente en la década de los noventa, surgieron de la necesidad de compensar el decaimiento de los salarios, así como remediar la situación laboral y académica del docente universitario que se encontraba en detrimento, pero éstos, tampoco han resuelto el problema de la mejora de la educación universitaria. Los parámetros de evaluación del trabajo docente muchas veces son ambiguos y entre la misma comunidad académica hay diferentes percepciones de precisar lo que se debiera evaluar, en lo que hay una coincidencia es que es abrumadora los criterios y resultados que demanda ante el trabajo.

Dado que para alcanzar un buen puntaje es importante presentar suficientes productos en cada uno de los rubros considerados en los instrumentos de evaluación (formación, actualización profesional, docencia, investigación, formación de recursos, difusión, participación en funciones académico-administrativas, etc.), los académicos han aprendido que tiene que “hacer de todo” y ajustarse a las cuotas o topes requeridos (Díaz Barriga, 2008, p. 202).

El PROMED un programa bastante ambicioso que surgió en 1996 con el propósito de fortalecer la condición del docente universitario a partir de la actualización y desarrollo profesional, ante el estancamiento de los docentes en su nivel de estudios -pues muchos de ellos solo poseían licenciatura- este programa trató de impulsarlos a obtener otro grado académico como la maestría y el doctorando augurando así que el trabajo académico mejoraría sustancialmente y que esto tendría

medidas de rechazo y desincorporación “el plagio académico sí ha sido detectado y sancionado en México. Pérdida de empleos y retiro de premios o de grados académicos han sido algunas de las formas de castigar esta conducta” señala Sebastián Barragán (31 de agosto, 2016) en el portal de Aristegui Noticias.

repercusiones en la mejora de la educación, cosa que hasta la fecha sigue prevaleciendo la duda si el programa ha tenido los efectos deseados.

El programa fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos reconociendo que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, entre éstos quizás el más importante es el Profesorado de Tiempo Completo (PTC) con formación completa capaz de realizar con calidad sus funciones, permitiéndoles comprender y comunicar conocimientos en niveles superiores a los que imparten con experiencia apropiada, esto es, actividades docentes y de generación o aplicación innovadora del conocimiento, distribución equilibrada del tiempo entre las tareas académicas con base en la diversidad de requerimientos de los diferentes subsistemas y programas educativos que se ofrecen en las IES, de tal suerte que el perfil del profesorado de acuerdo a la tipología de los programas y subsistemas es fundamental para la transformación de la educación superior que se requiere en el país (Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMED), 2016, p. 1).

En el 2014, este programa se convirtió en el PRODEP²⁸;

retoma los apoyos y reconocimientos del PROMED para el tipo superior y el Sistema Nacional de Formación Continua de Maestros

²⁸ Da la impresión que el PRODEP surge como un programa que en realidad solo suplanta al programa anterior PROMED, pues en sí mismo no hay cambios tan drásticos, radicales ni mucho menos sustantivos en la conformación de nuevas líneas y dinámicas para el docente de educación superior, de hecho, el objetivo no es muy diferente al establecido anteriormente. Según el Documento Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP 2104, p. 13) menciona que el objetivo del programa es contribuir al desarrollo profesional de los docentes y cuerpos académicos de las instituciones públicas de educación superior, mediante la habilitación académica y la investigación, través de un profesorado de tiempo completo con nivel de habilitación, con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior, mediante el reconocimiento y apoyo a Profesores de Tiempo Completo con perfil deseable en las instituciones públicas de educación superior del país.

en Servicio para el tipo básico, con el fin de potenciar los esfuerzos del Gobierno Federal... El problema o necesidad que pretende atender el programa son los docentes sin perfil adecuado para realizar las funciones de docencia en las instituciones de educación superior (PRODEP, 2014, pp. 12-13).

En relación con estos programas de evaluación docente para las IES, es importante mencionar que los estímulos económicos que ofrecen no son para todos, sino sólo para unos cuantos y son para aquellos que pertenecen a las IES públicas, -aunque está la impresión que todo docente puede participar de dichos programas- y que depende de su condición laboral, es decir, solo si se es de tiempo completo, se podrá acceder a esos “derechos”.

La condición del docente de tiempo completo o medio tiempo no es la misma que el docente de asignatura²⁹. Los privilegios sólo son otorgados a aquellos docentes que ocupen una plaza de tiempo completo y que demuestren que tienen las “credenciales” formativas y el rendimiento productivo para poder acceder a estos programas. El docente de asignatura, por otra parte, está pensado solo para la docencia olvidando que él también forma parte del sistema de educación superior, ante esta situación, se le anula, se le cosifica, y se le relega como algo que esta ajeno al proceso educativo, pues el fin último de estos programas es apoyar a los

²⁹ En ese sentido, el docente de tiempo completo tiene la tarea de investigar y esa investigación debe verse reflejada en publicaciones que aporten producción de conocimientos, pues eso no sólo le da un reconocimiento social al docente sino también a la universidad a diferencia del docente de asignatura su labor queda estrictamente ceñida a la labor dentro del aula frente a grupo. Para ser docente de asignatura sólo basta con presentarse en una institución educativa a nivel superior, presentar las credenciales mínimas, (que puede ser el título de licenciatura) o máximas (hasta el grado de doctor) y que exista una materia disponible con base a su perfil profesional y el deseo ferviente de aquel profesionista que al no encontrar empleo en su área laboral ven en la docencia un escape para su ejercicio profesional. Las universidades cada vez más contratan este tipo de docentes, pues la única garantía que se tiene es que su tarea será la cátedra frente a grupo. Difícilmente las universidades se ocuparán de este tipo de docentes, pues sólo se limitarán a cubrir una clase-hora frente a grupo. Se da por sentado que este docente no podrá investigar dado sus características, y su condición laboral. Una condición bastante deplorable, maltratada y olvidada, por cierto. Cfr. Casillas (2013, pp. 91-100).

que puedan producir y demostrar en la lógica de la racionalidad positivista resultados palpables y claros, aunque esto no implique o garantice que se realicen con una calidad determinada.

En el terreno de las IES privadas difícilmente los docentes son contratados de tiempo completo o medio tiempo, y cuando algunas de ellas lo hacen, el carácter que se tiene en comparación con las públicas es diferente, pues la lógica mercantil de la educación, los condena a dedicarse más a la docencia que a la investigación, lo que muchas veces imposibilita a éstos para participar en estos programas. La mayoría de los docentes en las privadas son de asignatura, es decir, son contratados de forma parcial, en muchas ocasiones se desconocen, o se ocultan sus condiciones laborales, pero se evidencia su trabajo académico a partir de los procesos evaluativos.

En suma, pensar en los mecanismos, formas, dispositivos que tienen las IES en torno a la evaluación docente son diversos dependiendo si se trata de escuelas públicas o privadas. Aunque parece más claro que en las públicas los lineamientos están más sistematizados y obedecen a una lógica de la rendición de cuentas ante alguien, para acceder a estímulos económicos que permiten el trabajo académico siga en marcha.

A diferencia de los procesos evaluativos de los docentes en escuelas privadas muchas veces desconocidos no tienen un carácter formal ni un fin particular para obtener estímulos económicos dados por los programas de evaluación, no están pensados para ellos, pero si tienen un efecto perverso dentro de las instituciones para poder seguir controlando y vigilando el trabajo académico del docente, sabiendo que su condición laboral y su estancia dentro de ella se deberá precisamente a las formas en cómo pueda ser evaluado. Entender estos procesos en diferentes IES públicas y privadas es indispensable para repensar las formas y mecanismos del sentido que puedan tener las prácticas evaluativas en sus diferentes manifestaciones y el impacto hacia el trabajo académico del docente universitario.

4.2. La evaluación de los docentes en las universidades mexicanas.

Las políticas educativas generadas desde la década de los noventa en nuestro país pusieron al docente como el responsable directo del proceso educativo. De tal forma que se convirtió en uno de los actores que tenía que dar cuenta de lo realizado dentro de su práctica educativa y, por lo tanto, su trabajo académico se puso en tela de juicio pues se empezó a verificar y evidenciar. La lógica de rendición de cuentas y productiva cobró eco en las diversas instituciones educativas que empezaron a generar mecanismos, instrumentos y mecanismos para evaluar el desempeño de sus docentes.

Si bien es cierto, que hasta este momento no se tiene ni se cuenta con un modelo o esquema de evaluación docente claro y definido en la educación superior en México, en muchas IES se han hecho algunos esfuerzos para empezar a esquematizar y sistematizar algunos procesos evaluativos que permitan asegurar el desempeño óptimo del docente dentro de la institución. Claro está, que muchas de estas experiencias, están relacionadas directamente con la idea de una evaluación para la rendición de cuentas, la promoción del profesorado, el acceso a programas de estímulos, el *merit pay*.

Es un hecho que la evaluación fue impulsada por programas externos a las instituciones y que su asociación con dinero adicional o prestigio la ubica en situaciones de alto riesgo de simulación o de servir como un mero trámite administrativo, sin embargo, también es factible que localmente se puedan desarrollar iniciativas que otorguen mayor peso a la función de mejora de la actividad evaluada sin desconocer las exigencias ineludibles de otras instancias o la renuncia a complementos económicos que beneficien a los académicos (Rueda Beltrán, 2008, p. 10).

Las experiencias en torno a la evaluación del desempeño académico por parte de algunas IES permiten repensar la forma en cómo se está pervirtiendo el sentido evaluativo, pero también da cuenta de las necesidades que demanda el contexto actual por medir, evidenciar y generar resultados que permitan garantizar en algunos casos el financiamiento a los proyectos de muchas de ellas. Otras más han hecho esfuerzos considerables por ver en la evaluación un sentido más participativo, de diálogo, de retroalimentación y de comprensión de las implicaciones que trae consigo el trabajo académico.

Algunos estudios (Rueda Beltrán, 2000, 2008, 2011a, et al, 2011b, Figueroa Ruvalcaba, 2011, Elizalde Lora, et al, 2011, Luna Serrano, 2011, García Cabrera, y Arámbulo Vizcarra, 2011, García Cabrero y Bustillo Garfías, 2011, Loredó Enríquez y Cisneros-Cohernour, 2011, Arbesú García, 2004, Gilio Medina, 2000, Silva Montes, 2013), muestran que algunas IES están generando esquemas, formas, mecanismos y formas diversas para evaluar a sus docentes.

En ese sentido, podemos hablar de la UAQ que ha impulsado una evaluación desde una perspectiva participativa en la Facultad de Química, utilizando como instrumentos base el cuestionario y la entrevista tomando en cuenta a los alumnos, docentes y administrativos. Lo primero que hacen es sensibilizar a los docentes que serán sometidos a evaluación, luego les aplican los cuestionarios a los alumnos, así como la entrevista. Al final los docentes son evaluados por los alumnos, y coordinadores. Lo importante de esta experiencia, es que los resultados sólo sirven para valorar y retroalimentar el trabajo académico más no para sancionar. (Gilio Medina, 2000, pp. 85-101).

Otro caso lo encontramos en la UI -una IES privada-donde se ha tomado como estandarte la evaluación formativa, lo que sugiere que está pensada con fines valorativos. “El objetivo es probar el efecto de la evaluación formativa en el mejoramiento de la práctica docente” (Cruz Rodríguez, 2000, p. 137). Para ello, se recurre a un cuestionario que tiene que ser resuelto por los alumnos, también se apoya en la entrevista para sondear la apreciación de los docentes sobre su

práctica, lo que a decir del estudio ha mejorado la práctica del docente (Cruz Rodríguez, 2000).

Otro ejemplo de la evaluación docente con miras a la rendición de cuentas, la encontramos en la UACJ, donde este proceso está en manos del alumno, a través de una encuesta de opinión -un cuestionario estandarizado- que tiene como objetivo valorar la práctica. El instrumento permite determinar la cuantificación de las actividades que desempeña el docente dentro del aula, aunque esta evaluación tiene un fin administrativo y burocrático. La voz del docente en estos procesos queda olvidada y relegada al margen de las decisiones de los directivos y administrativos. El diálogo entre las partes es nulo, la posibilidad de retroalimentar los resultados de la encuesta queda en buenas intenciones (Silva Montes, 2012, pp. 165-216)

La Universidad Anáhuac dentro de sus estudios de posgrado propuso un instrumento (un cuestionario) con el propósito de rescatar la parte humana del docente, para ello se tomó en cuenta la opinión tanto de los alumnos como de los docentes, posteriormente se hizo un contraste entre lo dicho por uno y por otro actor, a decir del estudio, esto beneficio el trabajo y la práctica educativa del profesor. (Loredo y Grijalva, 2000, pp. 103-128).

Los estudios de Rueda Beltrán (2011) sobre el desempeño docente en las universidades públicas de la Región Metropolitana son muy significativos, entre ellas estuvieron, la UNAM y sus diversas unidades multidisciplinarias (FES Acatlán, Zaragoza, Aragón, Cuautitlán, Iztacala), la UAM, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la UPN y la Universidad del Ejército y la Fuerza Aérea (UEFA). La información que se obtuvo precisó sobre los mecanismos, formas y usos de la evaluación que se tienen en dichas instancias, en la cual se constató la presencia de acciones sistemáticas de evaluación al desempeño docente, estas acciones como parte de los programas de compensación, más que como mejora.

En casi la totalidad de los casos se mantiene la asociación de la evaluación con la deshomologación de los salarios condicionada a

la productividad académica. Sin embargo, la evaluación de la docencia sólo es considerada como condición para el acceso a estos programas, como parte de otro tipo de evaluaciones de los académicos y, excepcionalmente, como información útil para la elaboración de iniciativas institucionales de desarrollo profesional (Rueda Beltrán et al, 2011. p. 40).

Como podemos apreciar de todas estas experiencias sobre la evaluación docente de algunas universidades tanto públicas como privadas, es que se tiene un carácter objetivo, fiscalizador, vigilante, estandarizado. Las prácticas evaluativas se reducen a indicadores que son llevados a la cuantificación de resultados y a la rendición de cuentas, se trata de verificar la producción del trabajo académico; los instrumentos son homogéneos y estandarizados y no dan cuenta de una valoración ni retroalimentación que asegure la capacidad y el desempeño del docente; muchos de los resultados obtenidos de estos instrumentos sirven para tomar decisiones de recontractación, esto es, de permanencia en la institución; es a través de cuestionarios contestados por estudiantes o administrativos que se toman decisiones en contra o en favor del docente.

En muchas instituciones, el terreno administrativo impera mucho más que el académico, a pesar de que se hacen esfuerzos por construir y diseñar mecanismos, instrumentos y nuevas formas que generen otro sentido de la evaluación, más comprensiva, valorativa, ética, formativa, aun así se cae en la trampa de los cuestionarios que no hacen más que seguir reproduciendo viejas prácticas estandarizadas y homogéneas donde el trabajo se mide en función de los resultados obtenidos y no de un proceso formativo que incentive al docente a repensarse como sujeto que tiene posibilidades de crecimiento profesional, personal y humano.

Seguramente hay otras tantas IES en México tanto públicas como privadas que también se sujetan a políticas evaluativas para sus docentes, y que se regulan con diversos mecanismos, dispositivos, procesos y manifestaciones que dan cuenta del

lugar que ocupa el académico dentro de la institución. El conocimiento de estas prácticas puede posibilitar la incorporación de otras miradas que abonen a una comprensión del trabajo académico y de la figura del docente, sólo es cuestión de rastrear que se está haciendo en otras IES en cuanto a la evaluación del desempeño académico.

4.2.1. La Universidad del Valle de México: su historia y sus procesos de evaluación docente

La historia de la UVM puede dividirse en tres grandes etapas a decir de Rodríguez Segura (2009) que son: a) la constitución de las bases, 2) la expansión y fundamentación del modelo educativo y 3) la internacionalización. En cada una de estas etapas se ha visto reflejado el crecimiento de matrícula, así como la expansión de campus, que ha favorecido que en los últimos años se coloque como una institución privada de reconocimiento nacional.

En la primera etapa abarca el nacimiento de la UVM la cual se funda el 16 de noviembre de 1960, (aunque en un primer momento se había decidido llamarle “Institución Harvard”), siendo idea de un grupo de accionistas que pretendían que se vinculara con la demanda de la población por servicios educativos, creándose así, una institución privada que nace junto con los cambios productivos del México posrevolucionario en donde el crecimiento y desarrollo de las actividades industriales y de servicios permitieron que muchos establecimientos se transformaran en organizaciones corporativas y que diversificaran los diferentes estilos de producción y destino de productos. (Mejía, 2014, p: 85). El primer campus fue el San Rafael, constituyéndose éste como el alma mater de la institución.

En sus inicios la UVM consolida programas de licenciatura incluyendo paulatinamente una gran cantidad de docentes. Sin embargo, hasta esos momentos el crecimiento desmesurado genera desorden en los aspectos administrativos y académicos, por lo cual, se hace necesario se adopte un modelo de planeación que

permita a la institución claridad y sistematización a las acciones. Poco a poco la universidad se empieza a extender con sus primeros nuevos campus, Roma (1960), San Ángel (1977) y Tlalpan (1979), así también, puso énfasis en el reforzamiento de actividades culturales, extracurriculares y deportivas, así como a las actividades de investigación (Universidad del Valle de México (UVM), 2016).

En la segunda etapa que se gesta a partir de la década de los ochenta, la UVM se reorganiza administrativa y académicamente para efectos de consolidarse como una institución que va a permitir expandir la demanda educativa de ese momento. Aparecen dos documentos que marcan el rumbo normativo de las actividades que debía emprender la institución. Uno de ellos el “Diseño Institucional para la Administración de la UVM” y el otro el “Plan de Desarrollo Académico”. En estos documentos se dio cuenta de las regulaciones que se dieron a las funciones sustantivas de la universidad, así como las adjetivas.³⁰

Asimismo, se obtienen diversos reconocimientos como la integración a la FIMPES y el otorgamiento por parte de Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Acuerdo 131, el Acuerdo Global de Validez Oficial de Estudios que le garantizaba que sus estudios eran totalmente legítimos. Es en esta etapa donde se diseña e implementa el Modelo Educativo Siglo XXI (MES XXI)³¹, -que a la postre vendría a delinear las políticas internas tanto de los procesos administrativos como de los académicos-, se crean nuevos planes de estudio y se sigue extendiendo con la

³⁰ Desde la perspectiva de la UVM a decir de Rodríguez Segura (2009), las funciones sustantivas corresponden a la investigación, docencia y difusión de la cultura, mientras que las adjetivas corresponden a los procesos administrativos y de control (Cap. 3. P. 5).

³¹ El MES XXI, es considerado en la UVM como el documento estratégico de todas las acciones educativas (administrativas y académicas). El modelo propone que se realice la integración de las funciones sustantivas de la universidad, pidiendo a los docentes dediquen el tiempo que le es contratado para ser ejemplo y muestra de todos los valores y habilidades de ese docente, considerando que un profesional entiende que el mundo cambia continuamente, y que el reconocimiento, no es la acumulación de éste, sino el uso que se hace de él para solucionar problemas. “El docente cobra singular importancia en el logro de las metas educativas de todo el plan de estudios, que se articule dentro del MES XXI, ya que la tan buscada flexibilidad le exige también al docente un grado de adaptación a las circunstancias personales y particulares de cada uno de los estudiantes y de los grupos que se conforman por materia” (Rodríguez Segura, 2009, cap. 3. p. 14).

creación de otros campus: Lomas Verdes (1982) y Querétaro (1988) (Rodríguez Segura, 2009, UVM, 2106).

En la tercera etapa la UVM se consolida y es que a partir de 1996 se certifica y acredita por parte de FIMPES como una institución de calidad, lo cual asegura de acuerdo a los estándares de ese organismo, el cumplir íntegramente los procesos de calidad requeridos para poder ser considerada de excelencia.

Esta certificación le da a la UVM un prestigio, pues se reconocen sus características de calidad y oportunidad en los servicios tanto administrativos como académicos que ofrecen. Esta certificación se mira como un reconocimiento a las labores de las universidades privadas, y le aseguran al consumidor que existe calidad y seriedad en los servicios que consumirá.

Durante este proceso la UVM genera un documento importante para cualificar su actividad, el autoestudio entregado a FIMPES (UVM, 1996) que establece las debilidades y recomendaciones que sobre la docencia en general y la evaluación en particular ha de seguir la universidad. Una vez más, se aperturan nuevos Campus: Chapultepec (1993), Lago de Guadalupe (1997), Villahermosa (1998), San Luis Potosí (1999) y Tuxtla (1999).

Para el año 2000 la universidad es comprada por el consorcio internacional Sylvan International Universities (hoy Laureate International Universities). Esta situación conlleva a la internacionalización y la ubica como una universidad global con la capacidad de mejorar sustancialmente su infraestructura, pero también como parte de una red de universidades, que ha de asegurar la calidad de sus estudios a partir de sus acciones docentes. A partir de la compra de UVM se inauguran por lo menos 11 campus más establecidos a lo largo del país en menos de siete años que son: Texcoco (2000), Aguascalientes (2001), Puebla (2002), Toluca, (2003), Guadalajara Sur, Hispano (2004). De estos nuevos lugares resalta el Campus Hispano, ubicado en Coacalco, Estado de México, el cual fue fusionado por UVM con una escuela con

ese mismo nombre y que ya tenía un prestigio dentro de la zona. Hermosillo, Torreón (2005), Nogales, Mexicali, Cuernavaca, (2006).³²

En esta etapa la UVM se transforma de ser una universidad empresarial nacional a una transnacional, donde la comercialización de servicios y, por ende, sus procesos administrativos y académicos se orientan hacia la regulación desde lo administrativo y estandarizado, cubriendo criterios de control de calidad, donde lo académico está subordinado a los requisitos de ordenamiento organizacional. Por este motivo, se puede concebir como una empresa transnacional que se rige por un modelo de mercado y encuentra su auge en la apertura comercial que México ha tenido gracias al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), y a la poca regulación que se le da en los mercados educativos (Rodríguez Gómez, 2004, Rodríguez Segura, 2009, pp. 9-10).

Desde esta perspectiva la vida académica de la universidad pasa a ser desplazada por el criterio mercantil y comercial de la educación y pone de manifiesto las nuevas dinámicas que se han generado en torno a los procesos académicos, en el cual, el más afectado de los actores educativos sigue siendo el docente.

La vida académica de la universidad queda sujeta al nuevo esquema de financiamiento *meta-deuda* y a un tipo de administración y gestión de corte *empresarial* revitalizada con aspectos *mercadológicos*. El paisaje de la estructura de un departamento y sus áreas (o campus enteros), adquieren un tinte *gerencial* donde patrones, prácticas o fórmulas como “Ventas nocturnas de fin de semana” de grandes consorcios de tiendas comerciales (Liverpool, Palacio de Hierro, por señalar dos ejemplos), se dan cita entre los directivos para generar campañas, discursos, escenarios académicos-comerciales para los

³² A partir de 2007 a la fecha se han incorporado otros Campus UVM: Monterrey (2007), Guadalajara Norte (2007), Victoria (2007), Matamoros (2007), Nuevo Laredo (2007), Tampico (2007), Reynosa (2007), Mérida (2008), Zapopan (2008), Cumbres (2008), Veracruz (2011), Chihuahua (2011), dando un total de 37 campus en la actualidad (UVM, 2016).

padres de familia de clientes potenciales y así hacer de la universidad, no la institución clásica que requiere de un gran esfuerzo intelectual para hacerse de una profesión, sino sobre todo, un lugar flexible y relajado donde todo es posible y puede ser adquirido a manera de “papilla” en el *small de servicios* (Mejía, 2014, p. 123-124).

Para mantenerse a la vanguardia la UVM se ha sujetado a las políticas de evaluación y acreditación de programas académicos³³ para favorecer la calidad de sus licenciaturas y posgrados, imagen que ha tenido impacto directo en la población estudiantil reconociéndola como una institución de prestigio dentro del entorno nacional, lo que genera más alumnos matriculados con expectativas altas para relacionarse con el mercado laboral.

Desde este enfoque los programas, la docencia y la academia han de sufrir una serie de cambios sustanciales, al ser parte de un consorcio se hace necesario, asegurar el cumplimiento de todas las acciones y comportamientos que los docentes tengan hacia sus alumnos. El docente entonces, se convierte en un sujeto de ser medido, evaluado en términos de lo administrativo, esto es, a través de instrumentos que cubren ciertos indicadores y que permiten que éste permanezca dentro de la institución. Para ello, desprendido del Modelo Educativo MES XXI que intenta ser el programa rector para garantizar la calidad educativa dentro de la

³³ En el caso de UVM Hispano, se han acreditado varias licenciaturas por parte de organismos acreditadores; por ejemplo, la licenciatura en Psicología ha sido acreditado por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) que tiene como misión otorgar la acreditación a los programas educativos que cumplan los estándares de calidad estipulados para la formación de los profesionales de la Psicología en el nivel de Licenciatura (CNEIP, 2016); las ingenierías fueron acreditados por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería Superior (CACEI) que su objetivo primordial es garantizar que las instituciones de educación superior (IES) ofrezcan educación de calidad a los futuros egresados, mediante la acreditación de los programas educativos en el campo de las ingenierías (CACEI 2016) y las licenciatura en Contaduría, Administración, Turismo por el Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y Afines (CACECA) que busca mantener una cultura de evaluación que permita promover la mejora continua de los programas académicos impartidos en las instituciones de educación superior en las ciencias contables, administrativas y otras afines, con calidad y pertinencia local y global (CACECA, 2016).

universidad, se conforma el Sistema Integral de Evaluación del Desempeño Académico (SIEDA) que ha de convertirse en el programa de evaluación de los docentes que laboran dentro de la institución.

4.2.1.1. El SIEDA, un programa regulador de los procesos de evaluación docente dentro de la UVM Hispano.

Con la finalidad de conocer el desempeño de los docentes de UVM, se crea el SIEDA, un programa que nació con la intención de conocer de manera explícita lo que hace el profesor en el aula, considerándose integral porque pretende ser “comprehensivo respecto de las variables ponderadas, como importantes por la institución, procurando mantener el equilibrio entre los beneficios obtenidos por la información conseguida y el costo de las actividades de evaluación” (Manning, 1989, p. 22).

Este programa tiene por objetivo “fortalecer el proceso de Evaluación del Desempeño Docente, a través de la definición de criterios técnicos y operativos, así como, de las responsabilidades de las áreas participantes con base en los niveles de competencia de la estructura organizacional de la universidad” (UVM Hispano, 2016).

Al ser un programa institucional, se considera que los lineamientos institucionales son establecidos desde el corporativo de UVM³⁴ a través de dos instancias, una de ellas la Dirección de Faculty Managent y la otra la Dirección de Evaluación Educativa: “La Vicerrectoría Académica, a través de la Dirección de Evaluación Educativa, diseña e implementa el SIEDA como herramienta unificada de evaluación de los docentes en los distintos niveles académicos y modalidades educativas de la Universidad” (UVM, 2015, p. 3).

³⁴ Es precisamente en este corporativo donde se encuentran todas las oficinas de los directivos de donde emergen todas las políticas educativas de “mejora” para la institución.

Éstas a su vez, envían esta política de evaluación a las oficinas de las diferentes regiones en las cuales se han agrupado a los diferentes campus³⁵ particularmente a la Dirección de Operación académica y la Gerencia de servicios académicos, una vez realizado esto, la parte operativa del proceso de evaluación le corresponde a cada campus a través de la Dirección Académica el cual no tiene derecho por ningún motivo a modificar ni ajustar dichos estatutos y sólo se encargará de vigilar y ejecutar todo el proceso evaluativo hacia los docentes, por lo cual se convierte en una instancia que mecaniza los procesos y da cuenta de los resultados obtenidos para el otorgamiento de la permanencia, premios, reconocimientos, el *merit pay* (Díaz, 2008). “Los resultados del SIEDA constituyen el referente fundamental para el otorgamiento de distinciones académicas, así como para la determinación de la permanencia y la promoción académica” (UVM, 2015, p. 3).

Para efectos de entender los procesos, mecanismos, los procedimientos en torno a la evaluación docente, con los cuales se mantiene el SIEDA en todos los niveles y modalidades dentro de la universidad es necesario conocer los diversos criterios que contempla, que a decir de UVM (2015) son:

1. Opinión Estudiantil. Es un cuestionario que tiene por objetivo conocer la opinión de los estudiantes acerca de la práctica docente en el aula, con el fin de identificar fortalezas y debilidades que la retroalimenten. Dada la particularidad de cada nivel y modalidad académica, existe un cuestionario para cada una de ellos. Esta encuesta se realiza una vez que finaliza el primer parcial de manera electrónica, en este cuestionario existen diversos indicadores³⁶ de los cuales, ellos tendrán que colocar en una puntuación del 1-5, la opción que ellos consideren pertinente para su profesor de sus diferentes asignaturas, donde 1 será el pésimo y el 5 será excelente. Aunque al ser un cuestionario diseñado expresamente desde una mirada

³⁵ Estas regiones se encuentran divididas en seis regiones: 1) Ciudad de México, 2) Estado de México y Morelos, 3) Centro, 4) Sureste, 5) Norte y 6) Pacífico.

³⁶ Las diferentes dimensiones se encuentran apreciación de la práctica docente, comunicación y empatía docente, vinculación disciplinar y pedagógica, gestión y evaluación del curso, dominio pedagógico, asiduidad y enfoque docente, cada uno con sus respectivos indicadores, 41 en total.

objetiva, cuantificada que solo arroja resultados que denotan puntajes y que a su vez no cualifica el trabajo docente, además del cuestionamiento subjetivo de aquel que lo contesta, es el criterio que más peso tiene para efectos del puntaje total del SIEDA.

II. Autoevaluación del Profesor. Es un cuestionario que tiene como propósito conocer la autopercepción del profesor acerca de la práctica docente en el aula en relación con sus estudiantes. Pretende contrastar la percepción del profesor con la del estudiante para modular la opinión de ambos y dar fiabilidad a los resultados como elementos orientadores para la formación docente. Aunque finalmente, este cuestionario se encuentra dentro del terreno de lo cuantitativo, donde a través de una serie de indicadores³⁷ el docente se “califica así mismo” más no se evalúa y, por tanto, su percepción es traducida a un número en una escala del 1-5, donde nuevamente 1 es pésimo y el 5 es excelente.

III. Observación de Pares: Se refiere a la visita de un colega o funcionario académico con la tarea de evaluar, a través de la observación en el aula, los diversos aspectos de la práctica docente: planeación, asiduidad, gestión de los aprendizajes, interacción en el aula y comunicación. Al igual que en otros rubros la mecánica no es muy diferente, un docente que entra al salón de clases de otro colega con un cuestionario de reactivos cerrados³⁸ que se pueden cuantificar cayendo muchas veces en la simulación de la evaluación, pues basta unos minutos para que el docente evaluado y evaluador estampen su firma de conformidad.

³⁷ Las dimensiones no varían mucho con respecto al cuestionario de opinión estudiantil, se consideran la apreciación de la práctica docente, gestión del curso, dominio pedagógico, empatía docente, gestión y evaluación del curso, asiduidad y enfoque docente y sólo se agrega interacción en el aula, cada uno con sus diversos indicadores aclarando que los reactivos son los mismos, nada más que se modifican para que puedan ser contestados por los docentes, 41 en total.

³⁸ A diferencia de los otros cuestionarios mencionados, en este, el docente también tiene una serie de puntajes que van del 0 al 4. Donde el 0 tiene un valor de no aplica y el 4 de sobresaliente. Entre las dimensiones que se toman como referencia para evaluar son: Planeación, asiduidad, gestión de los aprendizajes, interacción en el aula, comunicación y evaluación, cada uno con sus diversos indicadores, 23 en total.

IV. Portafolios Académico: Es la colección de productos³⁹ derivados del trabajo colegiado en las academias que se realiza durante un ciclo escolar. Tiene como finalidad contar con información cualitativa sobre cómo el profesor ha orientado su práctica docente y educativa, la organización y planeación didáctica del contenido del curso y las clases, así como los recursos y estrategias didácticas empleados. Para ello, al final de cada semestre o cuatrimestre dependiendo del campus, se entregan las evidencias, los resultados, los productos, para poder verificar y controlar que se está cumpliendo con el trabajo académico, una forma muy racional e instrumental de entender el proceso evaluativo. La entrega oportuna de dicho portafolio es de vital importancia para cubrir con los puntajes del SIEDA.

V. Formación y Actualización Profesional: Se refiere a la preparación disciplinar y pedagógica que, bajo diversas modalidades académicas (cursos, diplomados, certificaciones, estudios de posgrado), el profesor lleva a cabo con la finalidad de cumplir cabalmente con su tarea en el aula y dar cuenta de su compromiso de superación profesional para mantener y acrecentar sus competencias docentes. En ese sentido, hay un mínimo de horas que debe cubrir esta actualización y/o capacitación que corresponde a 20 horas. Basta con estar estudiando una especialización, diplomado, maestría o doctorado en cualquier institución para cubrir este requisito, que en última instancia no se ve reflejado en el terreno de la mejora y de la práctica docente y mucho menos en el rendimiento académico del alumno, sino que se convierte en un papeleo y requisito más que hay que cubrir.

VI. Asesoría Académica y Tutoría: Es la acción de intervención formativa, que forma parte del ejercicio docente, dirigida principalmente a los estudiantes de los primeros cursos de bachillerato y licenciatura; consistente en proporcionar información,

³⁹ Entre estos productos se encuentran la Planeación didáctica, diseño y elaboración de material didáctico, diseño de exámenes departamentales, actualización de contenidos de programas de estudio, actualización bibliográfica, prácticas escolares externas (estancias grupales, visitas) y comisiones académicas en organismos internos, hasta aquí, estos productos son obligatorios para docentes de asignatura y de tiempo completo, sin embargo, estos último tienen como obligación no así los de asignatura que solo es optativo, otras actividades como reportes de investigación en revistas no indexadas, reportes de investigación en revistas indexadas, capítulo de libro y libro.

asesoría académica y orientación personalizada con los objetivos de facilitar la adaptación a la Universidad, apoyar el proceso de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico, todo ello, en coordinación con las instancias académicas competentes con el propósito de disminuir el abandono escolar.

En este terreno, hay una asignación especial de los alumnos hacia con los docentes expertos en asignaturas donde, el primero asiste no por voluntad propia sino por asignación de coordinación académica lo que muchas veces se traduce en un acto meramente de asistencia y falta de compromiso, por ambas partes, pues también al docente por esta actividad no recibe una remuneración económica lo que provoca resistencias ante este proceso.

VII. Gestión Administrativa: Contempla el cumplimiento, en tiempo y forma, de aquellas actividades derivadas de la práctica docente, entre las que se destacan la asiduidad (puntualidad y asistencia a cursos), registro de la bitácora de clase, aplicación y calificación de exámenes, registro de calificaciones en el sistema de administración escolar (Banner), asistencia a reuniones de academia, presentación de informes de trabajo y actualización del expediente digital del profesor (Roster Docente). Es la parte de la entrega oportuna de los procesos administrativos, es la vigilancia, el control del docente sobre lo que se hace dentro de la universidad, pues esto, genera la marcha oportuna de la dinámica institucional.

Todos los criterios mencionados con anterioridad en conjunto forman los indicadores de desempeño que tiene el docente de UVM, lo que significará que con base a sus resultados podrá ser recontratado para su permanencia dentro de la institución. Una vez que el docente dé cumplimiento cabal al proceso evaluativo, se tiene derecho a una retroalimentación con base a sus puntajes obtenidos⁴⁰ y si éste

⁴⁰A partir de estos puntajes que engloba todos los criterios del SIEDA, se le da una categoría docente, y esa será su evaluación, luego entonces, esto queda de la siguiente manera: 0-13 (deficiente), 14-26 (Regular) 27-39 (Regular +) 40-54 (Bueno) 55-67 (Bueno +) y 68-80 (Excelente). Si por tres ciclos consecutivos el docente tiene una evaluación de Deficiente, éste ya no es contratado por la institución bajo el argumento que se les da las mismas oportunidades a todos para mejorar su trabajo. Como se puede apreciar el fenómeno de los puntitis está presente en este proceso.

obtiene una puntuación de 100 puntos, se puede ser acreedor a un bono de Excelencia Académica por parte de la institución, que consiste en una ayuda económica por su óptimo desempeño académico. “Al finalizar cada ciclo escolar, el personal académico deberá recibir la retroalimentación por escrito del resultado de la aplicación del Sistema Integral de Evaluación del Desempeño Académico” (UVM, 2015, p. 7). Aunque más que una retroalimentación, se convierte en una entrega de una hoja con los porcentajes obtenidos, por ende, la evaluación queda supeditada a una mera rendición de cuentas (Díaz Barriga, 2008).

Una vez otorgada la retroalimentación se está en condiciones de determinar la carga horaria y la asignación de materias para un próximo ciclo escolar. “Al inicio de cada semestre se definen las *condiciones* generales de estas *políticas de asignación docente* y se analiza caso por caso cada profesor (a) del campus para determinar con base a sus resultados y costos en nómina, el número de horas que podrán asignársele no en el campus donde se ubica, sino en la región donde el campus se encuentra establecido” (Mejía, 2014, p. 141).

Para poder entender los procesos de evaluación docente dentro de la UVM (véase tabla 6) es importante entender no sólo su historia, sino también su dinámica que se ha ido modificando desde su gestación como institución privada lo que permite visualizar mecanismos, procedimientos, formas y usos muy particulares de cómo regular el trabajo académico. Como puede notarse, el proceso evaluativo a la que se ven sometidos los docentes de UVM, obedecen a una lógica de la rendición de cuentas, de la vigilancia, del control. Un acto meramente coercitivo que pone en tela de juicio el carácter comprensivo, retroalimentador, ético, axiológico de la evaluación que permea la condición laboral y atenta contra el trabajo académico del docente, pero también deja de manifiesto que los dispositivos (Foucault, 2003) que se crean son para regular y mantener cautivos a los actores dentro de una lógica mercantilizada y operada por los grandes corporativos educativos.

Institución	Año de Fundación	Programas de Estímulos	Programa de Evaluación Docente	Instancia encargada de la Evaluación Docente	Fases, Procesos, Momentos de la Evaluación Docente	Instrumentos y/ o Técnicas utilizados	Uso de la Evaluación Docente
Universidad del Valle de México (UVM) Campus Hispano	1960	Bonos de Excelencia Docente	Sistema Integral de Evaluación del Desempeño Académico (SIEDA)	Dirección Académica	I.Opinión Estudiantil II. Autoevaluación del profesor III.Observación de pares IV.Porfafolios académico V. Formación y actualización profesional VI. Asesoría académica y tutoría VII. Gestión administrativa	Cuestionarios Observación	Permanencia (recontratación)
	Tipo de Institución						

Tabla 6. La evaluación docente en la Universidad del Valle de México Campus Hispano. Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Los procesos y mecanismos de evaluación docente en la Universidad Mexicana Campus Izcalli

La Universidad Mexicana (UNIMEX) surge en la década de los noventa dentro del auge de las instituciones de educación superior privada. La idea con la que nace fue la de contribuir en el crecimiento de un país a través del desarrollo y capacitación de su gente. El contexto de ese momento por la sobredemanda de espacios a la educación superior de personas que querían acceder a escuelas públicas provocó que se esforzara por captar estudiantes que habían sido rechazados pero que deseaban continuaran con sus estudios universitarios.

La estrategia para captar a dichos estudiantes se fundamentó en los bajos costos de sus colegiaturas de ese entonces en comparación con otras escuelas privadas que ya tenía un renombre como la UVM, Lasalle, Anáhuac, etc.

La fórmula dio resultado y para el mes de agosto de 1991, inicia clases el Plantel Izcalli, en donde se implementó el nivel medio superior y profesional, lográndose una respuesta gratificante, con una gran demanda por parte del alumnado, así formalmente daba inició el primer curso.

Para el año de 1994 se fundó el Plantel Satélite y en 1995 el Plantel Polanco, logrando con ello implementar un mayor número de carreras profesionales⁴¹ ya para años posteriores se funda un plantel más en Veracruz, así como un corporativo donde se encuentra la Rectoría. (Universidad Mexicana (UNIMEX), 2016).

Para validar que la institución ofrece una educación de calidad, para el año 2000, se somete a un proceso de acreditación por parte de la FIMPES, que una vez

⁴¹ Actualmente la UNIMEX cuenta con 16 licenciaturas: Administración, Comunicación, Diseño Gráfico, Mercadotecnia y Publicidad, Relaciones Internacionales y Comercio Exterior, Administración de Empresas Turísticas, Contaduría Pública, Informática Administrativa, Pedagogía, Sistemas Computacionales, Comercio Internacional y Aduanas, Derecho, Idiomas, Psicología Social y Turismo. Asimismo, cuenta con los siguientes posgrados: Administración, Docencia, Derecho Pena, Mercadotecnia, Comunicación Visual, Educación. Terapias Psicosociales, Impuestos y habilidades Directivas.

revisados y evaluados le otorga el nivel 2⁴², lo que muestra que hay deficiencias en muchos de sus procesos tanto administrativos como académicos.

Según el Informe Diagnóstico 2012 de UNIMEX generado ante la SEP para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, se cuenta con una población de entre 6000 y 9000 estudiantes y con unos 900 docentes, todos ellos de asignatura, pues no existe la categoría de docente de tiempo completo, además que se asume como una institución sólo de enseñanza.

En cuanto a sus procesos evaluativos hay que destacar el énfasis muy particular para el alumnado⁴³ más no así para con sus docentes, pues no existe documentación sistematizada que permita evidenciar la forma, los mecanismos, los procedimientos o estrategias que son utilizados. Lo único que se conoce sobre la evaluación del docente está establecido en el Reglamento Sintético para el Personal Docente (UNIMEX 2003, p. 5) en el apartado XIII titulado “Encuesta Docente” dice:

1. La evaluación de los profesores se hará por medio de la encuesta docente y la evaluación administrativa del trabajo académico.
2. La Encuesta Docente se contestará por los alumnos y los resultados se entregarán a los profesores para su revisión y retroalimentación. Es importante señalar que los resultados, conjuntamente con su record de asistencias, asistencia a la actualización didáctica, el cumplimiento de la entrega de calificaciones en tiempo, así como la entrega administrativa

⁴² Sólo recordar que este nivel es una acreditación con condiciones de acuerdo a FIMPES, es decir, se otorga a condición de que cada año se someta a la Comisión de Dictaminación un reporte de avance.

⁴³ La UNIMEX, de hecho, creó un documento interno llamado “Guía del sistema de Evaluación Continua”, donde se le indica al profesor como hay que trabajar, qué hacer y qué no hacer, inclusive presenta ciertos indicadores con los cuales se tiene que evaluar al alumno como son: exposiciones, ensayos, investigación, prácticas, cuestionarios, casos prácticos, solución de problemas, trabajo en clase, portafolios, tareas y exámenes. Como podemos notar son las tareas que tiene que ejecutar del docente al alumno en términos de su evaluación.

oportuna, determinarán el número de horas clases que se le asignará para el siguiente cuatrimestre; vale la pena mencionar que el máximo de horas para un docente serán 16.

3. La evaluación administrativa del trabajo académico del profesor, se realizará por parte de la Dirección del Plantel e incluye los diferentes aspectos del quehacer docente.

Estas premisas sugieren una evaluación de control administrativo, más que académico, la preocupación está centrada en la opinión de los estudiantes y el excesivo cumplimiento de “papeleo” en tiempo y en forma que son condicionantes para la posible recontractación del docente.

Como se ha mencionado anteriormente, aunque no existe una sistematización de información sobre los procesos evaluativos, si podemos considerar algunos criterios que se deben contemplar para asegurar la recontractación y permanencia del docente UNIMEX⁴⁴.

1. Encuesta virtual de la evaluación académica. Se trata de un cuestionario que debe ser contestado por el alumno vía electrónica y cuyo objetivo es conocer la opinión del estudiantado acerca de la práctica del docente en el aula y así detectar sus fortalezas y limitaciones. Esta encuesta se realiza una vez por cuatrimestre una vez que el docente ha estado con el grupo al menos un mes y medio. Este instrumento contiene una serie de indicadores que tiene que ser cuantificado. El alumno tiene que colocar en una escala del uno a cinco la calificación que le otorgan al docente por cada reactivo. Cabe resaltar que la función de este instrumento es la retroalimentación hacia docente para mejorar su práctica, cosa que sólo se queda en la

⁴⁴ Esta sistematización en cuanto a sus procesos evaluativos fue producto de la información obtenida a través de una entrevista a un coordinador de licenciatura que labora en UNIMEX, y que por cuestiones de confidencialidad pidió no se revelará su nombre pues esto podría traerle consecuencias laborales, dado que ellos no están facultados para brindar información sobre la institución de ninguna índole a nadie si no es por permiso de rectoría según lo manifestado.

cuantificación racionalizada y la puntuación derivada de una “supuesta objetividad” para evidenciar que tanto se trabaja dentro del aula.

Esta encuesta contiene sólo 10 reactivos que van encaminados a determinar si el docente tiene un buen desempeño académico. Las respuestas y valores van del uno al cinco. Donde uno, representa el grado ineficiente, dos regular, tres bueno, cuatro excelente y 5 sobresaliente. Los reactivos evalúan cuestiones como: puntualidad y asistencia, dominio del tema, su presentación personal, el respeto hacia los alumnos, el respeto por el cumplimiento del libro base, la aclaración de dudas, si su clase va acorde al avance programático, si las forma cómo evalúa son las que establece la universidad y si hay justicia en la evaluación hacia los alumnos. En otras palabras, se evalúa el cumplimiento de los criterios e indicadores institucionales que se ofrece al docente como institución más que el desempeño docente.

2. Observaciones de clase. En este rubro se tiene la visita de un coordinador de carrera al salón de clases para evaluar el trabajo del docente. La observación consta de 15 a 20 minutos aproximadamente donde el coordinador llena un formato de evaluación con una serie de indicadores⁴⁵ que permiten “verificar la buena práctica del docente”. La intención de esta visita es que el coordinador pueda ofrecerle al docente, retroalimentación sobre su trabajo dentro del aula, proporcionándoles “tips”, es decir, estrategias y habilidades que pueda desarrollar para eficientar su práctica,

⁴⁵ Este formato de evaluación es prácticamente el mismo que aparece en la encuesta docente y que es llenado por el alumno, salvo por lo que ahora lo hace un coordinador que muchas veces no tiene experiencia docente sino sólo administrativa, así como las formaciones académicas son de diversas índoles: abogados, administradores, psicólogos, pedagogos, contadores, etc. Estos coordinadores son los que dan el visto bueno sobre el desempeño de la práctica del docente a través de una serie de indicadores, 10 para ser exactos que evalúan diversos ámbitos: puntualidad, dominio del tema, cumplimiento del libro base, apego al avance programático, aclaración de dudas, actualización de contenidos, si maneja ejemplo en las explicaciones, si es asertivo, si tiene claridad en las instrucciones y si su evaluación en clase se ajusta a los criterios institucionales.

además de supervisar que el docente este cumpliendo cabalmente con el avance programático de su asignatura.

Aunque cabe mencionar, que muchos de estos coordinadores no cuentan con conocimientos didácticos pedagógicos pues tienen una formación profesional especializada diferente a la Pedagógica, y en algunos casos, nunca han tenido una experiencia ante grupo, pues su trabajo siempre ha sido el administrativo. Si bien es cierto, que este criterio tiene buenas intenciones sabemos de antemano que en este tipo de prácticas muchas veces la simulación se pone de manifiesto en donde evaluador y evaluado sólo cumplen un requisito institucional, aunque al final de cuentas, si se toma como la suma del puntaje de la evaluación del docente dentro de la institución convirtiendo este proceso en una perversión de la evaluación (Díaz Barriga, 2008).

3. Cumplimiento administrativo: Este proceso implica el cumplimiento normativo- administrativo de algunos aspectos que debe cubrir el docente, todo ello como parte de su trabajo y de su práctica, éstos son: asiduidad docente (puntualidad y asistencia), registro de asistencias en sábanas con todos los criterios de evaluación que se le indican al alumno al inicio del curso. Estas listas son supervisadas por los coordinadores una semana antes de cada parcial para verificar que se esté haciendo uso de las mismas y con ello, “retroalimentar” al alumno en caso de alguna inconformidad en cuanto a su calificación.

Otro elemento más, lo constituye la elaboración de exámenes en plataforma digital el cual son establecidos desde el inicio del cuatrimestre la semana que se tiene para cumplir con dicho requisito, el registro de calificaciones en plataforma digital, asistencia a las “charlas de café” que se constituye como un curso de introducción de cada cuatrimestre donde se exponen temas relacionados a estrategias y desarrollo de habilidades docentes, asistencia a la “junta de arranque” de cada cuatrimestre, de hecho ésta es obligatoria pues de eso depende que le den al docente un día específico para recoger

sus horarios de asignaturas que se le ofrecen de cada cuatrimestre, así como la entrega oportuna de exámenes finales una vez realizados por los alumnos al final de cada cuatrimestre (pues estos se consideran propiedad de la institución).

4. Comentarios de alumnos: Se refiere a la visita que realiza el coordinador de carrera al salón de clases en donde al azar se escoge sólo a un estudiante del grupo para que llene un formato⁴⁶ con algunas preguntas relacionadas con el desempeño de todos los docentes que se tengan en ese cuatrimestre, posteriormente es recogido y analizado por los mismos para dar cuenta de las actividades que se realizan dentro del salón.

Una vez conjuntados todos estos criterios, se está en condiciones de poder asignar al docente su carga horaria para un próximo cuatrimestre, de hecho, cada uno tiene su propio expediente que va señalando el cumplimiento oportuno de cada uno de los criterios y sus respectivas calificaciones. Al dar cuenta de estos procesos, mecanismos, formas y usos de la evaluación (véase tabla 7) que se suscitan dentro de la UNIMEX podemos señalar que el peso que tiene la evaluación es particularmente la que tienen los aspectos administrativos a través de observaciones de desempeño dentro del aula, así como por parte de los alumnos sobre lo que puedan externar sobre sus profesores a través de cuestionarios.

⁴⁶ Es un formato donde aparecen solamente cinco preguntas que el alumno escogido al azar debe de contestar: La primera y segunda corresponde al nombre de los docentes que se tiene en ese cuatrimestre, así como las materias que imparte cada uno de ellos, la tercera y cuarta son preguntas cerradas que el alumno debe responder con un sí o un no, con respecto a si el docente acata los criterios de evaluación proporcionados por la institución, así como si se apega a los contenidos. La última, hace referencia a que el alumno señale con qué criterios y que porcentajes se evalúa la asignatura del docente señalado, para ellos representa una pregunta abierta.

Institución	Año de Fundación	Programas de Estímulos	Programa de Evaluación Docente	Instancia encargada de la Evaluación Docente	Fases, Procesos, Momentos de la Evaluación Docente	Instrumentos y/ o Técnicas utilizados	Uso de la Evaluación docente
Universidad Mexicana (UNIMEX) Campus Izcalli	1991	No se tiene	Reglamento Sintético para el Personal Docente	Coordinación Académica	I. Encuesta virtual de la evaluación académica II. Observaciones de clase III. Cumplimiento administrativo IV. Comentarios de alumnos	Cuestionarios Observación	Permanencia (recontratación)
	Tipo de institución						
	Privada						

Tabla 7. La evaluación docente en la Universidad Mexicana Campus Izcalli. Fuente: Elaboración propia.

La práctica y el desempeño del docente dentro del aula y su trabajo académico quedan reducido a un mero simbolismo que genera impresiones de cumplimiento. Como lo señala Casillas (2013) lo académico queda desplazado por la dinámica institucional, generándose tensiones que en muchas ocasiones el que más pierde es el docente en su desarrollo humano, académico y profesional y el desarrollo del proceso formativo profesional del alumno más que la institución educativa.

4.2.3. Los programas de evaluación docente en la Universidad Nacional Autónoma de México: la Facultad de Estudios Superiores Acatlán

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán se crea en 1975 como parte de responder a la necesidad de la UNAM de beneficiar a mayor número de estudiantes con la educación universitaria; introducir innovaciones educativas; impulsar la interdisciplina y la multidisciplina; vincular la investigación y la docencia; integrar la teoría y la práctica y vincularse con el entorno, e inicio sus cursos lectivos con trece carreras⁴⁷. (FES Acatlán, 2016). Es en estos años cuando la masificación de la educación requería la creación de nuevos espacios educativos la ENEP se convierte en una unidad multidisciplinaria que respondía a tales demandas educativas por parte de la población estudiantil. (Casillas, 2103). Ya para el año 2004, el Consejo Universitario le otorgó el rango y denominación de FES.

La FES Acatlán a pesar de ser una Facultad con autonomía en muchos de sus procesos, no puede desligarse de los lineamientos y reglamentos institucionales

⁴⁷ Actuaría, Arquitectura, Administración Pública, Ciencias Políticas, Derecho, Economía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Periodismo, Relaciones Internacionales, Sociología, Filosofía e Ingeniería Civil. Para 1978, se fusionan Administración Pública y Ciencias Políticas en una sola carrera. Actualmente la FES Acatlán cuenta con 20 carreras en general, dado que posteriormente se integraron Enseñanza de Inglés, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Lectiva, Diseño Gráfico, Matemáticas Aplicadas y Computación y Enseñanza del (Español), (Francés), Italiano). De las cuales 16 se encuentran en el sistema escolarizado, tres en el abierto y una en la modalidad a distancia. A ello no debemos olvidar que también cuenta con diversos posgrados.

generados en el seno de la propia UNAM. Uno de esos procesos concierne a las prácticas evaluativas tanto institucionales como del personal académico. La creación de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) en 1997 marcó el rumbo de los procesos evaluativos dentro de esta institución a la cual “se le encomendó el desarrollo de marcos de referencia, programas, métodos, instrumentos y estudios de evaluación indispensables para mejorar la función educativa de la Universidad” (Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), 2106a). Sus funciones⁴⁸ que desempeña son totalmente de carácter administrativo y, por ende, los procesos, mecanismos, formas, que se derivan de ella en torno a la evaluación son lineamientos que hay que tomar en consideración.

En cuanto a la evaluación de los programas académicos, dentro de esta misma Dirección se encuentra la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas

⁴⁸ Las funciones de dicha Dirección (DGEE, 2016c) son:

- Proponer los marcos de referencia, programas, métodos y estudios de evaluación y de desarrollo educativo que permitan a la UNAM cumplir con sus fines sustantivos.
- Desarrollar los métodos, criterios e instrumentos que se requieran en la institución para fortalecer los procesos y experiencias de evaluación y de desarrollo educativo.
- Proponer, desarrollar, coordinar y evaluar los programas institucionales de apoyo y desarrollo educativo que estén destinados a incrementar y asegurar la calidad, la pertinencia y la eficiencia de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Apoyar a las entidades universitarias en la definición, desarrollo y aplicación de los métodos e instrumentos de evaluación y desarrollo educativo necesario para diagnosticar y mejorar sus estructuras, procesos y resultados.
- Proponer y generar materiales de apoyo sobre temas y problemas de evaluación y de desarrollo educativo que contribuyan a beneficiar la calidad de las funciones sustantivas que realizan las entidades y, en particular, sus académicos y estudiantes.
- Suministrar a las instancias que la Rectoría determine, los resultados de los estudios de evaluación, así como aquellos de los programas de desarrollo educativo realizados en la Universidad.
- Interactuar con las entidades universitarias con el fin de identificar necesidades y, en su caso, impulsar procesos y programas de evaluación y de desarrollo educativo particulares.
- Participar con instituciones y organismos nacionales e internacionales afines en la discusión, revisión y desarrollo de sistemas y métodos de evaluación y de desarrollo educativo que fortalezcan la educación superior.
- Difundir las experiencias de evaluación y desarrollo educativo realizadas en la UNAM.

Académicos que tiene por objetivo “de apoyar a las entidades académicas de la Universidad en los procesos de evaluación generales y específicos que se emprendan sobre los programas académicos, así como sobre la docencia y el desarrollo de experiencias educativas diversas. A la vez, tiene a su cargo el apoyo a la propia DGEE para difundir sus actividades y experiencias de evaluación” (DGEE, 2016b).

Asimismo, se tiene la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) que es una dependencia universitaria adscrita a la Coordinación de Planeación, Presupuestación y Evaluación de la UNAM e inició actividades en 2008. Ésta tiene por objetivo

Contribuir a las tareas de planeación y evaluación de la Administración Central, las entidades académicas y las dependencias universitarias, a través de la realización de estudios, diagnósticos, análisis de información; de la elaboración de indicadores, y de la formulación de propuestas y recomendaciones, que apoyen el diseño y puesta en práctica de las políticas institucionales. A la Dirección le corresponde el análisis de procesos y políticas institucionales desde una perspectiva general e integral, en la que se articula la evaluación de las funciones sustantivas, de los subsistemas y de los actores académicos de la Universidad. También atañe a la Dirección la evaluación de aquellos aspectos del contexto nacional e internacional considerados relevantes para el análisis comparativo del desempeño institucional, así como para orientar el diseño de las políticas universitarias (Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI), 2016).

Como podemos dar cuenta, la UNAM establece criterios sobre la forma en cómo se asumen y se regulan los procesos evaluativos dentro sus prácticas, pero, sobre todo, establece las políticas que deben implementarse para asegurar la “calidad educativa”, discurso que emana de un contexto donde

todo tiene que ser evaluado y generar resultados. De ahí entonces, que la FES Acatlán se apegue a tales demandas evaluativas y también implemente formas y dispositivos para la evaluación académica.

En ese sentido, la FES Acatlán es una institución que hasta la fecha ha logrado evaluar y acreditar 18 licenciaturas de un total de 20 por organismo externos⁴⁹ que dieron constancia de la Calidad Académica (FES Acatlán, 2016a). Para ello, la cultura de la evaluación también ha tocado a estas unidades multidisciplinarias que han permitido evaluarse y acreditarse por organismos, que muchos de los cuales

⁴⁹ Estos programas académicos acreditados son: Arquitectura, por la Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable (ANPADEH) que es el organismo avalado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) para otorgar en México las acreditaciones a los programas educativos (ANPADEH, 2016); Ciencia Política y Administración pública, Comunicación, Relaciones Internacionales, Relaciones Internacionales (Sistema Unidad Abierta) y Sociología, por la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO) que es el producto del esfuerzo de un amplio grupo de profesores e investigadores en el área de las Ciencias Sociales, que se reunió con el fin de constituir un organismo autónomo para llevar a cabo tareas de evaluación con fines de acreditación y también es reconocido por la COPAES (ACCECISO, 2016); Derecho, Derecho (SUA), por el Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho (CONAED) es un organismo acreditador perteneciente a COPAES (CONAED, 2016); Diseño Gráfico, por el Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD) que es un organismo reconocido por COPAES para acreditar programas de enseñanza del diseño a nivel licenciatura en la República Mexicana y a nivel internacional (COMAPROD, 2016); Economía, por el Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE), que es una asociación civil creada por el Colegio Nacional de Economistas, veinte colegios estatales de economistas y la iniciativa de un grupo de académicos de diferentes universidades del país, con el propósito de evaluar programas de licenciatura en economía con fines de acreditación, para fortalecer su nivel académico iniciando un proceso continuo de mejora de la calidad en la enseñanza, investigación y extensión (CONACE, 2016); Enseñanza de Inglés, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) y Matemáticas Aplicadas y Computación por el Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (CONAIC) que busca impulsar una mejoría sustancial en la formación de recursos humanos en los niveles técnico, de licenciatura y de posgrado que permita generar la cantidad de especialistas de calidad requeridos para satisfacer las demandas del país y es un organismo reconocido por COPAES (CONAIC, 2016); y Pedagogía, por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CEPPE) que es un organismo acreditador en las áreas de Pedagogía, Educación y áreas relacionadas (CEPPE, 2016). En lo que concierne a los programas evaluados son: Actuarial, por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) son nueve cuerpos colegiados, integrados por distinguidos académicos de instituciones de educación superior representativos de las diversas regiones del país, que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones (CIEES, 2016), otorgándole el nivel uno. Si se requiere acceder a las estadísticas de los programas evaluados y acreditados en toda la UNAM, cfr. (DGEE, 2016d).

son civiles no gubernamentales pero que responden a intereses de demanda social y a la lógica del aseguramiento de la calidad educativa.

En cuanto a sus procesos de evaluación del desempeño académico, la FES Acatlán se suma a las políticas y normatividad generadas y elaboradas desde la DGEE y del Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017 que dentro de sus líneas de acción están la evaluación de la tarea docente en todas las licenciaturas impartidas en la facultad, lo que traerá consigo la elaboración de planes de acción a partir de los resultados de la evaluación docente para mejorar la enseñanza. (Salcedo Aquino, 2016, pp.45-46).

Entonces tenemos, que todos los docentes son sujetos de evaluación, las formas y los mecanismos varían para cada uno de los docentes particularmente si trata de un Profesor de Tiempo Completo (PTC) o un docente de asignatura. Regularmente los PTC tienen programas de estímulos⁵⁰ como el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), el Programa de

⁵⁰ En este sentido, estos programas de estímulos tienen diferentes objetivos. Tres programas van dirigidos al docente de tiempo completo; en el caso del PRIDE tiene por objeto reconocer y estimular la labor de los académicos de tiempo completo que hayan realizado sus actividades de manera sobresaliente. Está dirigido al personal académico de tiempo completo con una antigüedad mínima de cinco años en la UNAM, al momento de presentar la solicitud. El PEI tiene por objetivo: apoyar al personal que se inicia en la actividad académica dentro de la UNAM, impulsar el desarrollo de su carrera, incrementar su productividad y fortalecer su permanencia en la Institución, las entidades académicas y las dependencias universitarias podrán proponer a profesores, investigadores y técnicos académicos de nuevo o de reciente ingreso a la UNAM para que se incorporen a dicho programa. El PEDMETI tiene la finalidad de reconocer y estimular la labor sobresaliente de los profesores de carrera y técnicos académicos ordinarios de medio tiempo en la docencia, la vinculación y el apoyo a las funciones sustantivas; así como fomentar su superación y elevar el nivel de productividad y calidad en su desempeño.

A diferencia de los anteriores, el PEPASIG es un programa que estimula la labor de los profesores de asignatura de la UNAM que hayan realizado una labor sobresaliente, así como, eleva el nivel de productividad y calidad del desempeño académico. Se dirige a personal académico de asignatura sin nombramiento de profesor o investigador de carrera y con un año de antigüedad, así como técnicos académicos con actividad docente frente a grupo. Proporciona un apoyo económico por cada tres horas de clase frente a grupo. Máximo 30 horas a la semana en bachillerato y 18 horas en licenciatura. Para cada rango existen tres niveles: profesores de asignatura con licenciatura, con maestría o con doctorado (DGAPA, 2016).

Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para Personal de Tiempo Completo (PEI), el Programa de Estímulos al Desempeño de Profesores y Técnicos Académicos de Medio Tiempo (PEDMETI) que provoca que su trabajo académico pueda ser evaluado de diferente forma, pues se le exigen criterios diferentes más allá del cumplimiento administrativo para poder tener beneficios de tales programas, por ejemplo la asistencia a congresos nacionales e internacionales, la producción literaria publicada en revistas, libros, memorias electrónicas, asesorías, dictámenes profesionales, ser asesor de tesis, reconocimientos obtenidos dentro de la institución o por otras fuera de la UNAM, años de permanencia institucional, experiencia profesional, este grupo de profesores se convierten en grupo selecto o de élite.

En el caso del DA, tiene menos posibilidades de acceder a programas de estímulos, pues su labor en gran parte sólo se limita a la docencia. Uno de los estímulos a los que tiene derecho es el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), aunque esto, no implica que no pueda realizar vida académica dentro de la institución y se les consigne a ciertos procesos evaluativos de corte académico, así como administrativos, además este grupo lo conforman la mayor parte de la planta académica⁵¹.

Criterios como formación académica y grados obtenidos; labor docente y de investigación, actividades como becario, técnico o ayudante; antecedentes académicos y profesionales; labor académico-administrativa y antigüedad en la UNAM con todas las ambigüedades, indeterminaciones y lecturas prejuiciados se convierten en los mejores instrumentos para establecer la discrecionalidad, la selectividad y la preferencia en donde los méritos y logros académicos son negociados, substituidos o

⁵¹ En el caso de la FES Acatlán hasta el 2015, se contaban con alrededor de 1620 profesores aproximadamente, de los cuales, 1200 eran de asignatura y el resto de tiempo completo, mismo caso se tiene en otras tantas dependencias de la UNAM.

privilegiados por los compromisos políticos, las actividades administrativas o simplemente la antigüedad. Obvio existen profesores titulares que no imparten ni un curso de actualización ni realizan estudios de especialización y que como jueces en las comisiones dictaminadores o evaluadoras descalifican y obstaculizan a docentes con una vida académica, de investigación y de difusión más rica y productiva que de esos titulares. Y, sin embargo, los parámetros de evaluación se traducen -en manos de estos "evaluadores"- en elementos que deben seguirse a pies juntillas; así lo que ellos no cumplieron de esos parámetros son implacables para su aplicación y rigurosa interpretación (Cardoso, 2005).

En otros niveles, existen procedimientos de evaluación para los profesores tanto de tiempo completo como de asignatura que están normados por la Legislación Universitaria y en el Estatuto del Personal Académico⁵² (EPA) de la UNAM y cuya

⁵² Cabe mencionar que hasta la fecha dentro del Estatuto del Personal Académico no aparece de manera explícita un rubro sobre la evaluación del docente. A raíz de esto en el 2004 el Consejo Universitario convocó a académicos de la UNAM para reformar dicho estatuto, para ello, se creó el Claustro Académico para la Reforma de EPA (CAEPA), constituido por 100 académicos, representantes electos de todas las figuras académicas y campos del conocimiento de la Universidad. Fue hasta el año 2010 cuando el CAEPA dio una versión preliminar del nuevo Estatuto donde contempló un apartado con el rubro de evaluación docente (Cota Araiza, 2012). En la nueva propuesta se advierte lo siguiente "la evaluación de los académicos permite en el reconocimiento, estimación o apreciación del valor de sus contribuciones y no solamente en la verificación o comprobación del cumplimiento de requisitos e indicadores formales.

Esta valoración implica un juicio sobre la calidad, la pertinencia y la trascendencia o el impacto de las actividades y procesos del trabajo académico, así como de sus resultados y productos en el marco de la misión de las entidades de la Universidad. La evaluación de los académicos debe ser esencialmente cualitativa, considerar la pertinencia de los aspectos cuantitativos y basarse en los principios, criterios y procedimientos que señale el EPA reformado y la legislación universitaria aplicable" y continua "la evaluación, en el ámbito de la Universidad, tiene el sentido de mejorar los procesos y resultados académicos en beneficio de la UNAM y de la sociedad. Esto implica que el ejercicio de la evaluación de los académicos debe traducirse en orientaciones que contribuyan al enriquecimiento de sus trayectorias, así como en la toma de decisiones fundamentadas, tanto del propio académico como de la institución.

La evaluación de los académicos tiene como propósitos: el desarrollo y fortalecimiento de la trayectoria del personal académico; el impulso al desarrollo pleno de las funciones sustantivas, de los niveles y modalidades educativos, los campos disciplinarios y profesionales; y el desarrollo y la

productividad académica es evaluada en primera instancia por las Jefaturas de Programa, el Comité de Programa y en última instancia el Consejo Técnico. En el caso de la FES Acatlán “la evaluación docente permite conceptualizar cuantitativa y cualitativamente los logros obtenidos en un ciclo temporal en diversos ámbitos (funciones sustantivas y de apoyo) y niveles jerárquicos de la organización (el estratégico, el de dirección y el de operación).” (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), 2009, p. 7).

En este panorama los mecanismos, instrumentos, dispositivos y formas de evaluación del docente en la FES Acatlán se generan de la siguiente manera:

-Se realiza una encuesta de evaluación⁵³ al docente tanto de tiempo completo como de asignatura por cada ciclo escolar que debe ser contestado por el alumno vía electrónica, en dicho cuestionario se toman en consideración ciertas dimensiones como son: a) dominio del tema, b) desenvolvimiento frente a grupo, c) manejo de

consolidación institucionales de las entidades académicas y de la propia Universidad. La evaluación de los académicos debe aportar a la entidad y a la Universidad información y elementos para el diseño, revisión, implantación y seguimiento de las políticas y programas institucionales; a los propios académicos les debe aportar, además del reconocimiento —simbólico y material— a su labor, información útil para tomar decisiones respecto de la orientación de su desempeño y trayectoria académica” (EPA, 2012, p. 48).

Dicha propuesta sigue siendo discutida en los diversos cuerpos colegiados de la universidad, aunque ya en las líneas de acción del apartado III. Los programas y los proyectos, en el rubro 7 del Personal Académico del Plan de Desarrollo de la UNAM 2011-2014 se contemplaba “poner en operación un programa de formación y superación del personal académico que contemple el rejuvenecimiento de la planta académica, un programa de retiro voluntario, el análisis y replanteamiento de los procesos de evaluación y reconocimiento del trabajo académico y la aprobación del nuevo Estatuto del Personal Académico a partir de la propuesta elaborada por el Claustro integrado con ese propósito” (UNAM, 2012, p. 15), hasta hoy día no se tiene conocimiento de dicha aprobación.

⁵³ El cuestionario se encuentra en una plataforma digital de la FES Acatlán, y cuando se abre la página de internet aparece la siguiente leyenda: “La evaluación de la práctica docente es uno de los proyectos actuales de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. El propósito de este proceso es conocer la opinión de los estudiantes sobre el desempeño de los docentes en el aula para identificar los aspectos que deben mejorarse a través del apoyo institucional” (FES Acatlán, 2016b).

técnicas didáctico – pedagógicas, y d) forma de evaluar a los alumnos. Los resultados de la evaluación tienen dos vertientes:

a) Personalizada, en ésta el Jefe de la Sección y el profesor analizan los resultados del cuestionario que se aplicó a los alumnos de su grupo, que sirven de base para actualización del curso.

b) Del Programa, una semana antes de iniciar el semestre escolar, se efectúa una reunión en la participan el Jefe del Programa, los Jefes de Sección y los profesores; juntos analizan los resultados de la evaluación y las acciones a seguir para mejorar los cursos.

Asimismo, esos resultados sirven para promocionar cursos dirigidos a cubrir las áreas de oportunidad de los profesores en rubros como: a) comunicación oral y escrita, b) dicción y modulación de la voz, c) actualización en estrategias enseñanza – aprendizaje, y d) las tecnologías de la información como apoyo en la educación, que son generados desde el Departamento de Formación Docente.

La evaluación de pares es otra forma de evaluar la carrera académica de los docentes tanto de tiempo completo como de asignaturas, el reglamento es claro, cualquier docente puede ser evaluador siempre y cuando cumpla con determinados requisitos que establece el EPA de la UNAM.

La evaluación del personal académico debe realizarse en forma colegiada por pares académicos. Donde con la expresión “pares académicos” se hace referencia a la necesidad y pertinencia de que quienes tengan a su cargo los procesos de evaluación sean: académicos con experiencia y reconocimiento en el campo de conocimiento y en las actividades que se van a evaluar; honorables, capaces de apreciar y valorar el desempeño de los integrantes de ese campo, de deliberar y adoptar decisiones imparciales respecto del ingreso, la promoción, la definitividad o la permanencia de los

académicos en el marco de las particularidades de la entidad de que se trate (Estatuto del Personal Académico (EPA), 2012, p. 49).

A esta evaluación se recurre cuando un docente quiere permanecer dentro de la institución, participar en un concurso de oposición para la adquisición de una plaza o de una definitividad de alguna asignatura, así como, cuando se quiere tener alguna promoción como puede ser el año sabático, estancias académica, licencias, por ejemplo, para el caso de docentes contratados de forma permanente, para la obtención de estímulos para el trabajo académico, para los procesos de evaluación de informes, programas de trabajo, proyectos académicos.

Ahora bien, ¿Cuáles son las consecuencias académicas y/o laborales a partir de los resultados de la evaluación docente? Para la FES Acatlán las consecuencias son en términos académicos, pues esto permitirá la superación integral de los docentes, que se ve reflejada en la actualización constante que le permita asistir a Congresos, concursar por las Cátedras Especiales, Cursos de intercambio nacional e internacional; todo ello en beneficio de su situación laboral (IIDE, 2009, pp. 7-16).

Desde este panorama podemos apreciar que los procesos evaluativos que se viven en la FES Acatlán, se insertan en la dinámica de las políticas de evaluación que se gestaron desde la década de los noventa. La rendición de cuenta, el resultado, forman parte de esta nueva forma de organizar el proceso educativo, a pesar de que, en el discurso, la evaluación forma parte de un desarrollo académico como bien se ha comentado, esto no se ve reflejado en las condiciones personales ni laborales del docente, pues tiene elementos inequitativos para muchos de ellos.

La condición laboral del docente varía entre los de tiempo completo y los de asignatura, sus programas de estímulos son muestra de ello y aun así sigue prevaleciendo una evaluación cuantitativa a través de cuestionarios y observaciones que sólo son el reflejo de la cuantificación del trabajo académico y no de la valoración o retroalimentación real del desempeño del docente (véase tabla 8).

Institución	Año de Fundación	Programas de Estímulos	Programa de Evaluación Docente	Instancia encargada de la Evaluación Docente	Fases, procesos, Momentos de la Evaluación Docente	Instrumentos y/o Técnicas utilizados	Uso de la Evaluación docente
Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán	1975	-Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) -Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para Personal de Tiempo Completo (PEI) -Programa de Estímulos al Desempeño de Profesores y Técnicos Académicos de Medio Tiempo (PEDMETI) -Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) -Becas al Desempeño Docente-Conacyt -Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	-Legislación Universitaria Estatuto del Personal Académico (EPA)	-Jefaturas de Programas -Jefaturas de Secciones de programas -Comité de Programas -Consejo Técnico	I.Encuesta Docente II.Evaluación de pares	Cuestionarios Entrevistas Observaciones	Ingreso Permanencia Promoción
	Tipo						
	Pública						

Tabla 8. La evaluación docente en la Facultad de estudios Superiores Acatlán. Fuente: Elaboración propia.

La búsqueda de una retroalimentación, un mejoramiento de la práctica, a través de estos procesos, vienen acompañados de una lógica racional instrumental donde sigue prevaleciendo la visión positivista de la objetividad y que sólo a través de estadísticas y porcentajes pueden dar cuenta de la realidad que viven los docentes. Se olvida que la evaluación sólo puede ser entendida desde la propia voz de los actores que están frente a grupo y dentro de todos los procesos académicos, pensando no en un estímulo sino en una práctica y en un trabajo que se fortalezca desde las acciones mismas del docente en un diálogo comprensivo con los administrativos, directivos (Santos Guerra, 1998, House, 2000, Stake, 2006), y no en decisiones administrativas fuera de contexto a partir de resultados muchas veces sin sentido.

4.2.4. La Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco: Programas y procesos de evaluación docente.

La UAM Azcapotzalco es una institución de educación superior creada en 1974, con la intención de dar cabida a la demanda estudiantil de la época. Nace en un contexto donde las necesidades educativas son de vital importancia para la población y para el gobierno federal. A raíz de la Modernización Educativa de la década de los setenta, el gobierno mexicano busca crear diversas instituciones para dar soluciones inmediatas a la masificación de la educación. “Por su ubicación y la decisión inicial de orientarla hacia las necesidades prácticas de la sociedad circundante, la Unidad se inscribe en un modelo de transmisión del conocimiento centrado primordialmente en problemas concretos, así como en el estudio puro de las disciplinas” (Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Azcapotzalco, 2016).

La unidad cuenta con diversas licenciaturas agrupadas en diferentes ciencias⁵⁴: Ciencias Básicas e Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias y Artes

⁵⁴ En el área de Ciencias Básicas e Ingenierías se agrupan las siguientes licenciaturas: Ingeniería Ambiental, en Computación, Electrónica, Industrial, Metalúrgica, Civil, Eléctrica, Física, Mecánica y Química. En el área de Ciencias Sociales y Humanidades están las licenciaturas en: Administración,

para el Diseño, además de sus posgrados, los cuales forman parte de la más alta calidad en nuestro país. La gran mayoría de sus programas han sido acreditados por organismos externos como las CIEES y COPAES lo que permite entender la lógica de los procesos evaluativos en el contexto donde todo tiene que ser evaluado para comprobar que se tiene una calidad educativa.

El reconocimiento académico de la mayor parte de nuestros planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado por parte de las respectivas instancias de acreditación, atestiguan que la Unidad se asegura de que la formación que reciben sus alumnos es pertinente y de calidad. Del total de programas de licenciatura, un 94% cuenta con acreditación vigente por parte de organismos reconocidos por el COPAES...En el caso de los programas de posgrado, éstos alcanzan altos niveles de calidad, ya que 19 pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT (UAM AZCAPOTZALCO, 2014, P.43).

En el marco de las acreditaciones, la UAM Azcapotzalco se ve sujeta a estas demandas sociales por parte de agentes externos como COPAES o las CIEES que colocan a los procesos de certificación, acreditación y evaluación como una norma para regular los procesos educativos. La autonomía de la cual gozan muchas de las IES públicas, se ven desquebrajadas ante las políticas educativas que ven en la evaluación una forma de rendir cuentas y de lograr financiamiento para sus proyectos (Díaz Barriga, 2008). Asimismo, muchas universidades públicas a pesar de encontrarse con la disyuntiva de hacerse evaluar o no, generan resistencias que poco a poco se han vuelto más débiles, lo que ha provocado que al interior de las instituciones busquen una forma diferente de concebir los procesos evaluativos. El caso de la UAM Azcapotzalco es muestra de ello:

Economía, Derecho y Sociología. En el área de Ciencias y Artes para el Diseño se encuentran las licenciaturas en: Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño de la Comunicación Gráfica.

Mediante las acreditaciones, se asegura una revisión constante y sistemática de los planes y programas de estudio, como marca la legislación universitaria vigente, con la finalidad de mejorar y actualizar la oferta educativa en correspondencia con las demandas sociales, que es la razón última de la UAM-A; sin embargo, es necesario retomar la discusión sobre el desarrollo de modelos propios para la evaluación de los programas académicos (UAM Azcapotzalco, 2014, pp. 43-44).

Por otra parte, dentro de las Políticas Operativas de Docencia (UAM, 2009, p. 14) se enuncia en el rubro ocho con respecto a la evaluación lo siguiente:

- Procurar la evaluación sistemática de los planes y programas de estudio mediante metodologías, indicadores y criterios que orienten la planeación y la operación de los mismos.
- Fortalecer y ampliar, con la participación de los espacios colectivos de docencia, los instrumentos, metodologías y criterios de evaluación que coadyuven a mejorar la función docente.
- Procurar que existan metodologías y criterios que orienten y evalúen el trabajo de los espacios colectivos de docencia.
- Propiciar el seguimiento de los procesos de evaluación externa y la acreditación de los planes y programas de estudio.
- Procurar la evaluación del impacto de las actividades extracurriculares en el proceso de formación integral de los alumnos.
- Procurar la evaluación del impacto de los servicios de la Unidad en las actividades de la función docente y la formación del alumno.

La legislación universitaria, mediante sus Políticas Generales, Operacionales, entre otros instrumentos normativos, establece las características y modos de

instrumentar los diversos mecanismos que permiten articular los procesos evaluativos en todos los órdenes de la UAM. En ese sentido, también estos lineamientos generales aplican para cualquier unidad perteneciente al sistema. La legislación⁵⁵ es muy clara en sus estatutos al referirse a los procesos evaluativos tanto de programas como del personal académico en cuanto a su ingreso, promoción y permanencia.

Para poder ser merecedor a programas de estímulos como el PRODEP, becas CONACYT, años sabáticos o la aceptación de un proyecto, el docente tiene que someterse a un proceso de evaluación por una comisión dictaminadora compuesta por otros pares, que son los que a través de una serie de requisitos verán viable o no la aceptación del otorgamiento que se esté demandando, así como por los coordinadores divisionales y el consejo divisional. Algunos de los requisitos a evaluar son, por ejemplo: experiencia profesional, grados académicos, años dentro de la institución, producciones, actividades dentro de la institución, etc.

Un punto considerar en el ámbito del personal académico es que en su gran mayoría está compuesto por docentes de tiempo completo y una gran minoría por docente de tiempo parcial lo que ha generado que muchos de ellos su evaluación sea dirigida más a la promoción, los estímulos, la permanencia. Aunque se hace una evaluación hacia su práctica docente, solo es visto como un requisito que hay que cubrir, aunado a un reporte de manera anual que tienen que entregar sobre las diversas actividades generadas (productos) de su desempeño académico.

⁵⁵ La legislación universitaria establece que se deberán desarrollar mecanismos e instrumentos para evaluar en forma sistemática la docencia con el objeto de diseñar las estrategias pertinentes para mejorarla y de contar con elementos idóneos para reconocer los avances colectivos e individuales en esta función. Los mecanismos de evaluación de esta actividad (docencia) deberán considerar la obtención de elementos cualitativos que permitan redimensionar los instrumentos de evaluación vigentes en un marco de equidad compatible con la intención de superación académica. Los instrumentos que deberán ser desarrollados podrán abarcar informes, encuestas y otras formas que garanticen homogeneidad y objetividad en el proceso de evaluación de la docencia (UAM, 2015, p. 85).

Para evaluar la práctica docente se recurre a un cuestionario⁵⁶ aplicado a los alumnos con una serie de indicadores que permiten establecer el desempeño que el docente tiene al interior del aula. Este cuestionario al ser tabulado y al generar resultados sirve como un mecanismo de información no de retroalimentación por parte de los coordinadores lo que conlleva a ser un proceso más de simulación que de retroalimentación real. Aunado a la resistencia de los propios alumnos por contestar dicho cuestionario y profesores por ser evaluados bajo este instrumento. “Este uso magro de la encuesta ha provocado que profesores y alumnos les resten importancia a los resultados. Muchos alumnos contestan con displicencia el cuestionario y muchos profesores lo descalifican parcial o totalmente. Se percibe como un trámite burocrático más” (Ejea Mendoza, 2007, pp. 9-10).

La tabla 9, permite visualizar de manera esquemática las instancias evaluadoras, los procedimientos las formas, mecanismos, los usos y dispositivos que son utilizados dentro de la institución en torno a la evaluación del desempeño docente. Como podemos apreciar las prácticas evaluativas dentro de la UAM Azcapotzalco son llevadas a cabo bajo una perspectiva de lo administrativo, del mérito y del reconocimiento social para estimular al profesorado, se sigue actuando dentro del criterio de la objetividad, del resultado, de la producción sin sentido, dejando de lado la posibilidad de poder ver a la evaluación como comprensión, diálogo que fortalezca no solo la práctica docente sino que también le dé sentido a su quehacer académico, donde su formación personal, profesional y humana pueda ser el condicionante más importante dentro del desempeño de su práctica.

⁵⁶ El cuestionario consta de 21 preguntas de opción múltiple divididas en tres secciones: nivel organizativo (5 preguntas), nivel de desempeño (15 preguntas) y una, sin encabezado, con la pregunta sobre la evaluación global del desempeño del profesor. Además, incluye un talón desprendible en el que cada alumno puede anotar comentarios. También hay una sección inicial de autoevaluación de los alumnos (6 preguntas). La encuesta se aplica a todos los alumnos cada trimestre, es decir, alrededor de 100,000 cuestionarios, de los cuales un 33% no se llena debido principalmente a que los profesores no se encuentran en el aula (se les visita tres veces) o a profesores que rechazan su aplicación por diversas causas. Se aplica en la séptima y octava semanas del trimestre, cinco o cuatro antes de las evaluaciones finales del curso (doceava semana) (Ejea Mendoza, 2007, p.9).

Institución	Año de Fundación	Programas de Estímulos	Programa de Evaluación Docente	Instancia encargada de la Evaluación Docente	Fases, Procesos, Momentos de la Evaluación Docente	Instrumentos y/ o Técnicas utilizados	Uso de la Evaluación docente
Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco	1974	-Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) -Becas para el desempeño docente- Conacyt -Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	-Legislación Universitaria -Políticas Operativas de Docencia	-Coordinaciones divisionales -Consejo Divisional -Comisión dictaminadora	I.Encuesta Docente II.Evaluación de pares	Cuestionarios Entrevistas Observación	Ingreso Permanencia Promoción
	Tipo de institución						
	Pública						

Tabla 9. La evaluación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Fuente: Elaboración propia

4.3. Consideraciones en torno a la evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior en México

En las últimas décadas, la evaluación pasó a ser una necesidad y una obligatoriedad por parte de muchas IES mexicanas a raíz de la exigencia de organismos gubernamentales, acreditadores y evaluadores, para ello, se generaron diversos mecanismos, formas, usos y dispositivos para que todo pudiera ser controlado y vigilado, no sólo a las instituciones, sino también la revisión de sus programas y la regulación del trabajo académico del docente (Díaz Barriga, 2008, Ordorika, 2004).

La evaluación forma parte de una cultura de la simulación dentro de las IES tanto públicas como privadas, en contadas ocasiones ésta tiene un carácter retroalimentador, social, ético, axiológico, lo que prevalece es la rendición de cuentas, la necesidad de muchas de ellas por contar con un financiamiento, una acreditación, una certificación que garantice que sus estándares de calidad educativa son los idóneos para el sector estudiantil y ante la imagen de la sociedad en general.

La dinámica generada al interior de las IES al considerar la evaluación como parte de sus políticas institucionales (véase tabla 10) ha dejado como resultado que muchos docentes trabajen bajo un estricto control normativo y regulador de sus acciones. La sensación de la vigilancia y castigo con la creación de dispositivos (Foucault, 2003) ante los procesos evaluativos como medidas sancionadoras para regular la práctica y el trabajo docente.

Tipos de evaluación	Institución Rubros	Universidad del Valle de México Hispano	Universidad Mexicana	Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco
Institucional	Afiliación a un organismo evaluador y/o acreditador	-La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)	No aplica	-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)	-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)
	Áreas encargadas	-Dirección de Faculty Managent -Dirección de Evaluación Educativa -Dirección de Operación Académica -Gerencia de Servicios Académicos	Rectoría	-Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) -Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI)	-Departamentos académicos
	Planes de acción	Modelo Educativo UVM	No cuenta	-Programa de Desarrollo Institucional (PDI)	-Programa de Desarrollo Institucional (PDI)

Tabla 10. Comparación sobre los procesos de evaluación institucional en las Instituciones de Educación Superior. Fuente: Elaboración propia.

Muchas instituciones se han afiliado a organismos acreditadores o certificadores en pro de garantizar una mayor calidad educativa, o más bien, para tener un mayor financiamiento en el caso de algunas escuelas públicas y para captar a más jóvenes estudiantes que ante la demanda educativa no tienen acceso a este tipo de escuelas y ven en las privadas una posibilidad de continuar con sus estudios, la imagen de ser acreditadas puede elevar la percepción de muchos estudiantes de que son las mejores.

La IES recurren a diversas instancias dentro de las mismas que son las encargadas de vigilar tales procedimientos, por ello, muchas de ellas, cuentan con direcciones o departamentos para dicho cometido, asimismo, generan planes de acción que contemplan el camino a seguir de los procesos, mecanismos y usos que se ha de tener con respecto al tema de la evaluación.

Con respecto a los procesos de evaluación de los programas académicos dentro de las IES sobresalen las universidades públicas sobre las privadas, o por lo menos, el carácter y el fin son diferentes, en el discurso, permea la visión de desarrollar calidad educativa, eficientar procesos, un lenguaje recurrente que no devela el sentido o el juego lingüístico del cual forma parte (Wittgenstein, 1988) disfrazado de oportunismo. Mientras que para algunas escuelas públicas son sinónimo de excelencia educativa de muchos de sus programas, para las privadas la lógica es mercantil y burocratizada que genera formas de simulación ante sus procesos educativos.

Si bien es cierto, que la mayoría de los organismos y evaluadores son civiles y externos, éstos se han visto favorecidos en los últimos años de las políticas educativas emanadas de la década de los noventa y fortalecidas en estos tiempos. La COPAES, las CIEES y otros tantos como ANPADEH, CONAED, CACECA, etc. son muestra de que todo tiene que ser evaluado, cada área del conocimiento tiene que garantizar que cumple con estándares de calidad y, por tanto, es digno de merecer un reconocimiento social (véase tabla 11).

Tipos de evaluación	Institución Rubros	Universidad del Valle de México Hispano	Universidad Mexicana	Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco
De Programas Académicos	Programas académicos evaluados y acreditados	Sí	No	Sí	Sí
	Organismos de Evaluación y acreditación de Programas	-Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y Afines (CACECA) -Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) -Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación para la Psicología (CNEIP)	No aplica	-Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) -Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) -Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable (ANPADEH) -Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO) -Acreditación de la Enseñanza del Derecho (CONAED) -Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD) -Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE) -Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) -Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (CONAIC) -Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CEPPE)	-Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) -Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) -Consejo Nacional Para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT)

Tabla 11. Comparación sobre los procesos de evaluación de programas académicos en las Instituciones de Educación Superior. Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, las críticas que se le han realizado a estos organismos evaluadores de programas es su falta de articulación, sus fines ambiguos y sus criterios e indicadores difusos que en muchas ocasiones no son determinantes ni mucho menos garantizan un mejoramiento en la educación.

Es importante señalar que los diversos programas de evaluación no tuvieron articulación entre sí, en ocasiones dos programas operaban para el mismo sector; evaluación de programas o evaluación de académicos, y establecían criterios diferentes en cada programa. Una característica de esta serie de programas es que su diseño fue realizado de manera independiente; en unos casos en la perspectiva de la evaluación; en otros –lo que se percibe claramente en el programa de becas al desempeño docente-, lo que inicialmente se enfatizó fue el apoyo económico que de ellos se derivaban. Esto explica no sólo la escasa articulación que tienen los programas en su conjunto, sino la divergencia de criterios que subyacen en sus planteamientos (Díaz Barriga, 2008, p. 28)

La compulsión por evaluar programas académicos es cada vez más frecuente en muchas de las IES mexicanas, pero sigue latente el debate por construir y definir el carácter académico de estos procesos. La mirada epistemológica positivista, racional e instrumental (Mardones y Ursua, 2010) y objetiva de la evaluación sigue presente en este escenario, por ende, las técnicas y los indicadores de estos programas son diversos y arrojan evidencias de regulación y fiscalización de procesos que no ayudan en mucho al mejoramiento de la educación.

En el caso de la evaluación docente dentro de las IES mexicanas (véase tabla 12), es notorio su carácter compulsivo, punitivo e instrumental que se le ha dado.

Tipos de evaluación	Institución Rubros	Universidad del Valle de México Hispano	Universidad Mexicana	Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco
Docente	Programa de Estímulos	Bonos de Excelencia	No se tiene	<ul style="list-style-type: none"> -Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) -Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para Personal de Tiempo Completo (PEI) -Programa de Estímulos al Desempeño de Profesores y Técnicos Académicos de Medio Tiempo (PEDMETI) -Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) 	<ul style="list-style-type: none"> -Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) -Becas Conacyt
	Programa de Evaluación	Sistema Integral de Evaluación del Desempeño Académico (SIEDA)	Reglamento Sintético para el Personal Docente	<ul style="list-style-type: none"> -Legislación Universitaria -Estatuto del Personal Académico 	<ul style="list-style-type: none"> -Legislación Universitaria -Políticas Operativas de Docencia
	Instancia encargada de la Evaluación	Dirección académica	Coordinación académica	<ul style="list-style-type: none"> -Jefaturas de Programas -Jefaturas de Secciones de programas -Comité de Programas -Consejo Técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Coordinaciones divisionales -Consejo Divisional -Comisión dictaminadora

	Fases, procesos, Momentos de la Evaluación	I.Opinión Estudiantil II. Autoevaluación del profesor III.Observación de pares IV.Porfafolios académico V. Formación y actualización profesional VI. Asesoría académica y tutoría VII. Gestión administrativa	I. Encuesta virtual de la evaluación académica II.Observaciones de clase III. Cumplimiento administrativo IV. Comentarios de alumnos	I.Encuesta Docente II.Evaluación de pares	I.Encuesta Docente II.Evaluación de pares
	Instrumentos y/ o técnicas utilizados	Cuestionarios Observación	Cuestionarios Observación	Cuestionarios Entrevistas Observación	Cuestionarios Entrevistas Observación
	Uso de la evaluación	Permanencia (Recontratación)	Permanencia (Recontratación)	Ingreso Permanencia Promoción	Ingreso Permanencia Promoción

Tabla 12. Comparación sobre los procesos de evaluación docente en las IES. Fuente: Elaboración propia.

Los docentes de asignatura son los más perjudicados en ese sentido, son los marginados, los que no tienen acceso a todos los programas de estímulos ofrecidos desde el gobierno federal que solo contemplan a los docentes de tiempo completo, esto hablando de escuelas públicas, pues las privadas adolecen de dichos programas, sea por una cuestión económica o de intereses particulares.

La evaluación docente ha sido institucionalizada desde diversos lineamientos, legislaciones, estatutos dentro de las escuelas, donde se han convertido en políticas oficiales que regulan el desempeño docente, además de contar con instancias como direcciones o departamentos que vigilan o supervisan el constante quehacer docente, una forma muy particular de burocratizar, dominar como práctica de regulación de la vida social y legitimar un orden social establecido (Weber, 2009) y mantener sus intereses y hegemonía.

Para ello, crean, diseñan o construyen diversos dispositivos que regulan la actividad docente, procesos que van desde el llenado de un cuestionario académica por parte de los alumnos hasta la observación directa por parte de los administrativos o pares, que deben ser llevados a cabo dentro de un determinado lapso para que el docente demuestre sus capacidades y habilidades que fortalezca su permanencia como es el caso de las instituciones privadas, o promoverse para el otorgamiento de estímulos como es el caso de la públicas.

Por su orientación inicial, y con la meta de impulsar la calidad de la educación, la evaluación se convirtió en una instancia que no sólo valora los resultados del trabajo académico en términos de indicadores, sino que se ha convertido en su tarea reguladora (Díaz Barriga, 2008, p. 37)

De igual forma, los usos que se dan a la evaluación del docente en las IES son con fines de recontractación en algunos casos, o en otros tantos, para la permanencia y la promoción. Este sentido, perverso de la evaluación docente ha traído consigo

malestar e incertidumbre de muchos docentes universitarios que ven como su trabajo no es valorado ni social, ni institucional y mucho menos académicamente.

El desempeño docente es vigilado y castigado a través de la evaluación, es una forma muy sutil por parte de las instituciones de mantener su condición laboral estancada y poco remunerada, así como generarle una incertidumbre sobre su estabilidad laboral, prácticas que sólo generan malestar y resistencias por parte de muchos docentes.

En suma, la evaluación docente en México ha sido un tema abordado desde ya hace algunas décadas donde se reforza la idea de la importancia de ésta y sus fines para asegurar la calidad de la educación en las instituciones educativas, aunque hasta la fecha no se vean tales mejoras. Las prácticas evaluativas cada vez más señalan la importancia de la objetividad, a través de procesos que deben ser evidenciados y deben generar resultados palpables. La acumulación de indicadores es una clara demostración de la racionalidad de la evaluación, todo tiene que ser medido, objetivo, verificable, demostrable.

Los estudios sobre evaluación en los últimos años también han contribuido a mantener un visión cegada, parcializada de los mecanismos, dispositivos que deben utilizarse en el desempeño docente, son pocos los que apuestan a un acto evaluativo donde se privilegie la retroalimentación, el diagnóstico, no para fiscalizar o rendir cuentas, no para acceder a un estímulo económico, sino para valorar el trabajo, hacerlo más comprensivo, ético, axiológico, político que garanticen el desarrollo personal, profesional y humano del académico.

Capítulo 5. La narrativa como perspectiva metodológica en el contexto de los procesos evaluativos del docente universitario

*El mundo intersubjetivo existió mucho antes
de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado
por otros, nuestros predecesores, como un mundo
organizado [...] toda interpretación de este mundo
se basa en un acervo de experiencias anteriores
de él, nuestras propias experiencias y las que nos han
transmitido nuestros padres y maestros que funcionan
como un esquema de referencia en la forma de
conocimiento a mano.*

Alfred Schutz

En la historia de las relaciones entre la investigación cuantitativa y cualitativa, el peso que ha tenido la primera ha sido determinante en la conformación del mundo actual. La Lógica racional, analítica, instrumental y objetiva, de los datos y de la experimentación científica, traída del paradigma Positivista llevó al hombre a reducir su realidad en un monismo metódico para comprobar sus propias concepciones.

Ante el eminente posicionamiento de dicha investigación, como otra alternativa se colocó una de corte más comprensiva, más cualitativa, de la comprensión y de la interpretación del mundo. Esto significó una nueva forma de pensar la realidad, ahora, ya no sólo se tendría que objetivarla, sino también, darle oportunidad al hombre de conocerla, interpretarla, comprenderla desde su subjetividad, un sujeto psicológico, social, histórico, político, ético con emociones, sensaciones, experiencias. Es en este marco de investigación donde las narrativas tienen cabida como una metodología que posibilita describir las historias de los participantes utilizando el relato a través de la voz, de las palabras empleadas, que al conocerlas no sólo comprendemos al sujeto individual sino también al sujeto social que forma parte de un tiempo-espacio determinado.

Además de reconocer su historicidad, sus experiencias y los significados que de estos relatos se derivan, reconociéndolo como un sujeto subjetivo, que trasciende desde su mundo. En ese sentido, el docente universitario a través de su narrativa nos permite conocer sus experiencias y saberes en torno a los procesos evaluativos,

saberes que no tienen nada que ver con el mundo legitimado científicamente, sino eso saberes y experiencias que parten de su vida cotidiana, de sus sentimientos, de su propia existencia y que les da sentido y significado a sus prácticas profesionales.

Plantearse la relevancia de la narrativa como metodología implica algo más que afinar o ajustar técnicas o recetas procedimentales. Significa tomar en cuenta las dimensiones del trabajo de investigación, el contexto histórico concreto, y las formas del discurso que son vigentes en éste. Hay una exigencia por analizar las modalidades de la comunicación en la sociedad de masas, para poder situar en ellas lo peculiar de la transmisión oral, lo que promueve una forma comprensiva de entender la realidad. (Santamarina y Marinas, 1994).

Este capítulo tiene como objetivo conocer los fundamentos de la narrativa como metodología cualitativa de los procesos evaluativos del docente universitario, así como el diseño metodológico, los sujetos claves, las categorías de análisis, la recogida de los datos y la forma de codificar y sistematizar la información que se obtuvo del trabajo de campo, esto con la finalidad de tener los elementos necesarios para sustentar un posicionamiento epistemológico.

5.1. Las narrativas como posibilidad metodológica en los saberes experienciales del docente universitario sobre la evaluación

Dentro de un mundo objetivado y ceñido por la lógica positivista donde todo tiene que ser demostrado, organizado e instrumentalizado de tal forma que las acciones que realiza el sujeto tiendan a evidenciarse, controlarse y a deshumanizarse, muy pocas veces da cabida para resignificar al hombre en su humanidad, la interioridad que permita ser un punto de encuentro entre su mundo subjetivo y el mundo objetivado. En el ámbito educativo, con respecto a los procesos evaluativos, el docente forma parte de esa deshumanización y esas formas de control y vigilancia de su práctica y su trabajo académico dejando de lado lo que sabe, lo que vive y lo

que en lo cotidiano hace y deja de hacer en su práctica diaria. Partiendo de estas ideas y para efectos de este trabajo se realizó una investigación de corte cualitativa la cual a decir de Flick (2007);

tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales, la creciente individualización de las maneras de vivir y los patrones biográficos y la disolución de las "viejas" desigualdades sociales en la nueva diversidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir...El conocimiento y la práctica se estudian como conocimiento y práctica *locales*...El estudio de los significados subjetivos y la experiencia y la práctica cotidianas es tan esencial como la contemplación de las narraciones y los discursos (pp.15-16).

Este tipo de metodología privilegia la subjetividad de los sujetos involucrados y permite un acercamiento directo al campo de acción a través de la interpretación del mundo y de la realidad que acoge a cada uno de los participantes. Las manifestaciones sociales y culturales son parte de las experiencias del sujeto ante sus diversas prácticas. “Los puntos de vista subjetivos son un primer punto de partida. Una segunda cadena de investigación estudia la causa y el curso de las interacciones, mientras que una tercera trata de reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente de las prácticas” (Flick, 2007, p. 20).

Para desarrollar esta investigación en torno a las experiencias y saberes del docente universitario con relación a los procesos evaluativos, se consideraron las **siguientes categorías analíticas**: *saberes cotidianos* (Heller, 1987, Schutz y Luckmann, 2001, Mercado, 2002), *saberes experienciales* (Tardif, 2009) y *saberes existenciales* (Lyotard, 1991).

En cuanto a los saberes cotidianos, el docente es un sujeto que posee saberes que remite al conocimiento y que guía su vida cotidiana. Son propios de la experiencia y de la singularidad, la apertura a la visión de mundo al considerarse como un

generador de su propia conciencia. La socialización dentro de un contexto o una parte del mundo, que significa y resignifica su quehacer y su conocimiento en cuanto a su práctica y de todo de lo que se deriva de ésta en el proceso educativo. “La vida cotidiana de los hombres nos proporciona, al nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva, de los estratos de esta sociedad. Nos proporciona, por una parte, una imagen de la socialización de la naturaleza y, por otra, el grado y el modo de su humanización” (Heller, 1987, p. 21).

En este caso, lo saberes de la cotidianidad del docente universitario queda relegado y marginados a una historia vacía y en ocasiones sin sentido, el transitar de su práctica se demarca en la objetividad y la racionalidad del pensamiento y del trabajo diario, cotidiano. Lo cotidiano tiene sentido en la forma en que se convierte en un modo de vida que se objetiviza en sus normas, sus reglas, su devenir histórico, un docente que se forma a sí mismo en momentos específicos de su vida y que es una parte sustancial para entender su futuro inmediato y que trasciende a través de la dialogicidad. Lo cotidiano permite el diálogo, por lo tanto, los saberes del mundo permiten este carácter dialógico de los saberes (Mercado, 2002).

En la vida cotidiana el hombre se objetiviza en numerosas formas. El hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma a sí mismo... se expresa no solamente el modo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de vida fundamentales, sino también el modo en el que yo la transmito a mi hijo. Yo soy el representante de aquel “mundo” en el que otros nacen. En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo “acabado”) repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunicó mi mundo, expreso también estas experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también experiencias, cuando “transmito” mi mundo contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto he apropiado de este mundo (Heller, 1987, pp. 24-25).

La importancia de recuperar los saberes cotidianos del docente universitario adquiridos en contextos de socialización a lo largo de una historia personal y profesional, lo posibilita como sujeto de prácticas diarias que resignifican su trabajo dentro y fuera del aula (en su mundo y en el mundo), permiten ubicarlo como parte de un mundo con diversas interpretaciones, dentro de su quehacer diario.

El trabajo del día a día y las formas en cómo se evalúa su tarea educativa no es propio del momento sino también puede cambiar de sentido y significados con el paso del tiempo. Los procesos evaluativos forman parte de esas prácticas cotidianas, por lo tanto, le corresponde al docente, vivenciarlas y diferenciarlas de los procesos de reproducción y alienación y objetivarlas de manera consciente y conciente para la mejora de su trabajo en cualquier espacio educativo. Según Heller (1987), el saber cotidiano:

Es la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.). *El saber cotidiano* es una categoría objetiva y al mismo tiempo normativa. Es objetiva en cuanto es la suma del saber cotidiano de una época, de un estrato social, de una integración, es relativamente independiente de lo que de tal saber se convierte en patrimonio de un solo sujeto. Es normativa en cuanto que, para que un estrato o integración cumpla su función, es la totalidad de tal estrato o integración la que debe apropiarse de este saber cotidiano (Heller, 1987: 317).

Por lo tanto, ubicamos como *saberes cotidianos* del docente en relación a la evaluación, como aquellos conocimientos que poseen y construyen diariamente en su trabajo en relación con los otros y en diferentes momentos históricos que posibilitan comprender su mundo y consigo mismo, dentro de un contexto determinado. “Es un aprender a percibir, a sentir y a pensar” (Heller, 1987, p. 329).

Con respecto a los saberes experienciales del docente, Tardif (2009) nos menciona que no se reducen a la mera transmisión de conocimientos. “Su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos, coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p. 29).

En ese sentido, a decir de Tardif (2009), el docente tiene un cúmulo de saberes que son incorporados a su experiencia individual, social y colectiva en forma de creencias, costumbres, hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser. Esos saberes que son temporales, pues todo el tiempo se están adquiriendo y modificando, y tienen que ver con la historicidad del sujeto, así, de alguna forma el docente desarrolla su práctica con base a aquellos conocimientos que le fueron dados durante el transcurso de su vida académica, y que han sido decisivos en el establecimiento de su rutina de trabajo y en la estructuración de su práctica profesional y el crecimiento de su vida profesional. También, esos son plurales y heterogéneos dado que provienen de diversos referentes, de la cultura, del entorno donde se encuentra, de los pares, de su historia de vida, de la literatura revisada, de los programas de estudio, de la experiencia de trabajo, etc.

Es ecléctico y sincrético, no forman parte de una visión unificada sino de un conjunto de conocimientos y prácticas sociales que constantemente se toman de acuerdo a las necesidades que se tengan, además de que, el docente en acción tiene diferentes objetivos. “Este saber está unificado y situado, y pone de manifiesto que no suele tratarse de saberes formalizados, de saberes objetivados, sino de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que es difícil disociar de las personas, de su experiencia y su situación de trabajo” (Tardif, 2009, p. 195). Un saber que forma parte de la humanización del docente.

La lógica neoliberal de las instituciones educativas ha provocado que al docente sólo se le objetive y se le impongan los procesos evaluativos, esto, desde los niveles macro, como pueden ser las reformas educativas diseñadas por el Estado, hasta el

nivel micro, donde se le evalúa con diferentes dispositivos y mecanismos su desempeño sin tomar en cuenta su contexto, sus vivencias y sus saberes que provienen desde diferentes referentes. Sus maneras de sentir y vivir su práctica ante estos procesos son menospreciadas por el hecho de que, la subjetividad del pensamiento en su hacer y su ser no son compatibles con la racionalidad instrumental del mundo determinado.

Los saberes experienciales como ese proceso de construcción social que permite que ante la evaluación se sitúen como sujetos de resistencia, independientemente que muchos de ellos, acceden a evaluarse desde la mirada objetiva, también hay aquellos que, a partir de sus experiencias la ubican como un espacio de oportunidad, de retroalimentación y de crecimiento personal y profesional en el mejoramiento de su práctica.

En la sociedad moderna, el conocimiento se diluye, por tanto, fragmenta al sujeto y lo cosifica, sus saberes son reducidos a la aplicación técnica. Esos conocimientos son hegemónicos y legitimados por el Positivismo, no da cabida para que emerjan otras formas de pensar, hay un determinismo histórico y social. En *La condición postmoderna* (1991), Lyotard somete a debate entre dos tipos de saberes: el de la ciencia o científicos y de los relatos o narrativos cada uno de ellos con sus propios argumentos y criterios para posicionarse como el más cercano a la realidad.

El saber científico exige el aislamiento de un juego de lenguaje, el denotativo; y la exclusión de los demás. El criterio de aceptabilidad de un enunciado es su valor de verdad. Se encuentran aquí otros tipos de enunciados, como la interrogación («¿Cómo explicar que...?») y la prescripción («Sea una serie determinada de elementos...»); pero sólo son bisagras de la argumentación dialéctica; ésta debe llevar a un enunciado denotativo. Se es, pues, *savant* (en ese sentido) si se puede pronunciar un enunciado verdadero a propósito de un referente; y científico si se pueden

pronunciar enunciados verificables con respecto a referentes accesibles a los expertos (Lyotard, 1991, p. 73).

Es un saber legitimado, hegemónico, que conduce a la experimentación de los hechos y a su comprobación, objetiva la realidad, de tal forma que para el sujeto no queda más que alienarse ante lo que se considera verdadero. Los juicios, las opiniones, las creencias de las personas son cuestionadas y relegadas a un conocimiento no validado. Sólo lo científico tiene sentido a través de teorías o paradigmas, de los datos y de los hechos reales que posibilitan la descripción y explicación del objeto de una forma determinista y reduccionista.

En tanto los saberes narrativos, traen consigo una interpretación de la realidad al considerar al sujeto desde su interioridad y subjetividad, su cultura, sus creencias, sus tradiciones, sus vivencias, sus emociones forman parte de la vida en ese mundo, desde la particularidad. No hay criterios únicos para determinar al conocimiento y legitimarlo como verdadero, hay posibilidades de entendimiento y de comprensión desde la visión de quién lo relata.

Pero con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc. Tomado así; el saber es lo que hace a cada uno capaz de emitir «buenos» enunciados denotativos, y también «buenos» enunciados prescriptivos, «buenos» enunciados valorativos... No consiste en una competencia que se refiera a tal tipo de enunciados, por ejemplo, cognitivos, con exclusión de los otros. Permite al contrario «buenas» actuaciones con respecto a varios objetos del

discurso: conocer, decidir, valorar, transformar... (Lyotard, 1991, p. 50).

Esos saberes existenciales presentes en el sujeto que no sólo es un ser racional que describe su realidad a través de datos y explicaciones, sino que es un “sujeto existencial” que vive de diversas maneras su mundo, así como diversos momentos que le dan sentido a su propia existencia. Esos saberes en los que hay una amalgama de ideas del saber hacer, saber vivir, saber oír. Es un saber que se asocia con la costumbre, la tradición de los grupos sociales en sus respectivas comunidades, y con ello, hay también un saber del valor, ético, axiológico, político. Las narrativas es el medio a través del cual se recupera este tipo de saberes, pues da cuenta de la historia, pero también del sentir y del vivir del sujeto.

La forma narrativa, a diferencia de las formas desarrolladas del discurso del saber, admite una pluralidad de juegos de lenguaje: encuentran fácilmente sitio en el relato enunciados denotativos, referidos por ejemplo a lo que se conozca del cielo, las estaciones, la flora y la fauna; enunciados deónticos que prescriben lo que se debe hacer en cuanto a esos mismos referentes o en cuanto a los parientes, a la diferencia de sexos, a los niños, a los vecinos, a los extraños, etc.; enunciados interrogativos que están implicados, por ejemplo, en los episodios de reto (responder a una pregunta, elegir un elemento de un grupo); enunciados valorativos, etc. Las competencias de las que el relato proporciona o aplica los criterios se encuentran, pues, mezcladas unas con otras en un tejido apretado, el del relato, y ordenadas en una perspectiva de conjunto, que caracteriza este tipo de saber (Lyotard, 1991, p. 53).

El relato, entonces, se convierte en la forma que le da sentido a ese saber. “Los relatos, se ha visto, determinan criterios de competencia y/o ilustran la aplicación. Definen así lo que tiene derecho a decirse y a hacerse en la cultura, y, como son

también una parte de ésta, se encuentran por eso mismo legitimados” (Lyotard, 1991, p. 57).

El escuchar los relatos de los docentes universitarios en relación a los procesos evaluativos resignifican una forma de vivir, de existir y de valorar la práctica educativa cotidiana, sus narrativas permiten ubicar al sujeto dentro de un espacio tiempo con diversas manifestaciones que le dan sentido a su saber hacer y sentir. También, le dan la oportunidad de pensar “con la vida” ante las imposiciones al evaluar su desempeño, de retroalimentar y autoanalizar su práctica y su trabajo académico.

Esos saberes existenciales que no son más que ese proceso de construcción del docente a partir de lo que sabe, siente, vive, escucha, percibe sobre las prácticas evaluativas y que le dan posibilidades de comprender y resignificar su quehacer educativo. En la figura 1 se ven las relaciones que tienen estos tipos de saberes en la conformación de la práctica del docente con respecto a los procesos evaluativos.

5.2. Las narrativas como metodología de la investigación

Una vez expuestas las categorías, es importante mencionar que la investigación se sustentó en la ***narrativa como metodología de investigación*** (Bolívar, 2001, 2002, Bruner, 2013, Ricoeur, 1995, 1999, Bernard, 2016, Baudouin, 2016, Fortoul y Fierro, 2013, Arfuch, 2013, Joutard, 1989, Delgado y Gutiérrez, 1994, McEwan y Eagan, 1998, Saucedo, 2007).

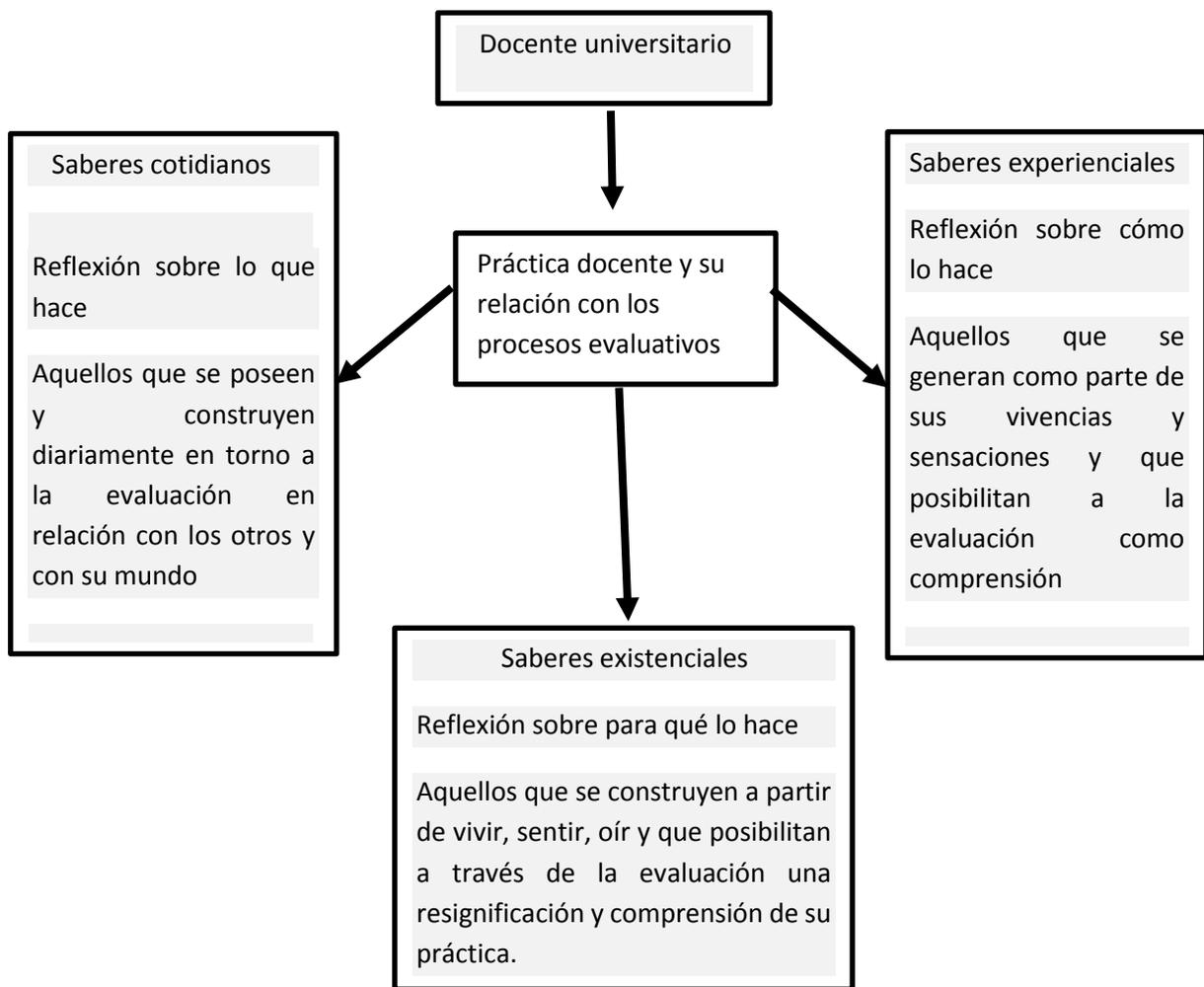


Figura 1. Tipo de saberes en la práctica docente y su relación con los procesos evaluativos. Fuente: Elaboración propia.

La narrativa designa “la cualidad estructurada de la experiencia vista como un relato; por otro lado, las pautas/ formas de construir sentido, a partir de hechos temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, que permiten recordar, elicitar, construir reconstruir la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que -mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar, 2001, p. 17-20).

Es el estudio de la forma en que los seres humanos “experian” el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de educación que se traduce como la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales: los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y la de los otros (Connelly y Clandinin, 1995).

La narrativa representa en la educación una nueva forma de construcción y reconstrucción de un nuevo tipo de fuente histórica, así como también, se constituye en un camino diferente para la comprensión de los testimonios orales en sí mismos. En muchas ocasiones el relato contado por el sujeto se ve con cierto desdén desde el ámbito de la educación pues a veces es considerada como una técnica vacía que carece de elementos “científicos” y no como una metodología en sí mismo, que intente comprender los procesos educativos históricos, sociales, personales desde la propia voz de los actores, desde sus experiencias, desde sus saberes.

La narrativa permite en la educación darle la palabra a los olvidados, a los excluidos, de aquellos que viven las realidades de su práctica cotidiana como lo puede ser el docente, el alumno, el directivo, el padre de familia, o el desconocido, etc. “Permite describir y comprender como se forma el adulto a partir de sus experiencias y de sus formas de vida, en el contexto general y en la dinámica global de su historia personal” (Baudouin, 2013).

Esa particular forma de narrativa que llamamos relato, trata no sólo de hechos ideas, teorías y sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de emociones de alguien (...) las emociones humanas; sólo ellas, en efecto, puede brindarnos significación y realización.

Las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas

educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos (...) la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje (McEwan y Eagan, 1998, pp. 10, 18).

La oralidad revela por parte de estos actores –que pertenecen al mundo de la cotidianidad- lo inconfesable, lo intransmisible a través del texto escrito, pues para muchos sus voces pueden parecer como “insignificantes”. Por ello, los relatos de vida en educación han prestado interés en diferentes aspectos, por ejemplo, las experiencias y los antecedentes de los docentes; sus condiciones laborales y su estilo de vida; la vida y la carrera de los docentes por mencionar algunos. (Bernard, 2013).

La narrativa implica dar cuenta de los testimonios, los relatos de situaciones pasadas que son dadas de la voz propia de los actores -muchas veces personas desconocidas- que, con sus palabras, recuerdos, memoria evocan nuevos testimonios donde se recuperan sus experiencias, vivencias, emociones y que son traídas de manera escrita por el investigador. (Jiménez, 2009).

La narrativa es un arte profundamente popular, que manipula creencias comunes respecto a la naturaleza de la gente y su mundo. Está especializada en lo que es, o se supone que es, dentro de una situación de riesgo. Contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. Como también con nuestra imperfecta comprensión de esta condición. Las historias hacen menos sorprendente, menos arcano, lo inesperado le dan un aura análoga a la cotidianidad (Bruner, 2013, p. 126).

Las narraciones de los sujetos son escuchadas a través de la biografía o autobiografía, se despliega el espacio, tiempo, lugar, situaciones encontradas que dan una mirada compleja del sujeto. (Bolívar, 2001, 2002). Estar en el mundo representa para el sujeto ese juego entre su sentir, su pensar, su historia poco a poco cobra sentido en la voz de él y del otro su vida misma. El mundo del exterior e interior se nutren con miradas del pasado que son representadas en un mundo a veces desconocido por muchos, y otras veces conocidos por pocos. La memoria evoca lugares, pero también encuentros con el otro y los otros.

La narración a través del sujeto y de su historia se vuelve pieza clave no sólo para entenderlo a él, sino a su mundo, sus condiciones, las formas de vida que pertenece a una particular forma de ver la existencia de tiempo y espacio. La memoria se vuelve historia, se recrea, se construye, deconstruye, pero también se reconstruye.

A través de las narraciones, las personas buscan establecer relaciones entre un yo que sintió y actuó en pasado, un yo que siente y actúa en el presente y un yo hipotético que es proyectado en momentos no realizados todavía (...). Utilizamos las narraciones como recurso para probar y construir conexiones entre nuestros yoes inestables y para actualizarlos (Saucedo, 2007, p. 26).

Las narraciones biográficas evocan lugares, pero también rescatan a otros sujetos que son olvidados por muchos, que en sí mismo no tendrían existencia sino porque son traídos a la memoria del sujeto. El sujeto se da vida, pero también les da vida a aquellos que de alguna u otra forma fueron desaparecidos de la memoria social, colectiva (Arfuch, 2013). La experiencia y la historia tienen un lazo en común la narración misma. La narración a través de diálogo emerge como una forma de comprender al otro, desde sus propios ángulos. No solo se narra para efecto de querer decir algo, se narra y se cuenta la historia para poder recuperar lo olvidado, lo que quizá otros jamás quisieron escuchar.

La narrativa puede ser vista con mucha apertura en la educación, considerarla como una forma de recuperar la memoria histórica, social de los actores que va encaminada a escuchar la voz del otro desde su cotidianidad, desde sus experiencias, desde sus emociones, desde su propio contexto histórico, social, económico, etc.

En ese sentido, el relato en los nuevos tiempos, en esta sociedad globalizada y tecnificada adquiere un sentido de diálogicidad que encuentra eco en la palabra y el lenguaje (Batjin, 1989) y debate en cuanto a su uso y sus posibilidades para seguir indagando un pasado a veces olvidado por los propios hombres. “La memoria se conjuga en presente y es el motor de las acciones futuras” (Joutard, 1999, p. 150).

De ahí la importancia de escuchar la voz de los excluidos, de los olvidados, los marginados, sacar de ellos, lo que otros no quisieron escuchar, sus sufrimientos. Su vida no escrita. Aquellas cosas del mundo imaginario o simbólico que no fueron escrito, del cual no fueron tomados en cuenta. Es darle valor a su historicidad, al mundo que fue escrito por otros a veces sin ser tomados en cuenta. Es darle valor a esa historia subjetiva del sujeto, no la historia objetivada sin sentido, oficialista que sólo busca la voz de los vencedores.

El sector más marginado y silenciado a lo largo de la historia han sido aquellas personas pertenecientes a las clases más bajas, las mujeres, los sectores populares, el mundo del trabajo, los movimientos migratorios entre otros, por lo que, en la actualidad, y debido al carácter de esta metodología, el estudio de estos sectores de población suelen ser grandes líneas de investigación relacionadas con la historia oral. A partir de dichas fuentes, se da voz y luz a una serie de memorias obviadas por la historia oficial, es decir por la “historia dominante” (Rodríguez García. Et al, 2014, p. 195).

Quizá, no podríamos comprender a aquellos sujetos que cuentan su vida desde la resistencia, aquellos universitarios, que luchan por la inclusión, aquellos docentes que buscan en su profesión una vida digna a partir de sus condiciones laborales, aquellos trabajadores que luchan por la opresión de sus patrones, aquellas mujeres que luchan por la igualdad de condiciones laborales, sociales, políticas y tantos y tanto otros sujetos en la búsqueda de ser atendidos por la propia historia, desde su historia. Las distorsiones del pasado son importantes para interpretarlas, comprenderlas. El sujeto que cuenta su historia, lo hace también desde el silencio, desde sus gestos. Por eso, la importancia de atenderlo en su totalidad, no sólo por lo que expresa, lo que dice, sino también por aquellos momentos que hacen de su silencio y sus gestos un diálogo que tiene que ser interpretado.

La historia oral está más que obligada que nunca a dar testimonio, manteniendo el valor de seguir siendo historia frente a la memoria de testigos destrozados, que tienen la sensación de haber vivido una experiencia única y no-transmitible: es preciso combinar el respeto y la escucha atenta, por un lado, con el planteamiento histórico, por el otro lado, por mucho que nos cueste (Joutard, 1999, p. 153).

La interpretación de lo que dice el sujeto, de su historia, de su tiempo, de su espacio, de su lugar, son indescriptibles cuando uno se asoma desde la escritura, pero hoy día, contamos con otros tantos recursos para poder sacar ese pasado de historia del sujeto nos referimos al uso de la tecnología, o los medios tecnológicos que pueden ser un soporte para escuchar al otro desde distancias muy lejanas, inclusive sin conocerlo y un poco más allá sin tenerlo físicamente, esto a través de su escrito, o los archivos histórico para así incluirlo en la propia historia. Es recuperar la voz del sujeto a través de él mismo o documentos que traen consigo una marca de identidad en la propia narración y el diálogo.

Es cierto, a veces pareciera ser que la narrativa solo es contar cosas por contarlas, como si fuera un desahogo que no tiene sentido, una forma más de querer contar “algo”. No se considera una forma de hacer investigación, pues se apela que lo que se cuenta o se narra cualquiera lo puede hacer y eso sólo es una opinión como otras tantas (Moore, 1999). La narrativa que se presenta a través de las historias de vida, donde se conoce el pasado, el presente y el futuro del sujeto.

La historia de vida no deberá quedarse exclusivamente en la recolección y sistematización del texto autobiográfico, ya que este relato es solo la materia prima del trabajo...habrá que darle el contexto sociocultural del personaje y de su particular historia vital, también una cronología de los eventos para ubicar más cabalmente a los sujetos de investigación (Aceves, 1999, p. 40).

En ese sentido, en la narrativa el investigador también se convierte en parte de la comprensión del otro. La narrativa no sólo tiene un orden metodológico, sino se convierte en sí misma en una metodología capaz de dar cuenta de un suceso histórico, un acontecimiento cultural, social, es decir, la interpretación de realidades muchas veces distorsionadas y encaminadas a fragmentar la vida del sujeto, pero también de realidades que los propios sujetos no develamos por miedo a enfrentarnos a una historicidad distinta de cómo no las han presentado y por miedo a ser objetos a nuestra propias críticas históricas. Y como metodología va configurando un perfil y una plataforma que organiza y señala los diversos caminos y complejos que pueden transitarse en el conocimiento de la faz social, cultural e histórica del mundo en que vivimos.

La narrativa remite a la naturaleza más profunda de la cultura, dado el natural impulso de narrar. Más que referir a un código por el que algunas culturas dotan de significado a su experiencia, representa un metacódigo, un universal humano que da cuenta de la forma en que una realidad compartida puede ser transmitida...narrativizar, en

última instancia, equivale a moralizar (Fortoul y Fierro, 2013, p. 424).

La importancia de la palabra en la narrativa cobra sentido desde el momento mismo que el sujeto que cuenta hace alusión a su propia vida, pero no se trata de una vida vacía, es una forma de evocar el pasado para dar significado de las relaciones del sujeto con el mundo, es en sí mismo, una forma de rescatar el contexto social, histórico, político, económico de tiempo, de espacio, y del lugar. Relato y tiempo como uno solo, como una forma de vida. Es un tiempo que se hace existencial y humano en la medida que forma parte de una configuración social y en lo que se narra tiene se genera un proceso reflexivo que da sentido y significado a lo sucedido o vivido.

Narrar la historia de nuestra vida es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración. “Entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 2004, p. 113).

La narratividad y la temporalidad se encuentran estrechamente vinculados, tan férreamente como pueda estarlo, un juego del lenguaje y una forma de vida. Considero que la temporalidad es una estructura de la existencia -una forma de vida- que accede al lenguaje mediante la narratividad, mientras que ésta es la estructura lingüística – el juego del lenguaje- que tiene como último referente dicha temporalidad (Ricoeur, 1999, p. 183).

En los recuerdos del sujeto están presentes sus múltiples intencionalidades sobre el mundo que le rodea, nos cuenta su vida desde lo social, en su vida también están los otros. La palabra se convierte en un testimonio que tiene significado en la voz del sujeto que es discriminado, excluido, olvidado. En la educación, el docente, el

alumno son los menos favorecidos, su palabra se pierde en el vacío, por ejemplo, ante las reformas educativas, son los menos considerados, sus experiencias, sus vivencias, son echadas a la borda cuando de decisiones a problemáticas educativas se refiere.

El sujeto y sus significados junto con sus interpretaciones se vuelven una pieza importante para explorar nuevas dimensiones sobre el acontecer del mundo. De ahí la importancia de la memoria, no vista como la acumulación de datos sin sentidos y utilizados para efectos cotidianos, sino una memoria del sujeto que trae del pasado una realidad al presente, una forma de vida que sólo él interpretó como una verdad, pero que posiblemente ante la vista de los otros quizá jamás existió. Cuando el sujeto evoca a la memoria, se trata de una memoria histórica con sentido, por lo cual la experiencia del otro, se convierte en un arma para develar nuevas formas de interpretar el mundo.

Los sucesos históricos no recordados y olvidados se desvanecen con el tiempo, se vuelven frágiles, se vuelven parte de una historia jamás contada. A través de la palabra se recuerda, la memoria lo resignifica y le da sentido, por lo tanto, esa historia se vuelve la historia de los otros, es una historia de todos, desde el momento en que el sujeto o grupo social lo saca a la luz. Una historia que se humaniza:

Humanizar a la Historia, no hacer una Historia de datos, no hacer una Historia de procesos vaciados de gente, sino poner a la gente en la Historia, darle a la gente el derecho a la Historia y, además, demostrarle a las personas que no tenemos historias heroicas y maravillosas, que tenemos historia, que la mayoría de los seres humanos lo que tenemos es una historia que aparentemente es intrascendente, pero que tiene la trascendencia de ser la que constituye nuestra propia experiencia y eso es lo importante (Santamarina, 1998, p. 123).

El recuerdo no nace de la nada, hay en ellos situaciones de relaciones sociales, hay vínculos afectivos y sensaciones que al ser olvidadas y nuevamente traídas al presente cobran eco en la vida del sujeto, pero también en la vida de los otros, en la medida que lo desconocido, se vuelve conocido y genera nuevas perspectivas de ubicar las realidades de aquellos procesos históricos, sociales, económicos que se conciben como “verdaderos”. Lo simbólico y lo real se funden en la experiencia del sujeto o del grupo social para emerger hacia un nuevo tipo de historia contada de viva voz ante un mundo a veces insensible a determinados tipos de personas.

En la historia oral, palabra, memoria y recuerdo se fusionan para hacerla un arte multivocal (Portelli, 2007), que permite a través de la experiencia, las vivencias del sujeto se formen, y se cree una nueva historia, la historia humanizada del mundo.

Ante la exigencia de los nuevos tiempos de ampliar horizontes en la búsqueda de la comprensión de las múltiples realidades de nuestro mundo y del educativo, la narrativa supone una nueva perspectiva de hacer investigación considerando al sujeto o grupo social, como personas vivas capaces de contar historias no simples, no vacías, sino desde una complejidad que sólo es posible entender desde las experiencias y vivencias de los otros de su mundo, que, al fin y al cabo, también es el nuestro.

La narrativa representa en esta investigación una nueva forma de comprender los diferentes procesos sociales, económicos, políticos, educativos, etc. que tenemos los hombres en todas las sociedades. Redefinir y repensar la historia a partir de los no escuchados o excluidos no siempre es un factor benéfico para aquellos sujetos o grupos sociales que detentan el poder económico, político, cultural. Pero también es cierto, esa voz permite colocar al sujeto como un ser capaz de redefinirse a través de su propia historia.

Los sucesos que le acontecen a una persona o un grupo social no tienen por qué ser demeritados ni mucho menos olvidados. La palabra tiene que extenderse al mundo, la memoria tiene que emerger y el recuerdo tiene que generar experiencias

intersubjetivas que nos sensibilice para encontrar en los otros quizá nuestras propias carencias.

La posibilidad que ofrece esta investigación desde la narrativa puede abrir brechas y caminos para entender y comprender un mundo distinto y matizado sólo por aquellos que han sido vencedores y que se han alejados de *la visión de los vencidos*, esa parte de la historia que difícilmente conoceríamos si no fuese por aquellos que en algún momento de su vida están dispuestos a compartir, para quizá, desde ahí, construir un mundo diferente.

5.3. El diseño metodológico de las narrativas en la investigación

Ahora bien, con respecto al *diseño metodológico* consistió en identificar 8 docentes de diversas Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas; éstas son, la FES Acatlán, la UAM Unidad Azcapotzalco, la UVM Campus Hispano y la UNIMEX Campus Izcalli a los cuales se les invitó a compartir sus experiencias y saberes a partir de una narrativa, con preguntas enfocadas, en un primer momento a su formación y trayectoria profesional y otras enfocadas a las experiencias y saberes en relación con los procesos evaluativos dentro de su práctica y trabajo académico y la incidencia que éstos han tenido en su condición laboral.

Para poder escuchar la narrativa de los docentes sobre sus experiencias y saberes en torno a los procesos evaluativos hubo un primer acercamiento o fase exploratoria con los docentes seleccionados, para ello, se estructuraron una serie de preguntas que ponían énfasis en los procesos evaluativos para poder conocer la voz de los involucrados, si bien es cierto, que la intención sólo era tener una valoración de los docentes en interacción y sus posturas generales sobre sus vivencias y experiencias, esto permitió que consideráramos otros aspectos en relación a sus emociones, sensaciones y propuestas de evaluación de acuerdo con sus experiencias.

En una segunda fase, nuevamente nos acercamos con los docentes para profundizar en aspectos sobre sus experiencias y saberes que consideramos que podrían ser aún más relevante, como, por ejemplo, el hecho de que nos manifestaran particularmente sobre sus emociones y sensaciones ante los procesos evaluativos. Los docentes que participaron fueron de diversas áreas del conocimiento; Psicología, Pedagogía, Administración, Sociología, Economía y relaciones internacionales. La cantidad de docentes fueron ocho, los cuales estuvieron distribuidos de la siguiente manera: dos docentes por institución, siendo éstos, uno de tiempo completo y uno de asignatura. Se entrevistaron 5 docentes hombre y tres docentes mujer, esta selección fue azarosa, pues en el caso de las instituciones privadas predominan más los docentes de tiempo completo del sexo masculino.

Los criterios a los que obedeció dicha selección fueron:

- a) Edad del docente: Es importante reconocer que la edad es un indicador de experiencia, pues el docente con el paso de los años va acumulando vivencias y percepciones de su vida y de su trabajo y en general de un mundo de diferente manera como lo haría un docente novel. Además de que un docente con mayor edad ha visto el transitar de los cambios que se van generando en su práctica y trabajo académico en la (s) institución (es) donde se ha desempeñado en relación a los procesos evaluativos, pues sólo hay que recordar que estas políticas de evaluación docente, se han diseñado desde hace algunas décadas.
- b) Formación, trayectoria académica y profesional: El reconocer la trayectoria académica y profesional nos permite conocer no sólo su vida profesional sino también familiar, social, política, económica, cultural, etc. Su lugar dentro del mundo y la forma en cómo se mueve y se resignifica constantemente, sus proyectos de vida, sus aspiraciones, sus resistencias y sus transformaciones en lo individual y lo social, y en el plano de los procesos evaluativos cómo ha

ido notando el impacto de manera consciente o inconsciente en el transcurrir del tiempo en su desarrollo profesional.

Por otro lado, el conocimiento de su formación profesional permite ubicarlo como un sujeto de saberes y experiencias en una determinada área de especialidad, lo que para algunas instituciones representa actualización y superación profesional, así como el que pueda tener credenciales o grados académicos le posibilita para crecer profesionalmente en su campo laboral y le posibilita a través de los programas de evaluación crecer laboralmente al menos en los discursos oficiales.

- c) Categoría Docente: La experiencia que puede tener un docente de asignatura es diferente a la que pueda tener un docente de tiempo completo tanto en escuela pública como privada, en cuanto a condiciones, prestaciones, seguridad, incertidumbre, remuneración económica, etc. Por ende, las exigencias laborales en lo académico, administrativo e institucionalmente y de procesos evaluativos, en muchos casos para cada uno de ellos, es diferente o igual dependiendo las funciones desempeñadas, además de que sus condiciones laborales son precarias y están en detrimento de su trabajo académico, por lo tanto, esto permitiría saber a qué tipo de condiciones y exigencias se encuentra entre uno y otro (Davini, 2011, Casillas, 2013).
- d) Funciones que desempeña: Este indicador permitirá saber sus actividades cotidianas dentro de la institución, sus obligaciones, sus derechos, su participación activa en todo lo vivido dentro y fuera de la institución; su experiencia en procesos académicos, administrativos y de evaluación y cómo han permeado en la mejora o detrimento de su práctica y trabajo académico.
- e) Experiencia laboral: Fue incorporado pues es un dato significativo para comprender su experiencia como docente; su experiencia frente a grupo, su crecimiento como profesional y persona, cómo ha vivido, sentido, percibido y conocido los procesos evaluativos durante su estancia en la(s) institución (es)

en el ayer y el hoy, y qué tanto le han beneficiado o perjudicado a lo largo de su vida laboral. La experiencia de estar tantos años laborando le permite reconocer y resignificar las nuevas dinámicas que permean su condición como docente.

- f) Trabajos en otras instituciones: Este indicador fue considerado a raíz de las diferentes condiciones y exigencias laborales que puedan tener los docentes. Como es sabido, el docente de tiempo es contratado para sólo trabajar en una institución, mientras que un docente de asignatura suele ser contratado por horas lo que significaría, que tiene que buscar otras opciones en otras instituciones o dependencias que le puedan generar otro tipo de condiciones económicas; aunque con relación a los procesos evaluativos la dinámica entre una escuela y otra quizá no varien tanto.

Los criterios que se contemplaron anteriormente nos posibilitan el conocimiento de las experiencias y saberes en torno a los procesos evaluativos que se desarrollan en las IES. El relato de los docentes, su historia nos permite un reconocimiento y comprensión del mundo de hoy, pero también nos brinda la oportunidad que desde sus voces se pueda resignificar el trabajo docente.

Una vez seleccionados los docentes se procedió a preparar el guion de preguntas para las entrevistas (ver anexo) en el trabajo de campo. Como instrumento metodológico se consideró la *entrevista a profundidad* (Flick, 2007; Valles, 1997; Stake, 1999, Knobel y Lankshear; 2001; Ruiz, 1989, Gibbs, 2014, Díaz Barriga, 1991, 1995).

La perspectiva de este tipo de entrevista consiste en crear las condiciones para que los sujetos entrevistados, expresaran, bien por escrito o verbalmente, una serie de valoraciones, relatos, significaciones en relación con una experiencia vinculada con un suceso, objeto de investigación. El marco de referencia con que construimos este instrumento es la perspectiva de la investigación psicosocial...” (Díaz Barriga, 1995, 111).

Según los expertos en el tema (Flick, 2007; Valles, 1997; Stake, 1999, Knobel y Lankshear; 2001; Ruiz, 1989, Gibbs, Díaz Barriga, 1991, 1995), la entrevista a profundidad son encuentros reiterados, cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como lo expresan con sus propias vidas, y supone que cada persona resignifica sus experiencias, vivencias, percepciones a partir de la manera como han configurado sus esquemas referenciales, es decir, la forma como ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación a lo que la rodea y su mundo.

En última instancia, como articula su historia personal con el momento actual, lo que permite comprender por qué una misma situación es significada de manera particular por cada uno de los que se someten a ella. Se intenta indagar datos más allá de la significación objetiva traducidos en datos reales que son considerados como verdaderos dentro del mundo y se busca resignificar las experiencias, y los significados de vida desde una perspectiva subjetiva y valorativa.

La entrevista giro en torno a cuatro categorías iniciales: a) Conocimiento de trayectoria académica y profesional; b) experiencias y saberes en torno a la docencia y los procesos evaluativos; c) Vivencias, emociones, sentimientos en torno a los procesos evaluativos y d) Fines y propuestas de evaluación docente para el desarrollo de su práctica.

Una vez teniendo el guion de las preguntas que dirigirían la entrevista, se procedió a regresar con los docentes invitados para seguir profundizando sobre las experiencias, vivencias en los procesos evaluativos dentro de su práctica y trabajo académico. Las narrativas fueron grabadas, se transcribieron y analizaron con base en algunos ejes asociados con la metodología de la investigación.

Las entrevistas al ser analizadas en un primer momento arrojaron datos cuantitativos, producto de la información obtenida de los datos que formaron parte de los criterios seleccionados descritos anteriormente. Los resultados pueden verse en la siguiente tabla 13.

DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR							
Categoría de Profesor	Grado Académico	Núm. De profesores	Edad promedio	Experiencia laboral (promedio)	Año de ingreso a las IES	Trabajo en otra institución	Funciones que desempeñan
De tiempo completo	Licenciatura	0	51 años	28 años	Entre 1980 y 2000	4 No	Docencia, investigación, coordinación de proyectos, apoyo colegiado, asesoría de tesis, coordinador de seminarios permanentes, participación en academia, participación en foros, coloquios, congresos
	Posgrado	4					
De asignatura	Licenciatura	0	54 años	28 años	Entre 1982 y 1992	4 Sí	Docencia, asesoría de tesis, participación en foros, administración, Impartición de cursos.
	Posgrado	4					
Total de la muestra docente		8 (5 hombres y 3 mujeres)	52 años	28 años	Entre 1980 y 2000	4 No y 4 Sí	

Tabla 13. Los docentes de las instituciones de educación superior. Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se recuperó el análisis de los datos cuantitativos de la muestra de docentes seleccionados, se procedió a analizar y sistematizar la narrativa de los docentes. Para ello, el primer paso fue transcribir la narrativa de los docentes, para poder analizarlas, se tomó en cuenta dos dimensiones propuestas por Bolívar (2001); la *dimensión holístico/categorico*, que refiere a la unidad de análisis; el texto como un todo, o unidades temáticas o categóricas sacadas del texto. Los análisis holísticos toman la historia de vida de una persona como un todo, siendo cada parte interpretada en función de las restantes. El categorico se suele utilizar cuando se analizan varias o muchas narrativas, en la medida que permite compararlas entre sí, como es nuestro caso en la investigación.

Y la *dimensión contenido/forma* que alude a la dicotomía habitual establecida en el análisis literaria del texto, lo cual dio para recuperar el modo de lectura *holístico del contenido* el cual emplea la historia de vida completa de un individuo y se centra en el contenido que presenta, analizando el significado de cada parte a la luz del que emerge del resto de la narrativa o en el contexto de la totalidad del relato (p. 195). Una vez que se consideró esta dimensión, se continuó con la mecánica de *los códigos y codificación abierta* o también llamada *codificación guiada por los datos* (Flick, 2007, Gibb, 2014).

La codificación es el modo en que usted define de qué tratan los datos que está analizando. Implica identificar, registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica y descriptiva. Normalmente, se identifican varios pasajes y se los vincula entonces con un nombre para esa idea: el código. Así, todo el texto, etc., que trata sobre lo mismo o ejemplifica lo mismo se codifica con el mismo nombre. Codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él (Gibbs, 2014, pp. 63-64)

Los códigos que se le asignaron a cada uno de los docentes en sus narrativas fueron en función de su categoría; docentes de tiempo completo o de asignatura en instituciones pública o privadas y el año de realización y se hizo con la idea de cuidar el anonimato de los participantes. Los códigos señalados significan lo siguiente: La E refiere a la entrevista; el número siguiente es para identificar el número del docente entrevistado; la D se señala qué es el docente; la H o la M, para identificar si se trata de un hombre o una mujer; TC, si se trata de tiempo completo o AS, si se trata de asignatura; la U significa que pertenece a una universidad; PR, si es privada o PU si se trata de pública; 16, es el año que se realizó la entrevista y por último, los dos últimos números, para tener un control del número de entrevistado. La siguiente tabla 14 ilustra tales códigos para cada uno de los entrevistados.

DOCENTES ENTREVISTADOS	
DOCENTES INSTITUCIONES PRIVADAS	CÓDIGO
TIEMPO COMPLETO 1	E1DHTCUPR1601
DE ASIGNATURA 2	E2DHASUPR1602
DE ASIGNATURA 3	E3DMASUPR1603
DE ASIGNATURA 4	E4DMASUPR1604
DOCENTES INSTITUCIONES PÚBLICAS	CÓDIGO
TIEMPO COMPLETO 5	E5DHTCUPU1605
TIEMPO COMPLETO 6	E6DHTCUPU1606
DE ASIGNATURA 7	E7DHASUPU1607
DE ASIGNATURA 8	E8DMASUPU1608

Tabla 14. Los códigos de los docentes entrevistados. Fuente: Elaboración propia.

La codificación permitió tratar de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos. Se clasificaron las expresiones por sus unidades de clasificación (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo “conceptos” y se *codificó línea* por línea dando *resultado dimensiones, categorías y subcategorías* que se le asignaron al texto.

Como resultado de la codificación, surgieron tres grandes dimensiones con sus respectivas categorías: 1) Vida académica, profesional y condición laboral del docente; categorías: Trayectoria académica y profesional, experiencia docente y condiciones laborales; 2) Experiencias y saberes en la evaluación desde la práctica docente; categorías: experiencias en procesos evaluativos, vivencias en procesos evaluativos, emociones ante los procesos evaluativos, instrumentos y mecanismos de evaluación y usos y efectos de la evaluación y 3) Evaluación comprensiva desde la mirada del docente; categorías: sentido de la evaluación. Cada categoría tuvo también su respectiva subcategoría. Para ello, en las siguientes tablas 15, 16 y 17 se ven reflejadas cada una de ellas.

Dimensión 1. Vida académica, profesional y condición laboral del docente	
Categorías	Subcategorías
Trayectoria académica y profesional	Situación económica precaria
	Vida complicada para acceder a educación
	Vocación hacia la profesión
	Altibajos en la vida profesional
	Minimización profesional
	Sobrecalificación laboral
	Desilusión en el trabajo docente
	Azar profesional
	Desarrollo de pensamiento crítico
	Profesión actual como segunda opción
Experiencia docente	Docente como mercancía
	Desgaste laboral docente
	Asignación de asignaturas fuera de perfil
	Falta de oportunidades
	Reglas no escritas en la reprobación escolar
	Compromiso con la calidad en el trabajo
	Existencia de libertad de cátedra
	Limitaciones en cambios de mejora de la práctica
	Falta de organización institucional
	Costumbre docente
Mecanización del trabajo docente	
Condiciones laborales	Pésima remuneración/ Salario inadecuado/insuficiente/
	Lógicas diferentes entre el sector público y privado: La otra cara de la moneda
	Confrontación entre lo institucional y lo académico
	Desarrollo profesional: Motivos y sentidos.
	Peligro laboral
	Tensión laboral
	Administración del miedo
	Explotación laboral docente
Nulas condiciones laborales	

Tabla 15. Dimensión 1. Vida académica, profesional y condición laboral del docente.
Fuente: Elaboración propia

Dimensión 2. Experiencias y saberes en evaluación desde la práctica docente	
Categorías	Subcategorías
Experiencias en procesos evaluativos	Evaluación como acumulación de indicadores
	Evaluación como simulación/requisito/trámite administrativo
	Evaluación sin sentido ni retroalimentación para la práctica
	Confusión: entregar por entregar
	Participación mínima en procesos de evaluación
	Participación en evaluación Individual y de pares
	La evaluación como acuerdo entre alumnos
	Participación en Evaluaciones externas/acreditadoras
	Participaciones en Evaluaciones internas
	La evaluación secreta
Vivencias en procesos evaluativos	Una cultura primitiva de la evaluación
	Evaluación como apariencia institucional
	Control/ vigilancia/sometimiento/castigo
	Justificación/legitimar trabajo docente e institucional
	Evaluar para cuantificar el trabajo académico
	Presión interna y externa en procesos académicos
	Evaluación de alumnos con el "hígado"
No es obligatoria/informal	
Emociones ante procesos evaluativos	Hartazgo
	Ansiedad
	Frustración
	Incertidumbre
	Inconformidad
	Molestia
	Presión/Perdida de sentido docente
Instrumentos y mecanismos de evaluación	Insuficientes/Crear mecanismos nuevos
	Aspectos básicos de la evaluación en práctica
	Uso de Encuesta estudiantil
	Evaluación administrativa
	Desconocimiento de instrumentos
	Intuición sobre instrumentos de evaluación
Usos y efectos de la evaluación	Satisfacer indicadores institucionales
	Perversión de la evaluación
	Uso distinto al académico
	Uso de pruebas estandarizadas sin sentido
	Sirve como sometimiento del docente
	Evaluación sin peso y sin sentido
	Tiene un carácter Informal
	Para protección de los "cuates"

Tabla 16. Dimensión 2. Experiencias y saberes en evaluación desde la práctica docente. Fuente: Elaboración propia.

Dimensión 3. Evaluación comprensiva desde la mirada del docente	
Categoría	Subcategoría
Sentido de la evaluación	Como una forma de verse así mismo
	Como Reencuentro con la práctica docente
	Evaluación cualitativa
	Recuperar experiencias y vivencias del docente
	Una evaluación de la Comprensión: intencionalidad y dirección
	Evaluación con carácter de retroalimentación
	Evaluación con sentido: ¿para qué?
	Evaluación de expertos
	Evaluación como formación

Tabla 17. Dimensión 3. Evaluación comprensiva desde la mirada del docente. Fuente: elaboración propia

La posibilidad de agrupar estas categorías y subcategorías permitió sólo centrarme en aspectos del relato que pudieran dar cuenta de situaciones, acontecimientos o aspectos de semejanza (de coincidencias) y de diferencias (heterogeneidad de saberes experienciales) para poder ser analizados. Una vez que se tuvieron las categorías y subcategorías de análisis se procedió a hacer una *triangulación* (Stake, 1999, Gibbs, 2014) entre lo dicho por el docente entrevistado, las aportaciones de las ideas de diversos autores en torno a las categorías encontradas y la interpretación y posicionamiento hecha por el investigador, es decir, se analizó e interpretó la información desde el plano horizontal y transversal para poder dar cuenta de los hallazgos encontrados en torno a la investigación.

Capítulo 6. Experiencias y saberes en evaluación docente en la educación superior en México: narrativas de las voces olvidadas

La creación de un Yo es un arte narrativo...la anomalía de la creación del Yo reside en su arribo tanto del interior como del exterior. Su lado interior, como gustamos decir con mentalidad cartesiana, lo constituyen la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias, la subjetividad. Parte de su interioridad casi seguro es innata y originariamente específica de nuestra especie: como nuestro sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio, el sentimiento de nosotros mismos al adoptar una postura, y así, sucesivamente. Pero gran parte de la creación del Yo se basa también en fuentes externas: sobre la aparente estima de los demás y las innumerables expectativas que derivamos muy pronto, inclusive inconscientemente, a partir de la cultura en que estamos inmersos. De hecho, respecto de estas expectativas, "el pez es siempre el último en descubrir el agua". Jerome Bruner

En México como en otras partes del mundo, la evaluación ha sido un tema que ha predominado en las últimas décadas, el discurso que emanó de los organismos internacionales producto del nuevo orden-desorden social, acerca de garantizar la calidad educativa en las instituciones en los noventa tuvo su impacto en las reformas educativas que fueron diseñadas desde el Estado para legitimar y garantizar la reestructuración de planes y programas de estudio vinculados con el sector productivo. Ante el desarrollo de una nueva dinámica institucional que se gestaron desde esos momentos, los cambios que se suscitaron han permeado de manera indirecta y directa el actuar y sentir del docente dentro de su práctica y el desarrollo de su trabajo académico.

Los procesos evaluativos, los mecanismos, los dispositivos y formas que se han encontrado para la revisión del desempeño docente no son exclusivo de un nivel educativo, todo aquel que tenga una responsabilidad como docente, ha estado inmiscuido y ha respondido a las demandas de manera oficial o institucional sobre la rendición del trabajo que realiza.

En el caso particular del docente universitario, desde hace por lo menos tres décadas se han diseñado programas de evaluación como es el SNI, las becas al desempeño docente, carrera docente (programas de estímulos) y el PRODEP (Díaz Barriga, 2008, Díaz Barriga y Pacheco, 2011) que han generado controversias y debates sobre estos mecanismos que solo han generado la rendición de cuentas del trabajo que desempeñan, asociados con la productividad, eficiencia, eficacia y los incentivos que se otorgan por realizar su trabajo.

La evaluación en el nivel superior se ha centrado particularmente en el desempeño y las actividades que realiza el docente dentro y fuera del aula, para ello, se han creado instrumentos de medición que registran tales acciones, y los resultados que arrojan permitirán que se tomen decisiones por parte de las instituciones sobre el futuro y la estabilidad dentro de éstas.

En ese terreno, la evaluación se ha convertido en un instrumento o dispositivo de vigilancia y castigo, de rendición de cuenta, la objetividad que presenta es propia de una mirada de la racionalidad instrumental que no permite tener voz ni voto al docente en esta dinámica perversa. Cuando se evalúa, el docente es el último en ser considerado como sujeto de retroalimentación; su voz, sus experiencias, sus saberes, sus vivencias, sus emociones son pocas veces recuperadas y tomadas en cuenta por las instituciones para la mejora de la práctica y el desempeño de su trabajo.

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a partir de los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a docentes de diversas instituciones de educación superior, el caso de la UVM campus Hispano, la UNIMEX campus Izcalli siendo estas privadas, la FES Acatlán y la UAM Azcapotzalco, públicas.

El capítulo tiene como propósito sistematizar y analizar los saberes experienciales del docente universitario relacionados con la evaluación, sus dificultades y sus posibilidades de comprensión en pro que sus voces puedan tener eco para la mejora del desempeño de su práctica y su trabajo académico desde una visión valorativa, política, ética, social que permita resignificar la práctica educativa.

6.1. Reconstrucción de las historias de vida de los docentes universitarios: sus trayectorias académicas, profesionales y sus condiciones laborales.

Ante el embate de las nuevas dinámicas en torno a los procesos de evaluación que se empezaron a originar en la década de los noventa con el Programa de Modernización implementado en gobierno Salinista, el docente fue el actor educativo que más se vio perjudicado en su condición personal, profesional, laboral y académica. El diseño de las políticas por parte del Estado trajo consigo una perspectiva neoliberal, eficientista y mercantil de la educación producto de las sugerencias de los organismos internacionales, a partir de ello, se empezaron a configurar nuevos mecanismos que pudieran mejorar la calidad educativa. Con el diseño de tales políticas, se vieron reflejadas en las nuevas reformas educativas que han colocado al docente como el responsable directo de los problemas educativos del país y, por ende, se tienen que evaluar.

No suficiente con esto, estas políticas fueron diseñadas con un corte vertical y autoritario donde la voz del docente no se escuchó y se marginó todo intento por participar en las Reformas educativas, como si el docente no tuviera algo que decir. La falta de reconocimiento al trabajo docente, sus inquietudes, sus problemáticas, sus contextos, sus historias de vida fueron desechadas y olvidadas por aquellos personajes o políticos que son los que toman las decisiones, como si esta ausencia no tuviera implicaciones en su práctica educativa, su trabajo académico y sus condiciones laborales. En ese sentido, tener conocimiento de las trayectorias académicas, profesionales y de sus condiciones laborales, permite ser parte de la realidad educativa cotidiana, historias de luchas, de esfuerzos individuales, pero también, de buenos deseos que se han visto fracturados en algunos casos y en otros han sido detonante para mantenerse en un posicionamiento crítico de la realidad.

6.1.1. De sus trayectorias académicas y profesionales: del esfuerzo individual al esfuerzo profesional.

“Tuve una vida complicada para acceder a la educación”

Los retratos de los docentes nos relatan, una parte de su vida en cuanto a lo difícil que fue acceder a la educación, sus carencias, sus necesidades en el seno familiar, siendo el reflejo también de las vivencias de mucho otros, donde el sacrificio, el esfuerzo individual, la historia familiar han sido determinante en sus concepciones, sus percepciones en torno a la práctica educativa. Esta vida que forma parte de sus saberes experienciales (Tardif, 2009) suelen darle sentido a su práctica educativa

Empezamos con aquellos, en quienes, su familia fue un detonador que contribuyeron a poner orden y sentido a sus estudios, y permitieron que fuesen el primero de muchos hermanos en poder acceder a la educación, la mayor parte de los integrantes eran analfabetos o con estudios de primaria inconclusos, pero a la larga vieron en su formación académica *condiciones generosas y satisfactoria* que les han permitido sentirse plenos como profesionistas y les *ha cambiado la vida*.

Yo vengo de una familia en donde mis padres tienen una educación mínima, mi padre era militar pero estudio hasta segundo de secundaria, mi madre había estudiado hasta quinto de primaria, la terminó ya cuando estaba grande, en Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), de hecho, la obligué a que terminara por lo menos la primaria, nosotros veníamos de una familia sin antecedentes en educación superior, nos agarró un poquito la expansión, entonces mis hermanos y yo, de los siete, cinco hicimos licenciaturas distintas y fue difícil el camino para llegar hasta el doctorado, las oportunidades que tuve siempre las aproveché, para mí la educación superior ha sido muy generosa, generosa en términos de muy satisfactoria, pero al mismo tiempo, siempre me ha dado distintas oportunidades hasta el punto de conseguir una plaza como docente, aunque lo me dicen mis compañeros “a lo mejor estuviste en el momento adecuado” pero no lo sé, la plaza

de la UAM ni siquiera la busqué, pero si es cierto que cuando ganas una plaza te cambia la vida (E5DHTCUPU1605).

También hay docentes que han visto en su desarrollo y formación académica una vida complicada para acceder a la educación, pues provienen de familias completamente analfabetas y con condiciones económica precarias lo que los obligó a trabajar desde muy pequeños para poder seguir estudiando y que con el paso del tiempo y el esfuerzo individual lograron terminar una carrera profesional. Como expresa Martínez (2004), la nostalgia del pasado no es sólo otra forma de conservadurismo o pensamiento retrógrado sino una forma de dar significado y sentido a su proceso formativo al crear recuerdos compartidos, rechazando lo negativo y regenerando la estima de formas anteriores del yo para establecer comparaciones de lo que fue y de lo que es.

Mi formación académica ha sido un poco complicada porque en primera instancia provengo de una familia analfabeta cien por ciento, de una familia de trece hermanos donde mis padres eran analfabetas, de mis doce hermanos seis fallecieron chiquitos y los otros ya son adultos, ninguno de ellos estudió ni la primaria, ellos son autodidactas, no fueron a ninguna escuela (E3DMASUPR1603).

Lo anterior, aunado a la cuestión de género, donde la visión “machista” y reduccionista de la sociedad se vio reflejada en las pocas oportunidades que podían recibir las mujeres en la educación de aquellos tiempos y se podría cuestionar si no sigue ocurriendo en estos tiempos. En esa perspectiva “el género constituye una categoría transversal que emerge de una u otra manera en lo personal, en lo social y en lo laboral, conformando el marco analítico desde donde se re-construyen las identidades docentes”. (Leite, p. 210). Ser hombre y ser mujer en la docencia tanto en sus orígenes como en sus trayectos plantea divergencias y confluencias relevantes que afectan el sentido del trabajo y el sentido de las relaciones laborales y personales.

Había muchas limitantes para el desarrollo de las mujeres en el ámbito donde yo crecí, con la forma de pensar de la familia, era suficiente que una mujer se conformara con una carrera técnica como corte y confección, sin embargo, yo fui a escondidas a hacer todos los trámites para entrar al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Naucalpan, afortunadamente me quedé, el día que salieron los resultados y me dijeron que había sido aceptada me metieron una “tunda” de aquellas, a partir de ahí, fue un poco complicado en todos los sentidos, porque me dijo mi madre que nada más me iba a dar dos pesos y me lo cumplió. Ya estando ahí, las limitantes fueron los libros, porque eran muy caros, tenía que pagar muchas copias, la máquina de escribir que en aquel entonces eran casi de la época de piedra, fue una época muy difícil (E3DMASUPR1603).

Y aquellos que tuvieron que combinar trabajo y estudio para mantener el paso por la escuela y que su vida ha sido “de fortunas y azares de la vida” que les permitió llegar hasta donde se encuentran hoy día.

En mi familia no había condiciones ni recursos como para acceder a la educación, entonces hay que buscarlos, yo empecé a trabajar desde la secundaria, fue así como llegué a obtener recursos mínimos para poder seguir adelante, para mis pasajes, algo de comida en el transcurso y pues obviamente los libros, toda mi vida he trabajado, supe combinar el estudio y el trabajo, afortunadamente por azares de la vida me vi favorecido pues empecé a trabajar en la propia universidad cuando yo todavía estaba yo en los últimos semestres de la licenciatura, entonces, ahora trabajaba y estudiaba en el mismo espacio y eso me redituó en ganancias, porque no es lo mismo buscarte un trabajo fuera y trabajar, las distancias, las contingencias del viaje, entonces, llega uno aquí trabaja y estudia, se forma, investiga y va uno cobrando, aunque si me costó, no ha sido fácil (E6DHTCUPU1606).

Aparte que, en el camino, las propias instituciones educativas les dotaron de alguna beca para poder seguir en desarrollo profesional.

Al principio fue difícil, inclusive estudié la secundaria ya muy grande y mucho más la preparatoria por la situación económica que teníamos en casa, aunque posteriormente empecé a combinar lo que era el estudio y el trabajo, ya lo económico se fue nivelando, en la licenciatura obtuve beca del cien por ciento, por lo tanto, eso me ayudó muchísimo a terminar mis estudios. La licenciatura la terminé en el Centro Universitario Hispanoamericano, lo que hoy es UVM en el campus Hispano, la maestría la hice en Educación en la Universidad Mexicana y otra más, de Administración de Negocios en la Universidad Insurgentes (E4DHASUPR1604).

Por otro lado, encontramos docentes que nos narran sus trayectorias personales y académicas, y cómo el azar los llevó hasta sus lugares de trabajo, lo difícil que ha sido darse cuenta de sus condiciones como docente en el terreno académico y que va permeando su forma de construir su práctica docente, las desilusiones con las que se han encontrado a la hora de querer hacer cambios en su quehacer académico.

Entro a la UVM por un azar del destino, fui a dejar unos papeles a otra universidad que está, a ocho cuadras de aquí, pero resulta que veo una oferta de trabajo en UVM, llamo y me dicen que me acerque que estaba muy cerca de plaza Coacalco y entonces, así entro, sin ningún otro inconveniente, pero me doy cuenta ya estando aquí que la lógica que permea es mercantil y no académica, y quizá hay poco que construir y sin tantas opciones para crecer (E1DHTCUPR1601).

En aquel entonces, soy docente de asignatura, y se me ocurrió hacer la propuesta de un seminario y de un grupo que trabaje sobre temas de Psicología y la desilusión, que la gente no lo fuma, “¿qué está haciendo el maestro? ¿Quiere armar un grupo? Ah, pues hágalo”, pero no se le da la dimensión y entonces buscó otras opciones, ir a las aulas con mis grupos y creo que ahí debe haber exigencia académica a los alumnos y ahí viene el primer rebote o desilusión, me doy cuenta que la institución apapacha a los alumnos (E8DMASUPU1608).

Pero también, el darse cuenta que desde su práctica pueden generar cambios sustantivos en primer lugar para con ellos mismos, rescatando su subjetividad, desarrollando su pensamiento crítico, clarificando sus acciones y haciéndolas conscientes para la mejora de su desarrollo personal y profesional y, por otro lado, que sus ideas pueden generar un impacto en los otros que conlleve a la transformación institucional y social.

Ya estando aquí, soy consciente de mi realidad, entonces, veo que sí me puede permitir la universidad y qué no, comienzo un trabajo para cambiar la estructuras del pensamiento de mis pares y los estudiantes para que ellos puedan a su vez exigir mayor calidad académica, y eso lo hago dos años, el seminario con los docentes fue tomando fuerza y entonces el director de programa me dice “¿Qué estás revisando y estudiando en el seminario, que los docentes son otros?” al poco tiempo me volvió a comentar, “que les dices a tus alumnos que se han transformado parece que ya no son los mismos” creo, desde mi perspectiva que comenzaron a ver cambios en los salones con los alumnos y en las prácticas de los maestros (E5DHTCUPU1605).

6.1.2. La experiencia del docente de educación superior; del desarrollo profesional y las limitaciones en su práctica.

“Somos visto como mercancías”.

Recuperar las trayectorias profesionales de los docentes implica el reconocimiento de su experiencia profesional a lo largo de su vida. Esas experiencias parten de lo cotidiano, del paso del tiempo y van conformando y reconfigurando prácticas educativas emergentes de cambio o reproduccionistas, esas vivencias y experiencias del mundo cotidiano que estructuran una forma de pensamiento en el mundo objetivado del docente (Heller, 1987). Mientras para algunos docentes, su experiencia profesional se diluye entre la desesperanza y el fatalismo, para otros

tantos, encuentran en ella una oportunidad para darse cuenta de todo lo que pueden aportar a los alumnos, a los pares, así mismos.

Los docentes que han vivido la falta de oportunidades dentro de las universidades y que están conscientes de eso, pero, aun así, la crítica hacia su trabajo minimizado, dándole prioridad y más peso a los alumnos antes que a ellos, donde más que ser docentes, se reconocen o son tratados como *mercancías*, objetos y *sujetos cosificados* que sólo son rentables en la medida que cumplen cabalmente las funciones para los cuales fueron contratados.

La institución quizá no brinda todas las oportunidades de desarrollo pero eso ocurre en la gran mayoría de las universidades, uno nunca está contento con nada, lo que sí es verdad, es que las instituciones se preocupan hoy día más por los alumnos que por los maestros, en ese sentido, a veces si me siento descubierta con respecto a la universidad porque yo no puedo presentar mi credencial, ni siquiera en un museo porque no dice maestro, dice “servicios profesionales”, entonces, es un retroceso de la escuela, seamos honestos la UNIMEX más que ser una universidad es una empresa, le interesan los pesos, lo económico, nosotros los docentes somos mercancías de muy bajo peso, tiene más importancia el alumno, pues ellos si dejan dinero, nosotros no (E4DHASUPR1604).

Y no solo se traduce en la falta de oportunidades sino también *en la incertidumbre*, el exceso de trabajo, o la intensificación del trabajo, el cansancio, la fatiga, ante la poca o nula confianza hacia su trabajo cotidiano (Hargreaves, 2003). El docente ante las prácticas evaluativas suele considerarse como mercancías, como objetos, sin voz para poder intervenir directamente en los procesos evaluativos. El síndrome de los *“punititis”* se hace presente, entre más entrega de evidencias, mejores oportunidades para poder ser evaluados de buena forma, muchas veces en detrimento del trabajo académico.

Llevo 16 años trabajando en la institución y más que haber mejoras hay cada vez más incertidumbre, pareciera ser que somos vistos como mercancía al igual que los alumnos, no hay consideración, curso tras curso, sus llenados de actas sin

el uso del corrector, (se sonríe) solo para cumplir con sus indicadores de evaluación y estar checando continuamente mis clases para observar si estoy haciendo mis labores, eso cansa, y cuando le pregunto el por qué lo hace, la persona, sólo responde “yo sólo cumplo órdenes usted sabe que son las políticas de la escuela”, de que se trata todo esto le respondo, “si la escuela no está a gusto con mi trabajo pues que me despida” (DHAUPR06).

Otro aspecto importante a considerar, es la forma como el docente se asume; *un sujeto mecanizado, “robotizado”,* es la despersonalización el sujeto, que sólo se limita al cumplimiento formal de lo establecido por las instituciones, el trabajo que le es encomendado desde una perspectiva muy reduccionista que los ha orillado a acatar lo ya dado, si bien existe el reconocimiento de sus limitaciones, es común, que lo hagan frente a sus alumnos de manera explícita o implícita, consciente o inconsciente.

Actualmente creo que estamos muy limitados. Desafortunadamente y prácticamente tenemos que ser como robots , siento que hacer las cosas que nos dicen porque según ellos creen que eso es suficiente y los chicos incluso en sus propias exposiciones ya no son tan creativos, porque ellos se sienten también limitados, a pesar de que es una limitación implícita que nos les han dicho – No pueden hacer esto-, pero como que nosotros mismos probablemente, ya no les damos esa apertura tan amplia, definitivamente no creo que la institución nos esté dando la infraestructura adecuada, actualmente ni la libertad de cátedra como para hacer lo que anteriormente hacíamos (E3DMASUPR1603).

Al considerarlos como “robots”, donde en lo que menos piensa la institución, es en el *carácter humano*, ése no es contemplado, bajo la premisa que ellos están pagando por un servicio al docente y el alumno tiene derechos a recibir clases, se sienten con la facultad para perseguirlo hasta donde se encuentre. Pareciera ser que la condición humana está fuera de apreciación, el sentir, la emoción no está a discusión. No importa si se está enfermo, si tuvo algún contratiempo, o alguna situación particularizada que lo orilló a no asistir a clases, lo más importante es el

cumplimiento presencial y formal. De ahí la sensación de sentirse “*amarrados*” a la institución.

La institución piensa que somos como máquinas y a veces así me siento y lo digo por el trato que nos dan, bueno y a las no prestaciones también, ¡imagínate! si tú quieres pedir permiso para faltar a una clase, pues todavía como que lo piensan mucho para decir: “sí vallase, atiéndase”. A mí me paso en una ocasión donde me sentía mal, y entonces fui a avisar de que me iba a retirar y todavía me dijeron “espérese ¿no se puede quedar a dar instrucciones al grupo?” Vaya, si me siento mal es porque ya me quiero ir, aparte que no te lo pagan todavía te detienen, entonces, en ese aspecto yo creo como que no te consideran como un ser humano si no como una máquina nada más, donde no les importa si sientes o no sientes. En otra ocasión falte porque había un buen de tránsito en la López Portillo, y dije, mejor me regreso a mi casa y de repente suena el teléfono para decirme “maestro va a llegar o no a la clase”, yo les conté la situación, y me dicen, “por favor nos podría indicar que actividades le podemos dejar a los alumnos”, a lo que respondí “pues póngalos a trabajar con un cuestionario del libro base”, eso para que me dejaran de fastidiar, hasta eso pareciera ser que me tienen amarrado a la institución (E4DHASUPR1604).

Otra experiencia compartida es en el terreno *del desgaste laboral*, al tener una acumulación excesiva de trabajo, con demasiados grupos y con demasiadas materias de diversos cortes y a veces alejadas del perfil lo que va a permear en el rendimiento profesional. Este desgaste laboral visto como “un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, que ocurre en individuos que son gente trabajadora-social. Es una respuesta al esfuerzo emocional crónico por el trato extenso con otros seres humanos, particularmente cuando estos son problemáticos... puede considerarse un tipo de estrés laboral” (Maslach, 2003, p. 2).

Para las instituciones es más fácil aprovechar o “explotar” al docente sobre sus capacidades intelectuales dejándolos en varios grupos, aunque, no sea experto en materias que le son asignadas que contratar a otros docentes, pues eso, implicaría costos económicos para la institución. Hay que decir, aunque muchos de ellos, son conscientes de que no son “todólogos”, aun así, lo aceptan, en pro de verse comprometida su estabilidad laboral.

Dado mi carga de hora tan largas por ser de tiempo completo, ocho grupos al menos, hubo cuatro veces que repetí en tres grupos ¿qué quiere decir eso? Que de cinco materias curriculares que cursaban los alumnos, yo daba tres, y entonces, esto generaba un desgaste laboral docente en el estudiante y en el docente mismo, te imaginas ¿qué dices? ¿cómo lo dices? ¿de qué hablas? ¿Cómo lo enganchas? Y entonces, ni te creas, también te cuestionas tu seriedad como docente, aunque bien conoces otras áreas de la Psicología no puedes darle todo a un mismo grupo (E1DHTCUPR1601).

Y de repente nos dan asignaturas fuera de perfil, en mi caso han sido como dos veces, una era psicología social, que, si bien tengo elementos, no soy experto en la materia, no tengo elementos, por ejemplo, para hablar del tema sino la conozco a profundidad, que me pregunten de mi área la psicología clínica sin problemas, o de los factores de salud, más bien lo que noto es un ejercicio docente que se vende (E1DHTCUPR1603).

La disciplina institucional es parte de la vida de muchos docentes, que se tienen que sujetar a las demandas de las universidades, donde lo que más interesa es la imagen y mantener un prestigio sobre sus procesos académicos, o solamente, cubrir con indicadores que posteriormente puedan ser utilizados como fuente de “ranking”. El efecto de la no reprobación estudiantil, puede ser un síntoma de que no se es “una buena institución”, entonces, las responsabilidades son para el docente por no saber hacer bien su trabajo o no saber motivar a sus alumnos.

En las escuelas privadas hay reglas no escritas, y te debes de disciplinar desde tu jefe , debes prácticamente no reprobado, no tener un número de reprobados porque eso habla mal de ti , o sea, el tener reprobados en una escuela privada no se ve como algo bien, se ve algo como algo negativo, y si finalmente, tú tienes reprobados, pues que no los motivaste o no tuviste la suficiente sensibilidad o táctica, y eso es realmente un error, los reprobados deben de existir porque son filtros que debe de haber en todo sistema darwiniano (E2DHASPR1602).

La experiencia recuperada en torno a los procesos propiamente académicos, es otro elemento sustancial en la vida de los docentes, muchos de ellos, a lo largo de su quehacer profesional, se han visto mermados por las instituciones en cuanto a *su libertad de cátedra*, lo que antes podía hacer en pro del desarrollo académico dentro y fuera del salón de clases con los alumnos y lo que han dejado de hacer, sentirse “*encasillados*”, “*adecuarse a los nuevos tiempos*”.

Los cambios tan radicales de pensar y reconfigurar su práctica están en función de las nuevas dinámicas y sentidos dentro de la lógica mercantil de las universidades, (Villaseñor, 2004, De la Torre Gamboa, 2004, Didrikson, 2009) donde el peso más importante es el del alumno, no del docente, por consiguiente, lo que se trata es adecuarse a los nuevos tiempos donde la educación tiene una relación estrecha con el mercado laboral y lo que menos se piensa es producir alumnos pensantes sino productivos, reproductivos y funcionales que sólo recuperen contenidos básicos.

Antes teníamos libertad de cátedra y podíamos aplicar las dinámicas, las técnicas que creíamos adecuadas e incluso nosotros hacíamos los avances programáticos, es decir la planeación, ahora solo los imprimimos y listo, ello nos organizan la forma de trabajo, eso de repente se vuelve cómodo, aunque yo acabo modificándolo por el bien de los alumnos, en esos programas implementábamos los trabajos, todo lo que se tenía que hacer con los alumnos, entonces, y de alguna manera contábamos con cierta apertura dentro de la institución e incluso hay algo, que también ayudaba, anteriormente había una semana de cada carrera donde los chicos reflejaban el trabajo que venían haciendo, en exposiciones de cada semana , una semana de

Psicología, una semana de Pedagogía, una semana de X carrera, entonces yo creo, que era una forma de que los alumnos se sentían más motivados porque ahí estaban ellos plasmando, en la práctica lo que hacían, sus conocimientos y por otro lado la apertura que había, pues para ver una película, para utilizar el cañón, para utilizar "x", material, yo creo que eso nos ayudaba mucho, hoy día todo eso ha cambiado, poco a poco no han limitado nuestra libertad de cátedra, pero mira, también hay que adecuarse a los nuevos tiempos (E3DMASUPR1604).

Casi he visto todos los cambios de la Universidad Mexicana, cuando yo entré no nos limitaban tanto en las cuestiones académicas, nos dejaban hacer nuestro trabajo, pero de un tiempo hacia acá como que no están limitando en cuanto a nuestro desarrollo académico y en nuestra libertad de cátedra y en sí mismos de todas las actividades que realizamos tanto dentro, como fuera del salón de clases, como que te encasillas (E4DHASUPR1604).

A pesar de que algunos docentes han visto cambios radicales en su experiencia docente y se han tenido que adaptar a las nuevas condiciones y dinámicas institucionales, también hay otros, que su experiencia docente ha servido para hacerse más consciente sobre lo que implica su tarea y su compromiso personal con la sociedad y con los alumnos y que han aprovechado las escuelas como espacios de superación profesional y de la formación de una actitud más crítica ante la vida.

Mi calidad de docente está comprometida a dar lo mejor de mí, independientemente del entorno, si es un entorno privado o público, pero la verdad, en el entorno privado, aunque uno dé todo lo mejor hay limitantes y la limitante es el alumno que no está abierto al conocimiento y, también la institución que busca como sacar provecho de todo y de todos, como pudiera ser comparativamente en una escuela pública (E2DHASPR1602).

Afortunadamente mi trayectoria en la UNAM, ha sido de lo más favorable para mi desarrollo profesional, sé que no es una escuela perfecta, en ningún lado la hay, tiene sus bemoles, aun así, ésta, mi casa, me ha abierto la posibilidad de crecer

humana y profesionalmente, yo tengo una responsabilidad social, y por lo tanto, debo ser consciente de lo que hago en el día a día pues no formo objetos sino sujetos de aprendizaje, reflexivos, cuando uno es consciente de la gran tarea que tenemos como docentes, es menos complicado ceñirse a demandas institucionales que no tienen fundamento o están en el vacío (E5DHTCUPU1605).

6.1. 3. Las condiciones laborales del docente universitario; entre la intensificación, la descualificación del trabajo y la falta de oportunidades.

“Aquí se es docente de tiempo «repleto»”

Ante las dinámicas modernizadoras y la incrustación del neoliberalismo en nuestro país desde la década de los ochenta del siglo pasado, se vino a reestructurar y segmentar la nueva lógica de la división y mecanización del trabajo. El sujeto ahora, tiene que adaptarse a la cultura mercantil y productiva, la idea de la posesión de bienes, es parte de la ideología dominante, el sometimiento al trabajo, la despersonalización y la cuantificación de procesos es parte del nuevo desorden social. Las universidades también se han reestructurado y se han asumido como espacios empresariales, y muchas de ellas, con un papel lucrativo de la educación, que colocan al docente como un insumo o mercancía que puede generar ganancias no intelectuales sino económicas, el docente ha visto desvalorizado la fuerza de su trabajo y ha caído en la rendición de cuentas.

La intensificación pone de manifiesto especialmente en el trabajo de los profesores cada vez más dependiente del aparato de objetivos conductuales, de instrumentos de evaluación en clase, rendición de cuentas y de tecnologías de gestión en el aula. Esto ha llevado a la proliferación de tareas administrativas y de evaluación, a la prolongación de la jornada laboral de los profesores y a la eliminación de las

oportunidades para realizar un trabajo más creativo e imaginativo (Hargreaves, 2003, p. 143).

La intensificación del trabajo, “el hacer por el hacer”, sin sentido, sin crítica, estos embates contractuales y salariales que han afectado la condición del docente y lo han convertido en un *obrero intelectual*, que presta un servicio profesional sujeto a las demandas institucionales, se ha *proletarizado el trabajo*, se ha perdido el sentido ético y social implícito de la práctica educativa. “Algunos efectos de la proletarización del trabajo docente son: rutinización, impedimento para el ejercicio reflexivo empujados siempre por la presión del tiempo; la proletarización facilita el aislamiento, privados de la colectividad para discutir e intercambiar experiencias, fomenta el individualismo, la renovación de contratos laborales” (Mejía, 2014, p. 189).

La racionalización del trabajo técnico, mecánico y de los resultados, han subdividido los procesos en las universidades, de tal forma, que se ha especializado a los trabajadores en reducidas tareas productivas; tareas aisladas, rutinarias sin posibilidades de decidir ni comprender lo que se hace, haciéndolos dependientes y sujetándolos a un control simple, técnico, burocrático, donde impera la organización y dirección administrativa, descualificando al docente (Contreras, 2012, Apple, 1997).

En ese sentido, Apple (1997, pp. 152-148), señala que los docentes suelen aceptar el control simple porque es inherente a su trabajo, es decirle a alguien que han decidido qué hay que hacer y que él debe hacer tal o cual cosa, en cuanto al control técnico se alude a la importancia del dominio y desarrollo de habilidades para el uso de la tecnología en su práctica, son controles incrustados en la estructura física de su trabajo y el control burocrático que implica una estructura social donde es menos visible desde el momento en que los principios de control se incorporan a las relaciones sociales jerárquicas del centro de trabajo.

Un efecto más que trae la racionalización es el incremento de actividades administrativas-burocráticas, en el sentido que al docente, cada vez se le van demandando más y más actividades que en la mayoría de las ocasiones no tienen que ver con lo sustantivo de su trabajo académico, es decir, la intensificación del trabajo docente, que provoca que se “tomen atajos”, economice esfuerzos, que sólo se cumpla con lo esencial de la tarea solicitada, fuerza a que se solicite a los “expertos” sobre lo que hay que hacer, haciendo que este docente desconfíe de sus experiencias, sus conocimientos, sus actitudes y habilidades que por años ha desarrollado, pero ante la desconfianza también se ha y lo han minimizado (Apple, 1997, Hargreaves, 2003).

A partir de los relatos de los docentes universitarios podemos conocer las pésimas condiciones laborales, contractuales que viven, la mala remuneración económica a su trabajo (Casillas, 2013), el desgaste laboral, la explotación a las que se ven sometidos, a la falta de oportunidades que las instituciones educativas no ofrecen, la incertidumbre, las tensiones y una nula estabilidad económica y laboral.

Nuevamente el centro de trabajo como un espacio de inestabilidad, de sentirse estancados, la preparación, actualización, y el desarrollo profesional a través de posgrados tampoco ya no son elementos sustanciales para poder acceder a otro tipo de condición laboral. La inconformidad del docente ante las instituciones que hacen caso omiso de las leyes laborales y acomodan sus rutinas para satisfacer una necesidad mercantil no académica dejando en desventaja al docente donde se lucra contra sus necesidades, y al parecer *acostumbrándolo* a esa forma de vida. Hay una lógica mercantil en las universidades, donde sólo lo que se trabaja se paga.

La universidad no da oportunidad de desarrollarnos, nos estancan, aquí no valen los grados obtenidos, la antigüedad, no hay prestaciones, no tenemos seguro social, por ejemplo, desde hace algunos años nos pagan por mes, hay un escalafón de 115 pesos, nadie puede ganar más de eso, aunque traigas maestrías y doctorados, aquí no te cuentan eso, un amigo ganaba, 113 pesos, trajo su grado de maestría y le aumentaron 2 pesos para llegar al tope salarial, eso es una verdadera grosería para

no decir otras palabras. Entonces, aquí la condición es que tú nada más ganas lo que trabajas. Horas trabajadas, horas pagadas, no más, con decirte que los días de asueto oficial, sí lo descansamos, pero no lo pagan, aunque muchos de nosotros ya nos acostumbramos a eso (E4DHASUPR1604).

Un docente que vive en la desesperanza, al saber que a pesar de sus múltiples esfuerzos individuales quizá no sean suficientes para encontrar mejoras de desarrollo personal, profesional y académico.

Hace unos 15 o 18 años atrás donde si te pagaban vacaciones, si te daban aguinaldo, no tenías servicio médico, pero se compensaba y me sentía más o menos a gusto. Hoy en día ya no tenemos ningún tipo de prestación únicamente lo que trabajas es lo que te pagan, un día oficial que no haya labores, no te las pagan, entonces, eso afecta tu economía y ¿por qué no? hasta tu rendimiento profesional y académico puede bajar (E4DHASUPR1604).

La deshumanización en cuanto a la consideración del docente como sujeto, con emociones, sentimientos, enfermedades, con una vida cotidiana que no sólo corresponde al servicio institucional.

Y si te enfermas faltas y si faltas te descuentan, entonces eso sería motivo para que no estuvieras a gusto en el lugar donde estás trabajando, pero después de tantos años ya estoy acostumbrado a todo esto (E8DMASUPU1608).

Docentes que se notan cansados ante tanta incertidumbre, la cantidad de trabajo excesivo ante la poca remuneración económica, la presión por parte de las instituciones por generar todo tipo de actividades para las cuales fueron contratados, abusando de sus esfuerzos individuales para cubrir requisitos que les son demandados por organismos externos. A pesar de que algunos de ellos suelen darse cuenta de esta realidad mercantil, no les ha alcanzado para poder generar nuevas condiciones laborales, pues sabemos que no depende de ellos.

Mi trabajo aparte de ser extenuante es muy mal remunerado, aquí se es docente de tiempo «repleto» como dirían algunos (ríe), y es real, la mayor parte de nuestro trabajo es frente a grupos, desde 24 a hasta 28 horas semanales, de una carga de 48 horas semanales, y en qué momentos investigamos; pero hay que ser francos a las universidades de este corte (privado) no les interesa lo académico, les interesa lo económico, los números, sus metas. Cuando una licenciatura o ingeniería se tiene que certificar, pues hay vienen corriendo conmigo, diciéndome: «maestro denos copias de sus publicaciones, constancias de sus congresos, la acreditadora lo requiere». Las pocas publicaciones que he tenido han sido al esfuerzo individual y no institucional, pero de ahí se cuelgan muchas áreas, a pesar de que también ahí cuentan con tiempos completos (E8DMASUPU1608).

Sueldos insuficientes que consideran que no son los necesarios para poder mantenerse actualizados, el docente mal pagado, lo que genera que *no invierta en su preparación*, y esto origine limitaciones en su práctica.

Cualquier salario es insuficiente, pero el salario del docente debe estar mejor pagado, debe ser de las profesiones que mejor gane, pues es un formador de conciencias y si no está bien pagado, va a repercutir en que no compre revistas , no compre periódicos, no compre libros, no se siga preparando porque está limitado económicamente, entonces, el sueldo es insuficiente, y no invierte en su propia preparación , aquí, lo que observamos en la UVM en el cuarto de firmas, yo no veo que los maestros traigan libros nuevos, ni veo que los maestros traigan periódicos ni revistas ,o sea, que el docente en la UVM no lee, no se prepara, entonces está enseñando lo que le enseñaron, está repitiendo lo que le enseñaron (E2DHASPR1602).

El docente al servicio sólo de la institución donde se contrata, por lo cual ha de *disponer de sus tiempos* como si se le pagara de tiempo completo, no conforme con eso, acompañado, de la insatisfacción de no tener una estabilidad laboral que le permita sentirse seguro dentro de la escuela.

Los sueldos en las escuelas privadas porque hay veces, te limitan el número de horas y desde ahí, es insatisfactorio y también te tienes que acomodar a los horarios que te asignan, hay veces que nos asignan un horario en la mañana o en la tarde, te dicen “te doy clases una en la mañana y dos en la noche” y eso te hace apegarte a la escuela todo el día y te imposibilita muchas veces de asistir a otras escuelas, o sea, hay insatisfacciones de que las condiciones de trabajo no son las mejores en términos generales (E2DHASPR1602).

La sensación de una *explotación docente* por el excesivo trabajo y poca remuneración económica, a pesar que en algunas de las universidades pueden existir bonos extras, aun así, para poder ganarlos hay que cumplir con las exigencias generadas por la propia institución, pero además, no forma parte de sus salarios, es más bien, un estímulo que se le ofrece al docente para seguir condicionándolo en sus actividades, el *merit pay* producto de la nueva política educativa modernizadora de la década de los noventa (Díaz Barriga, 2004).

Para lo que se hace para diez y ocho mil pesos mensuales menos impuestos alrededor quedan como diez y seis, quince quinientos no logra cubrir lo que un tiempo completo trabaja y sobre todo un tiempo completo que está dedicado a la investigación, donde los salarios tendrían que ir mínimo de veinticinco a treinta mil pesos libres de impuesto, aquí existe el bono, pero es algo externo al sueldo pero se le graba impuesto, hay una serie de cosas hay en lo salarial donde la institución lo que busca si es recompensar pero no salir tan raspado, me imagino que ellos harán las cantidades para justificar otras cosas, entonces en condiciones salariales es así, podemos decir, que se trabaja mucho y somos mal pagados (E1DHTCUPR1601).

Aunque más allá de la remuneración económica se encuentra el excesivo trabajo administrativo, la entrega de trabajo para cumplir indicadores, la configuración de una cultura institucional de las evidencias, de la objetividad, de la racionalización y el descuido del compromiso formativo por parte del docente, una perversión de las

actividades en detrimento de la práctica y del trabajo académico, *un peligro laboral* del cumplimiento normativo, pero sin fundamentación ni crítica alguna.

Tú te ajustas y terminas siendo una cuestión administrativa docente que sería simplemente la entrega de formatos, y eso, es algo muy peligroso en términos laborales porque se comienza a construir una cultura de la entrega por entregar, eso implica que el docente sólo da sus clases por darla, no hay un compromiso formativo (E1DHTCUPR1601).

Asimismo, el docente vive una *tensión laboral*, entre el cumplimiento administrativo y el cumplimiento institucional (Casillas, 2013) y ante la exigencia de los propios alumnos a prepararse constantemente y los directivos que también demandan cubrir indicadores de educación de calidad para satisfacer al cliente, de manera individualizada cada quien cuida el trabajo que se le encomienda, pues de eso, dependerá que se siga manteniendo dentro de la institución.

Tenemos una tensión, la de las condiciones laborales que implican solamente entrega, cumple, llega a tu clase, pero se pierde la otra parte de la formación, tenemos un problema porque los alumnos están inconformes cuando el maestro no está bien preparado, pero tampoco les gusta cuando un maestro les exige, entonces asistimos a un escenario laboral donde parece ser que cada quien cuida lo que está haciendo sin más acción que cuidar (E1DHTCUPR1601).

Prevalece una *administración del miedo* que demanda lealtad a pesar de las pésimas condiciones que en trabaja el docente, la obligación de ponerse la camiseta para no poder ser despedido, ante la resistencia docente viene la sanción, la represión, la amenaza constante, el estrés, la conformación de feudos de intelectuales y administrativos que se cubren la espalda uno a otros para mantener una cultura el silencio y de la conveniencia. La institución como control (Apple, 1997), la existencia de una nueva forma sutil de esclavizar al obrero intelectual, un neo esclavismo, que incomoda y ata al docente a permanecer dentro de la institución a pesar de las condiciones laborales desfavorables.

Esta sensación de volatilidad, en compañía le llaman “administración del miedo”, a que me refiero, si el tiempo completo no demuestra ponerse la camiseta está la amenaza constante de que puede ser despedido. Pero si uno defiende su trabajo, lo que hace la autoridad es leerlo como si fuera una deslealtad, y entonces, en esos términos, el mecanismo de poder y de control en medio de lo que se dice es “bueno, si no te gusta trabajar aquí hay mucho otros lugares”, o “ya viene diciembre”. Esa sensación de confusión de ponerse la camiseta con un neo esclavismo docente en este caso de tiempo completo este entre esas dos, ahí una muy muy delgada línea, hay una amenaza constante, el docente de tiempo completo debe cubrirse, asimismo tiene que comenzar a rogar, a tejer redes con personas que si bien no son muy gratas permiten tener un apoyo del grupo en términos salariales, entonces, laborales perdón, habría cierto malestar con el clima laboral, esa sensación de persecución, esa sensación de deslealtad o de lealtad o al interior de los departamentos cuando vez que los compañeros también se están agrediendo y tú te sientes incomodo porque si estás con un grupo, los otros te ven mal, es una situación de estrés constante en términos salariales (E1DHTCUPR1601).

Sumados a la conciencia de muchos docentes sobre lo que implica el trabajo dentro de una universidad privada y una pública en cuanto al desarrollo profesional, y las limitaciones a las que se enfrenta y que a pesar de ello, se mantienen, pues el tener un ingreso mínimo, forma parte de sus ingresos familiares, *una lógica diferente ente el sector privado y público*, mientras que las primeras obedecen a una visión mercantil-empresarial, las segundas todavía encontramos la visión de una función social (Villaseñor, 2002) y que a pesar de todo, la existencia de docentes comprometidos con su profesión y su actitud crítica y transformadora de su práctica.

Cuando entro de tiempo completo me doy cuenta de la cara de la otra moneda, no es lo mismo la escuela pública que la privada, me doy cuenta cual es la lógica de la institución y comienzo a ver, cuáles son los procesos, la línea, la oferta educativa y, entonces, hay una disyuntiva en términos laborales, me alieno con la institución, en su modelo académico, en su visión de formación, en su administración educativa o sigo el proyecto de trabajar la formación de los sujetos,

es un dilema para mí, porque tengo que cuidar la chuleta, pues de ahí como, de ahí comen mis hijos, de ahí, se va para la casa, pero también tengo un compromiso con mi disciplina y con mi proceso personal (E1DHTCUPR1601).

A pesar de las condiciones laborales adversas y una baja remuneración económica, hay docentes que siguen aprovechando estos espacios de trabajo como una forma de desarrollarse profesionalmente, le han encontrado un *sentido y un motivo* para seguir proyectándose y alargando su trayectoria para que quizá en otro momento, otras instituciones puedan contratarlos y le ofrezcan otras condiciones mucho mejor de las que tiene actualmente.

En la investigación encuentro un motivo y un sentido para estar de tiempo completo ganando \$16, 000, también, veo la oportunidad de hacer carrera en la investigación, es decir, la universidad me pone eso en términos laborales, pues puedo hacer una trayectoria, puedo irme formando en esa área y puedo comenzar a publicar, a hacer cosas, en ese sentido, por este espacio por esta otra condición que me da la institución en términos laborales estoy contento, el problema surge cuando ese espacio lo quieren trastocar, es cuando viene la disconformidad, se puede traducir en ok tenemos ese espacio si me los quitas, yo no voy a hacer por \$16, 000 lo que me estás diciendo, tendrías que pagar por lo menos 24 horas más (E1DHTCUPR1601).

Aunque hay que decir que muchos docentes han hecho una trayectoria sólida en sus instituciones y les han ofrecido condiciones laborales favorables que se ven reeditadas en el factor económico, así como una *estabilidad laboral*, pues muchos de ellos, han pasado de ser docentes de asignatura a docentes de tiempo completo, que ante las dinámicas actuales les permiten acceder a toda suerte de estímulos como becas, o programas compensatorios por el trabajo que desempeñan; la docencia, la investigación, la difusión (Díaz Barriga, 2004, 2008).

Con respecto a la UAM yo creo que en este momento forma parte de esa estabilidad económica, al principio era de asignatura y no veía mi suerte, pero con el paso del tiempo me ofrecieron la plaza de tiempo completo y eso cambió mi vida

económicamente, aprender sino a vivir bien, por lo menos no a batallar para la comida y los pasajes, a lo mejor los recursos no son muchos, sin embargo, lo difícil es lograr una estabilidad económica, ya lo logramos, lo complicado, lo difícil, no es lograr esa estabilidad económica lo difícil es mantenerla, yo creo que ahorita con mi trabajo y el trabajo que realizo en la investigación es un apoyo para la casa, para mi esposa, mis hijos para seguir manteniendo esa estabilidad económica (E6DHTCUPU1606).

6.2 Historias que contar: Experiencias y saberes en evaluación desde la práctica docente

El comprender al docente desde su subjetividad, es colocarlo como un sujeto que significa, resignifica su quehacer educativo, su configuración del mundo y, por lo tanto, las historias narradas con respecto a los procesos evaluativos son parte de esa vida cotidiana, de esos momentos individuales que se vuelven sociales en la medida que el objetiva su mundo desde la interioridad, y nos posibilitan una nueva forma de repensar el acto educativo, la práctica educativa y el trabajo académico.

Esos saberes cotidianos (Heller 1987, Schutz y Lukmann, 2001 Mercado, 20029, experienciales (Tardif, 2009) y existenciales (Lyotard, 1991), que le dan sentido y permite una forma de acercarse a la humanización y a la dignidad de la condición humana del docente. Si bien es cierto, que los procesos evaluativos en las últimas décadas han tenido un carácter técnico, racional, instrumental más ligado a la objetividad, y que se ha tomado como bandera para explicar el fenómeno educativo, han dejado de lado, la mirada comprensiva y subjetiva del propio docente.

La práctica del docente, entonces, se encuentra entre lo objetivo y lo subjetivo dándole prioridad a la primera perspectiva. Al escuchar las experiencias, las vivencias y emociones de los docentes que son externadas podemos colocarnos como sujetos (Jiménez, 2009) y no como objetos ni mercancías, sino sólo como individuos que al tener vida propia interpretan su quehacer de forma distinta y

diversa, pero que en la heterogeneidad se pueden construir puentes de diálogicidad (Bajtín, 1989) para entendernos con los otros.

6.2.1. El docente universitario y sus experiencias en los procesos evaluativos; la cultura de la simulación y administración.

“En contra de las formas y deformación perversa que se le ha dado a la evaluación”

A partir de la década de los noventa, y ante los inminentes cambios por parte del Estado por regular la educación con base a la evaluación y las reformas que se han creado, han venido a colocar al docente como un sujeto que tiene que rendir cuentas del trabajo académico que realiza, y sobre todo, tiene que evidenciar que su práctica es de calidad, es decir, el docente como único responsable del proceso educativo, todo se mide, todo cuenta; excesivo trabajo para el docente para colocarlo como eficaz y eficiente, demandas administrativas concurrentes y consecuentes con mantener indicadores, parámetros, ranking, y todo aquello, que pueda servir para poder certificarse con organismos evaluadores externos que sólo han venido a lucrar en contra de la educación.

Esos organismos certificadores y acreditadores como ANUIES, FIMPES, COPAES, CIEES que surgieron desde décadas atrás y que han venido regulando los procesos educativos de las instituciones sean esta públicas o privadas, con el discurso, una institución evaluada y certificada es de calidad, un lenguaje que distorsiona (Wittgenstein, 1989) por sí mismo lo vivido por los docentes.

Una evaluación del control (Ardoino, 1991) que atenta con la dignidad del docente y lo coloca desde sus saberes experienciales, es darle voz, sobre lo que sus conocimientos, sus creencias, sus hábitos y habilidades en torno a los procesos evaluativos, ese saber ser, que constantemente se modifica porque forman parte de la historicidad del sujeto y que la han permitido adecuar, modificar, moldear su

práctica. Esas prácticas son ejecutadas desde ese conjunto de conocimientos culturales y ampliados que le permiten incorporarlos a su subjetividad para después con ello reconfigurar su mundo (Tardif, 2009).

En esa perspectiva, tenemos docentes que alcanzan a reconocer en la evaluación la *suma de indicadores* que son generados por las instituciones para darles certidumbre laboral, pero no como un proceso de mejora continua para su formación profesional y humana.

Cuando era docente de asignatura lo único que me implicaba a mí era horas frente al grupo o al menos yo no alcanzaba a ver, si la institución lo estaba contemplando como una evaluación de proceso de mejora en la formación docente lo único que sé y en eso estamos de acuerdo, inclusive varios compañeros que la evaluación docente sirve como indicador para asignar horas frente al grupo (E6DHTCUPU1606).

A pesar de que los docentes tienen conocimientos sobre lo que se les evalúa, la *cultura de la simulación* está presente, una autoevaluación donde realmente no se reflexiona la práctica, sino es la acumulación de puntajes, encuestas estudiantiles donde hay una complicidad de los alumnos en muchas ocasiones para evaluar el desempeño, una evaluación de pares, que al saber que sólo forma parte de un requisito se suelen solapar pero no dialogar ni retroalimentar el trabajo, una evaluación del control, del trámite, del pacto entre institución docente, docente a docente, docente a alumno y viceversa.

El proceso de evaluación sobre el docente es una simulación, esa simulación consiste en tres cosas, una autoevaluación donde el docente por cuestiones institucionales, se acomoda y dice, "pues me pongo diez", una evaluación de pares, donde lo pares se convierte en cuates, en amigos de sangre, donde dicen "Te pongo diez, me pones diez" y la otra encuesta estudiantil donde el estudiante dice "¿Quién es? Ah es "fulanito", cinco todos ¿Quién es? Ah, es "merenganito", cero todos" y entonces, me doy cuenta que la evaluación en estos términos, ni siquiera tiene la función como criterio para dar horas frente al grupo, o sea, es un proceso

simplemente decir que se hacen cosas, no hay una seriedad, no hay un seguimiento, la evaluación es un trámite (E1DHTCUPR1601).

Es una simulación y esto es muy peligroso hablar, porque cuando se habla de una simulación, es que todo mundo está simulando, es como México, los de arriba simulan que gobiernan y los de abajo que son gobernados, pero el problema es de México que están en ingobernabilidad, igual en este tipo de escuelas, el profesor simula que enseña, que cumple y que evalúa, pero finalmente los alumnos hacen lo mismo, son los pactos de simulación (E2DHASUPR1602).

Y dentro de esta cultura de la simulación, *la administración burocrática de la docencia*, entregar todas las evidencias posibles, para conservar el trabajo y poder acceder a más horas en futuros ciclos, pero también la tensión al que entra el docente, el preocuparse por lo académico o acatar las disposiciones administrativas. Hay una contradicción entre la especificidad pedagógica del trabajo docente y la lógica del trabajo burocrático funcionario en la vida cotidiana de las instituciones que atraviesa las relaciones y significados.

El sentido del funcionamiento escolar parece sostenerse en la que la solidaridad primaria dentro de la institución permita interacciones implícitas o explícitas para mantener el orden. La autoridad deviene entonces indispensable en su dimensión burocrática, mientras que en su dimensión pedagógica se subsana su ausencia de modo individual, dentro de cada salón, tendiendo a alienar la participación en la política institucional (Morgade, 2007).

*... a veces las instituciones se convierten en una administración burocrática de la docencia; tienes que hacer planeaciones, entregar listas de asistencias, evidencias que te permitan mantenerte con una «buena evaluación» para conservar tu trabajo el siguiente cuatrimestre, hay una compulsividad por entregar por entregar y mantenerte, eso es muy peligroso en términos laborales pues se empieza a **construir una cultura de la simulación**, aparecen tensiones entre el sólo dar clases por darla sin que ésta implique un proceso formativo ni para mí como docente ni para el alumno (E8DMASUPU1608).*

Esta significación perversa de la evaluación que considera que la certificación y evaluación por parte de organismos le asegura una opinión pública favorable, y en otros casos lo toma como un *requisito a cumplir*, aunque sigue descuidando el proceso formativo docente, las prácticas académicas, al alumno y la nula capacidad autocrítica para mejorar sus procesos.

La universidad ha tomado la evaluación como un requisito, así como para ir “campechaneando”, y al mismo tiempo, generando en la opinión pública que la universidad se está certificando, que se está evaluando, y que está incorporándose supuestamente a los sistemas de evaluación a su propio desempeño, en la práctica no pasa absolutamente nada, y no quisiera que no pasara, por supuesto que me gustaría que pasara pero con otro tipo de metodologías, con otro tipo de situaciones donde efectivamente nos señalen como institución o como docentes en dónde estamos fallando, para que no dieran las herramientas, nos dieran los espacios de ir subsanando aquello donde no lo estamos haciendo bien (E6DHTCUPU1606).

Una evaluación que *no retroalimenta el trabajo* y desempeño docente, vacía y sin sentido que se convierte más en prácticas de control interno, de justificación del quehacer profesional, donde el *compadrazgo*, *el amiguismo*, sigue siendo algo muy usual como formas de validar la calidad docente. Además, hay por lo general en la formulación de definiciones una especie de división del trabajo. “A cada participante se le permite establecer las disposiciones oficiales experimentales en lo referente a asuntos vitales para él pero que no presentan importancia inmediata para los otros, por ejemplo, las racionalizaciones y justificaciones por las cuales él da cuenta de su actividad pasada. A cambio de esta cortesía, calla o se reserva la opinión en asuntos importantes para los otros, pero de no inmediata importancia para él. Tenemos entonces una especie de *modus vivendi* interaccional” (Goffman, 1993, p. 26).

La evaluación no tiene sentido ni retroalimenta ni genera diagnósticos que permita saber cómo funciona nuestra práctica docente, solo se da a partir de “contentillos”, de quién si puede entrar porque me cae bien, quién no es tan problemático o a quién no puedo despedir, digamos más de un control interno, un

control que me permite saber si este maestro está dando calidad, pero dada su calidad, dice el maestro “necesito un aumento, un apoyo de la institución”, la evaluación sirve como “¡Quieto! no te me aloques”, es decir, para justificar (E1DHTCUPR1601).

Las instituciones siguen en la idea errónea que evaluar es medir, es cuantificar procesos, entregar por entregar como requisito para validar y legitimar *la calidad educativa*, que ofrecen, aunque no hay verdaderamente un autodiagnóstico de retroalimentación que asegure que los procesos a los que se someten son para crecer y desarrollarse de manera diferente; crítica y formativa.

Parece que la cultura de la evaluación a nivel de instituciones privadas es sólo un requisito, habrá sus excepciones, habrá algunas instituciones que hagan bien su trabajo, pero es un mínimo por ciento, en general es una cuestión de entregar por entregar y se confunde eso con la evaluación (E1DHTCUPR1601).

Los acuerdos o pactos de simulación han llevado a los alumnos a ser cómplices en los procesos de evaluación hacia el docente, pero no podemos dejar de encontrar historias donde son los mismos docentes que en complicidad con los alumnos deciden cómo ha de salir evaluado. Una simulación dentro del salón de clases, hacer como que se trabaja académicamente en beneficio de los alumnos y hacer que se evalúa de manera satisfactoria a los docentes por parte de éstos, la evaluación como un común acuerdo, una evaluación secreta que no genera retroalimentación a la práctica, se convierte en un catalizador para que tanto alumno, coordinador, directivo o docente mismo pueda apelar y denigrar el trabajo del otro.

Es un acuerdo entre alumnos, “ya ponle todas malas o regular”, o bien, ya está previamente incluso acordado el cómo evaluar a un maestro si les apapacha, no hay criterios, sucede que los maestros que siempre van a salir bien evaluados tienen estas características, tienen sus secretos para salir bien evaluados, pero, en mi caso, como salir bien evaluado cuando tienes todas esas “deficiencias” en tu contra (E2DHASPR1602).

A veces las evaluaciones se quedan en secreto entre las autoridades y al profesor sólo le dan un informe general y nos llegan a dar los informes personales de cada alumno que son anónimos, en una ocasión, en una junta me pareció oportuno señalar, el caso de una alumna, que me evaluó, inclusive tengo la imagen, pues mencionó, que era un peligro y una amenaza para la institución, y me puso tachés de impuntual, de incumplido, que no se me entiende, que me falta didáctica, etc., estoy abierto a la crítica, pero también reconozco que algunas veces el alumno te evalúa según su estado de ánimo (E7DHASUPU1607).

Pero ante esos acuerdos y pactos entre los alumnos, están los docentes comprometidos con su profesión, su práctica y su trabajo académico, y ante tales circunstancias, *se sienten defraudados, perdidos como docentes*, además del cobijamiento que hacen los directivos hacia con los alumnos y la presión que generan ante los docentes.

Un dato curioso, yo me voy de vacaciones y cuando regreso me entero que el coordinador y la directora de gestión, tuvieron que defenderme para que yo me mantuviera en esta institución, en la encuesta estudiantil, los alumnos me “reprobaron”, aunque presiento que fue un acuerdo mutuo entre los alumnos, sino estoy seguro por lo menos esa fue mi primera impresión, y su argumento fue que los alumnos comentaron que era muy exigente con ellos, me sentí perdido como docente, pero eso no fue todo, lo peor que pude haber escuchado fue lo expresado por el coordinador, me dijo que no fuera tan duro, que fuese blando para no meterme en problemas (E1DHTCUPR1601).

En el caso de algunas instituciones la evaluación al ser un mero trámite administrativo, colocan al docente como responsable de su evaluación, aunque no hay sanciones, ni castigos, salvo amonestaciones del incumplimiento institucional, la autoevaluación y la evaluación de pares sirve como elemento justificador para acceder a estímulos o bonos, o puntos que le permitirán acceder a otros programas de estímulos. La sanción en ese sentido solo será moral.

En la UAM, por ejemplo, las evaluaciones son individuales, tú como profesor debes evaluar, tienes un puntaje anual que recibes, pero cuando participas en un área de investigación donde hay por lo menos cinco profesores que coinciden en temas de proyectos en un programa, ahí se requiere la productividad constante, la presión viene de los otros colegas, otro ejemplo, en el departamento de Sociología se hizo una ponderación que yo cuando era jefe la respeté, la hizo el jefe anterior a mí y se ha mantenido por más de diez años, que era dar puntos a los profesores por obtener ciertos tipos de evaluaciones positivas, sumabas los puntos del colectivo, los dividías entre el porcentaje de todo el departamento y te asignaban el presupuesto a partir de los puntos que sumaban y los criterios establecidos, aparte de los puntos para obtener la beca de investigador, pero esta evaluación era externa, entonces, un profesor que tiene las tres cosas pues tiene los tres puntos, y esos puntos sí contaban, si bien es cierto que no te pueden sacar, si está la presión, te molestan todo el día, no puedes estar fuera de los lineamientos porque hay sanciones morales (E4DHTCUPU1605).

La participación de los docentes en procesos de acreditación y certificación es parte de otras experiencias compartidas por los docentes. Es ahí, donde el docente tiene que entregar las evidencias de todo lo trabajado o ha producido en el recorrer de los años dentro de la institución, a pesar de los múltiples desacuerdos, aun así, tiene que aportar a la objetividad de los indicadores y parámetros que se demandan.

El cuestionamiento latente de algunos de ellos, son muestra de que estas dinámicas de los procesos evaluativos por parte de estos organismos, solo son lucrativos y no aportan mucho a la condición de mejora institucional ni del docente, pero sobre todo que cada universidad debiera revisarse a sí misma y crear sus propios mecanismos de evaluación, pues se reconoce que cada universidad tiene su propio contexto y sus propias singularidades (Silva, 2014).

El docente no está en contra de la evaluación sino la forma y mecanismos de los cuales disponen las instituciones son inadecuados y no favorecen a la práctica ni al trabajo académico, y mucho menos al desarrollo personal y profesional del docente.

Nunca he tenido problema con el fenómeno de la evaluación, afortunadamente nuestra casa (UNAM) nos brinda espacios autónomos y de libertad para poder ejercer nuestro trabajo académico. Hace algunos años llegó la acreditación y certificación de nuestra licenciatura (Sociología) y en ese tiempo los coordinadores corrían de un lado a otro pidiéndonos evidencias de trabajo, papeleo en realidad, mi pregunta es ¿por qué la UNAM tiene que someterse a una evaluación de externos que sólo buscan un beneficio económico en vez de revisarse a sí misma sobre sus propios procesos.? Es decir, no se está en contra de la evaluación, se está en contra de las formas y deformación perverso que se le ha dado a la evaluación, evaluemos para retroalimentarnos y vernos así nosotros mismos en qué fallamos y en qué acertamos para seguir creciendo como institución, pero también como actores educativos (E7DHTCUPU07).

Hoy día la universidad también le ha entrado al proceso de certificación y acreditación, aunque es muy reciente, es una dinámica impropia, porque la universidad debiera tener sus propios mecanismos que fortalezcan o diagnostiquen su propio trabajo, que está haciendo bien, pero desafortunadamente se contratan organismos externos que acreditan, que son cualquier negocio pequeño que viene de fuera y acredita a la universidad, yo siempre he estado en desacuerdo con eso y no temo evaluarme pero con otra postura y con otras condiciones, no por cualquier «changarrito» que no abona ni aporta absolutamente nada para el bienestar de la universidad (E6DHTCUPU1606).

En este caso, un docente que vive la experiencia de participar en la evaluación de un programa de Psicología y reconoce que estos organismos certificadores no discriminan entre lo público y lo privado, pero también se confabula un pacto social,

entre éstos y la institución, como un acto formal para darle cabida a la promoción, difusión e imagen de la universidad.

Yo he participado en la acreditación de la carrera de psicología, revisé los criterios de CNEIP y me doy cuenta que CNEIP no discrimina entre lo público y lo privado, o sea, CNEIP está pensada para quien tenga una institución pública y obviamente, no puedes medir los parámetros de una institución pública con una institución privada, mucho menos de una institución que su perfil es dedicado a la docencia, en el caso de Psicología la mayoría de las asignaturas, podríamos hablar de un 60% tienen un bloque de investigación ¿Cómo le haces para poder salir de los indicadores? si tu propuesta o modelo educativo va sobre la docencia pues en las asignaturas que son metodológicas no se enseña investigación, simplemente lo que se hace es: la investigación cuenta de estas cosas, se pregunta en un examen o se hace un reporte y ya, eso no es investigación, uno se da cuenta que también, esa cuestión de llevarlo a la institución tiene que ver con un pacto social, un pacto de decir “Bueno como estás llevando tus programas eres medianamente, está bien pero la entrega de aquí es con documentación, pero hay documentación que no existe , eso quiere decir que le hacemos al mago, si la acreditación es buscar formación docente habría que revisar los indicadores, tiene que ver que la acreditación es una cuestión de promoción, de difusión, de imagen (E1DHTCUPR1601).

Otro docente que si bien ha participado en estos procesos de certificación sólo ha recibido reconocimientos en papel, más no en la mejora de sus condiciones laborales, contractuales, personales, profesionales, por lo que se ha sentido utilizado, las promesas incumplidas por parte de las instituciones hacia los docentes con tal de que éstos participen sin ninguna remuneración, y a la larga la desesperanza del docente, refugiarse nuevamente en su práctica, en su ejercicio profesional.

He participado en lo que fue el proceso de certificación de FIMPES donde a nosotros nos encargaron trabajar un área en específico y obtuve un reconocimiento para el trabajo, pero eso para qué, no hubo remuneración y de manera profesional debería haber una mejora para todos en todos los aspectos, pero finalmente esa mejora no la vimos, algunos de los compañeros que también vivieron el proceso se sintieron utilizados, yo en mi caso, no, porque la verdad lo vi más a largo plazo, pues en aquellos tiempo decían, que iban a contratar a docentes de planta cosa que nunca sucedió. Hoy en día como que ya me da lo mismo, en cuanto a que, si te invitan o no te invitan o que, si participas o no participas, que, si la escuela está reconocida o no está reconocida, a mí me da lo mismo yo sigo haciendo mi trabajo como siempre (E4DHASUPR1604).

Algunos docentes a lo largo de su trayectoria profesional han *participado mínimamente* en procesos evaluativos, sus recuerdos se recogen desde cuando eran docentes de primaria, secundaria y preparatoria, donde en un principio participaban ellos en la evaluación con sus alumnos, ya sea de manera direccional o de manera presencial, aun así, esta participación ha sido limitada, pues finalmente las instituciones deciden qué evaluar y cómo evaluar a sus alumnos sin que el docente esté en condiciones de modificar dichos criterios, que van desde exámenes, trabajos, participación en clase, proyectos, todos ya está definido en cuanto a cómo hacerlo y los porcentajes que hay que colocar a cada uno de ellos.

El proceso de evaluación hacia los alumnos en primera instancia lo viví participando al cien por ciento, porque yo hacía todo, los exámenes y demás para hacer la evaluación, además buscaba otro tipo de estrategias para poder evaluar a los alumnos, en la escuela secundaria y preparatoria donde trabajé, ahí si nos decían qué es lo que teníamos que hacer, tenían unos criterios mucho muy rígidos para hacer el examen, prácticamente nos decían de que páginas, entonces en ese sentido, participábamos en la elaboración, más no para dar alguna propuesta de evaluación. Hoy día, yo creo, que la participación es mínima aquí en la universidad (E3DMASUPR1603).

6.2.2. Las vivencias de los procesos evaluativos desde el relato de los docentes: desde la vigilancia y el castigo hasta la legitimación institucional.

“Evalúan sin fundamentos, con el hígado”

Los sujetos somos producto de los conocimientos de la vida cotidiana, los saberes que se introyectan a lo largo de nuestra vida se acumulan, y se convierten en saberes cotidianos, son conocimientos de las vivencias comunes y diarias que adquieren significado en la medida en que estos guían su vida diaria. Se remiten también a la experiencia del sujeto, a la generación de su propia conciencia, no permiten representarnos a nosotros mismos y al mundo al que pertenecemos y nos permite reconfigurarnos como humanos (Heller, 1987, Mercado, 2002).

Si bien, estas experiencias cotidianas se objetivizan en las normas, en las reglas, también lo hacen en la interiorización del docente, que, a partir de ellas, construye sus propios saberes y es capaz de dialogarlos con los otros, en la forma de comunicarlos, decirlos, expresarlos, transmitirlos, y es ahí, donde también encuentra una posibilidad de transformación social y humana, en cuanto se apropia del mundo se apropia a sí mismo.

La realidad cotidiana del mundo de la vida incluye no solo la “naturaleza” experimentada por mí, sino también el mundo social (y por ende el mundo cultural) en el cual me encuentro; el mundo de la vida no se crea a partir de los objetos y sucesos simplemente materiales que hallo en mi entorno. Sin duda estos son, en conjunto, un componente de mi mundo circundante; no obstante, también pertenecen a este último todos los estratos de sentido que transforman las cosas naturales en objetos culturales, los cuerpos humanos en semejantes y los movimientos de los semejantes en actos, gestos y comunicaciones (Schultz y Lukmann, 2001, p. 17).

En ese sentido, reconocer las vivencias de los docentes universitarios en torno a los procesos evaluativos, es reconocer su vida cotidiana dentro de un contexto específico, a partir de la singularidad, escuchar al otro es representativo del colectivo, también es parte del acervo de conocimientos individuales que le dan sentido y significado a la vida del sujeto individual y social (Schultz y Lukmann, 2001). A su vez, las vivencias del sujeto se encuentran en relación con el mundo externo (social) e interno (emocional) que lo vuelven indivisible ante a sus manifestaciones de pertenencia con los otros y consigo mismo y que le dan sentido a su propia existencia.

La vivencia, vista desde el sujeto, consiste en que éste encuentra a su voluntad afincada en un nexo de vinculaciones externas, en relaciones de dominación y dependencia frente a personas y cosas en relaciones de comunidad. La misma persona, indivisa es, al mismo tiempo, parte de una familia, director de una empresa, miembro de un ayuntamiento, ciudadano, partícipe en una asociación eclesιάstica, acaso miembro de una unión corporativa, de una agrupación política. Así, la voluntad de una persona puede encontrarse entretejida de múltiples maneras, y actúa en cada una de esas urdimbres por medio de la asociación dentro de la cual se encuentra. Este hecho, que es un hecho compuesto, trae consigo una mezcla de sentimiento de poder y de presión, de sentimiento de comunidad y de “ser para sí”, de vinculación externa y de libertad, que constituye un elemento esencial del sentimiento de nosotros mismos (Dilthey, 1990, p.70).

Sabemos que las IES han tomado a la evaluación desde una mirada racional instrumental de corte positivista, donde la objetividad de sus procesos se traduce en el control desmedido de la práctica y el trabajo académico. La dominación para legitimar sus procesos de manera burocrática (Weber, 2002), han hecho que los docentes se visualicen en la desesperanza y el fatalismo, pero también encuentren

resistencias y la posibilidad de ver en la evaluación una forma para desarrollarse y valorarse de manera más comprensiva.

Los docentes que han vivido la evaluación como *procesos de apariencia, de control, de simulación* y que no han contribuido en mucho a su formación y desarrollo profesional y humano. El control, la vigilancia, el *seguimiento o persecuimiento* sobre su práctica y su trabajo académico, el sometimiento, las sensaciones de incertidumbre para obtener horas en cada ciclo escolar, ante las demandas injustificadas de las instituciones para entregar evidencias y amedrentar al docente en su condición contractual.

En la última evaluación me sentí insegura de estar haciendo lo correcto, me sentía perseguida, así como ¿realmente estoy fallando?, me sentí como vigilada, como perseguida, así como una cacería de brujas, como que están en una constante, como para realmente caerme en algo y para justificar para que yo ya no esté aquí, y no creo que sea la forma más correcta ni honesta de hacerlo. Sus constantes correos, por ejemplo, en una ocasión me llegó uno de ellos para decirme que no había realizado un curso en línea y traía una leyenda que decía que nunca había ingresado a la plataforma, que era mi última oportunidad y que si no lo hacía repercutiría en la asignación del siguiente ciclo y que lo concluyéramos antes de una fecha dada por ellos, la verdad me dio miedo y lo hice (E8DMASUPU1608).

La condición del docente ha cambiado, ahora es más vigilado, controlado ante las reglas institucionales tanto en su ingreso, permanencia, y promoción, un sujeto vacío y sin voz, pues difícilmente sus vivencias son consideradas para su mejora y de la institución, una revaloración del docente, no sólo desde la operatividad, sino de la vida cotidiana.

Una *cultura primitiva* de la evaluación, un docente que se le exige que cumpla normativamente horarios de clases, puntualidad, disciplina, control de grupo, como si eso lo hiciese mejor o peor. La vigilancia por parte del coordinador, del que se encarga de las firmas, pero también del prefecto, y del policía que reporta a diario en sus bitácoras lo que se hace en clase; el vigilar y castigar (Foucault, 2003).

Sujetos que en la mayoría de las ocasiones no tienen los elementos pedagógicos ni el perfil profesional para señalar lo que se hace bien o no en clases. La excesiva compulsión por evidenciar que todos trabajan, y que, a partir de ésta, se mejoraran las cuestiones académicas y administrativas, algo más falso de la racionalidad instrumental.

Últimamente se han hecho más duros los procesos de evaluación, como si fuera una mal llamada cultura primitiva, al absurdo de que entonces al docente se le evalúa con que este dentro de su clase, y que inicie puntual su clase, entonces es llamado un «buen docente», y lo que haga dentro del salón... Cada quien sabe. Ah, pero si las sillas están desordenadas o si los alumnos están divirtiéndose en clase, entonces, el docente no tiene control de grupo, porque para varios la clase tiene que ser seria, agría, casi de luto todo está normado, pero normado con un criterio de apariencia, porque quienes están a cargo de ese proceso de seguimiento son la gente que se encarga de cuidar el acceso a una institución, no es ni el director de programa, ni es el director académico ni siquiera es un director del departamento de formación docente, es alguien que se encarga de pedirle al estudiante que le enseñe su credencial, un policía encargado de la seguridad, imagino que sus funciones se agrandan...y entonces volvemos a un proceso evaluativo que olvida el proceso formativo y se va a cuestiones más de apariencia, de entregar, de control, de simulación (E8DMASUPU1608).

Te están checando los prefectos de que estés en tu salón dando clase, qué estás haciendo, pues de manera indirecta si te están vigilando; también lo hacen los coordinadores, de vez en cuando se dan su vuelta y entran a ver tu clase a ver qué tal está, si vas de acuerdo con el avance, luego ellos, te dicen que firmes una hoja donde te hacen ver tus debilidades, a veces creo que ellos se creen expertos, pero muchos de ellos nunca han estado frente a grupo (E4DHASUPR1604).

Otras vivencias van en torno al trabajo que realizan las instituciones, para justificar, legitimar sus procesos y que encuentran en la evaluación un argumento para *cuantificar e intensificar el trabajo* (Hargreaves, 2003), y sobre todo, para

determinar si se es apto o no para seguir en la planta docente, al no haber retroalimentación y sólo cuantificación el docente se queda sin herramientas para poder mejorar su práctica.

Se ha cuantificado el trabajo, para cubrir requisitos. En ese sentido, solamente se queda en la cuantificación, así nada más, ya te lo entregué todo, pero en realidad donde está el resultado, con la idea de que de eso dependerá tu instancia para el siguiente cuatrimestre, tú lo entregas con la idea de que todo lo que estás haciendo lo haces bien y servirá para cuantificarlo (E3DMASUPR1603).

El docente parte que el proceso evaluativo debe llevarse a cabo de una forma más cualitativa que cuantitativa, la objetividad está presente en sus procesos, pero descuida la subjetividad docente, prevalece el sentido administrativo y la rendición de cuentas, *se evalúa con el hígado*, depende de las emociones del sujeto que emita el dato, aunado a la incertidumbre laboral y el *multichambismo*, es decir, tener que trabajar de escuela en escuela para poder tener un salario que satisfaga sus necesidades mínimas. A pesar de que para algunos la libertad de cátedra la conservan, no es suficiente, pues el excesivo trabajo los abruma.

El peso de la evaluación, es la que tienen los alumnos y los directivos, pues ellos evalúan sin cesar, el caso de los alumnos evalúan sin fundamentos, con el hígado, dependiendo su estado de ánimo, y de eso dependerá que a mí me otorguen horas para un siguiente semestre, la escuela no tiene interés en verificar con que objetividad se evalúa al docente, mientras los administrativos y directivos su única preocupación es que se les entregue a tiempo las listas, las calificaciones, y se trabaje en academias para asignarme un puntaje que me permitirá contar con más o menos horas, es verdaderamente agotador y extenuante el trabajo, soy docente de asignatura y tengo que trabajar en varias escuelas, eso difícilmente lo toman en cuenta aquí, lo único recuperable es que no se pierde mi libertad de cátedra, pero eso de que me sirve si con eso no como (E8DMASUPU1608).

Por otro lado, están los docentes que a partir de su narración nos comparten que la evaluación que han tenido sobre su trabajo no ha impactado en su práctica, su trabajo académico ni su condición contractual. “El estilo de vivencia o estilo cognoscitivo contiene también una *forma específica de socialidad*. También aquí hay varias posibilidades: desde la soledad (que se pierde en los sueños, por ejemplo) hasta las diversas formas de la experiencia de otros, de sus comunicaciones y “productos” en el mundo intersubjetivo de la vida cotidiana que compartimos, en el cual la comunicación y la acción intersubjetivamente relacionada constituyen la norma” (Schutz y Luckman, 2001, p. 46). Hay un reconocimiento acerca de que la evaluación se convierte en mero trámite que sirven para legitimar los procesos institucionales. No hay un peso, o por lo menos no ha servido para mejorar los procesos académicos.

La evaluación es algo que les piden a la institución también para legitimar sus procesos, hay una evaluación de la institución hacia el docente y del alumno hacia éste para justificar la asistencia o la permanencia del maestro o para justificar que están al pendiente de muchas cosas, así lo veo, pero de ahí a que le den peso realmente a esa evaluación en cuanto a tu quehacer docente, en cuanto al cumplimiento que tienes hacia las cuestiones burocráticas de papeleo y demás no, hasta ahorita yo no he visto ningún peso, hay alumnos que incluso detestan a maestros y que han dicho “no queremos a este maestro” y se los vuelven a poner (E3DMASUPR1603).

Algunos otros a pesar de vivir constantemente la evaluación dentro de su práctica y trabajo académico la consideran como algo *no obligatorio e informal* y que los resultados son un referente para mejorar el quehacer cotidiano. Así como la consideran necesaria pues necesitan la objetividad del otro.

En este caso no está establecida institucionalmente la evaluación sino se hace de manera informal y solamente algunos programas, en el caso de Pedagogía si hay esta evaluación que pasa a una serie de preguntas, son 5 preguntas que le ponen a los chicos, primero si llegué el primer día de clases, si presenté el

programa, si expliqué el contenido del programa, su bibliografía y al mismo tiempo la manera de calificar, y otra pregunta tiene que ver con mi desempeño, qué tanto manejo tengo de la temática desde la visión de los alumnos y dos que tanta cultura o manejo profesoral tengo, eso es lo que me están evaluando, a lo mejor no son los elementos más importantes, sin embargo, para mí si es un referente a pesar de que sea informal porque estoy en la idea de que alguien debe monitorear mi trabajo, es importante las otras miradas (E7DAUPU1607).

Están los docentes que independientemente que hayan participado en procesos de evaluación y traen experiencias de trabajos pasados que no necesariamente son el ámbito educativo, la consideran como adecuado, pero no dejan de ser críticos de que éstos, solo responden a cuestiones de tipo administrativo, sin que realmente tenga impacto en el desarrollo de la práctica académica y profesional.

A mí me invitaron a participar cuando vinieron las comisiones y me pareció adecuado, inclusive fui la primera persona que participó de los maestros en Pedagogía de Acatlán porque había tensión y como ya estoy acostumbrado a estos ejercicios, pues trabajé en la Secretaría de Agricultura, estuve en varias dependencias, y éstas tenían convenios con el Banco Mundial, en el Banco Interamericano de Desarrollo y algunos programas estaban vinculados a Nacional Financiera, de ahí que ya tenía vivencias en la evaluación y me pareció algo tranquilo, para poder mejorar, para poder darnos cuenta de cómo andábamos, recuerdo que la pregunta era que si nosotros sabíamos qué estaba haciendo la coordinación, que si estábamos enterados de sus programas, de sus actividades, si participábamos de ellas y comenté que sí, pues independiente del tipo de contratación, tenemos esa esa posibilidad democrática de participar, aunque honestamente creo que esas evaluaciones responden más a criterios de tipo administrativo y de infraestructura (E7DHASUPU1607).

Y unos más que ven que los procesos de evaluación y de acreditación por parte de organismos internos y externos para con las instituciones son *una forma de presionar* a esta misma y al docente sobre su desempeño. No dejando de lado la crítica, que son las propias instituciones las que debieran valorar sus procesos internos sin tener que legitimarse ante los demás

La evaluación puede ser una presión porque la mayor parte del salario viene de los procesos de evaluación interna y externa, y entonces, eso le da una connotación muy fuerte, yo digo que el efecto más fuerte que ha tenido la UNAM es que ha dejado de lado sus procesos internos para valorarse a sí mismo y ha buscado en otros organismos que le legitimen lo que por derecho ha ganado, es decir, una escuela de calidad (E5DHTCUPU1605).

6.2.3. El docente y sus emociones ante procesos evaluativos. Un sentimiento de hartazgo, molestia e inconformidad.

”Frustración, coraje, impotencia de no poderles decir, que no son las cosas como ellos lo están viendo”

La narración del docente permite considerar no sólo sus experiencias, sus vivencias, sino también sus emociones frente a los procesos evaluativos. Importante mencionar que estas voces tienen una argumentación desde la subjetividad, desde los sentimientos. A diferencia de los saberes científicos y legitimados, objetivos, racionales, el saber existencial (Lyotard, 1991), considera al hombre como parte de la cultura, de sus creencias, sus emociones, siempre con el atenuante que el sujeto es más que cuerpo que piensa, sino también siente, el conocimiento, entonces, pertenece a quién lo relata. Es el saber vivir, saber ser, saber hacer, saber oír, saber sentir, etc., que le permite al docente auto conocerse y valorar desde sus propias vivencias la realidad de un mundo. Es el sujeto existencial que vive de modos diversos la vida, y la historicidad que reconoce sus procesos de valoración ética, política, social.

La construcción social del sujeto que piensa con la vida, un docente que siente y desde sus prácticas se posiciona ante un sentir, como son los procesos evaluativos ante la práctica y el trabajo académico. Un docente que frente a lo emocional se descubre a sí mismo, dando margen a la reconfiguración de un nuevo sujeto capaz de encontrar la autocrítica, la autorreflexión y la posibilidad ante las nuevas dinámicas institucionales que privilegian lo objetivo sobre lo subjetivo, lo cuantitativo, sobre lo cualitativo, lo racional sobre lo comprensivo.

Uno de los sentimientos que expresaron los docentes son el *de hartazgo, una indigestión* comprendidos como aquella sensación de cansancio o aburrimiento que se produce al realizar una persona la misma actividad de manera repetitiva o excesiva, pues sienten que la evaluación es un ritual al término de cada ciclo escolar, donde el papeleo se convierte en el elemento sustantivo que no abona en gran cosa al desarrollo formativo ni a la práctica, aunque ven como posibilidad, la evaluación con fines de mejora.

Es un sentimiento de hartazgo, de cansancio, de siempre lo mismo, cuando te dan la evaluación es un ritual que pasas por una especie de mesas donde entregas actas, vas con dirección académica y te entrega tu evaluación, vas con factor humano y te dicen muy bien, pero al final del día llega a ser como que simplemente se hace porque se tiene que hacer, en ese sentido hay un hartazgo, como una indigestión, como que choca. Aquí el proceso de evaluación no contribuye a nada ni a mejorar la práctica docente y el otro sentimiento sería buscar alternativas, por ejemplo, crear grupos con docentes donde quizá haya un sentimiento de mejora en la práctica y con los docentes, pero en términos del sistema de gobernación formal al final del día te sientes asqueado del proceso (E1DHTCUPR1601).

La ansiedad es otro sentimiento, entendida como aquel estado mental que se caracteriza por una gran inquietud, una intensa excitación y una extrema inseguridad, pues el saber que se acerca un ciclo escolar y no tener la certidumbre si volverá a ser contratado o le darán un número determinado de horas hace que se mantenga incierto, con una inestabilidad emocional y económica, da la impresión

que no importa si bajo sus lineamientos o indicadores se es un excelente o pésimo docente, a veces depende de la persona que asigne horas depende el destino de éste, con el paso del tiempo, llega la costumbre.

Cuando era de asignatura la emoción que me predominaba era de ansiedad para saber el número de horas que iba a tener, pero cuando venía la repartición del botín te dabas cuenta de que independientemente de tu evaluación te daban las horas que ellos querían. Por ejemplo, si yo tenía quince horas y salía con excelente, pensaba que me darían más o al menos me mantendrían con el mismo número de horas, la realidad es que las horas las determinan los coordinadores, hay compañeros que salen excelente y tenían doce horas y al siguiente cuatrimestre le ofrecen tres, pero conforme vas teniendo años en la institución años la evaluación es algo así como lo que venga es bueno (E1DHTCUPR1601).

Empieza la ansiedad o la preocupación cuando entramos al final de cuatrimestre y empezamos nuevamente a esperar el nuevo horario para ver cuantas horas nos dan, entonces, empiezo a ver qué tanto yo puedo mover de mí estabilidad económica, qué posibilidades tengo yo de mover en el caso de que me den dos horas o cuatro horas o seis horas u ocho horas, no lo sé, ahí si hay inestabilidad, la inestabilidad es de aproximadamente tres semanas o vamos a ponerlo dos semanas mientras que recibimos los nuevos horarios, obviamente eso afecta emocionalmente y anímicamente porque de pronto dices, ok, estoy segura no pasa nada y de pronto te salen con cada cosa, ¿ahora qué va pasar? y en ese inter estamos pensando en otras posibilidades, en cómo hacerle si ya no me dan o si me dan determinado número de horas (E3DMASUPR1603).

El docente que se siente coartado, limitado, el *sentimiento de frustración* entendido como esa tristeza, decepción y desilusión que esta imposibilidad provoca y que aparece, su práctica queda reducida a lo establecido por la institución, es determinante. La falta de reconocimiento a la trayectoria profesional por parte de la institución incomoda. El no seguir de manera lineal lo dado, también causa insatisfacción, el no poder expresar que también son sujetos pensantes que pueden

tomar decisiones en beneficio de los estudiantes y de la propia institución. La impotencia llega cuando quiénes evalúan el desempeño del docente no son personas expertas en la materia, ni poseen los conocimientos pedagógicos, sino sólo son administrativos que nunca han estado frente a un grupo pero que de ellos depende una excelente o deficiente evaluación.

Me siento coartada, me siento limitada, con las condicionantes que hay en cada una de las clases de que tengo que hacer solamente esto, lo otro y que el material complementario ya no se tendría que evaluar, entonces como yo voy a motivar a los muchachos a que lo lean, otro material ajeno al libro básico, si ni si quiera se los voy a evaluar, entonces en ese sentido siento que profesionalmente no, no me permite ser. Me siento, así como frustrada (E3DMASUPR1603).

Frustración, enojo, mucho enojo porque yo creo que la manera en cómo evalúan o la manera como analizan los resultados de la evaluación es muy subjetiva porque en ese momento no se están dando cuenta de la trayectoria que tenemos cada uno. Y obviamente nada más están tomando en cuenta algo que es muy subjetivo, no pasaste lista o no pusiste con rojo una calificación, por lo tanto, tienes tache. Entonces, como que me genera frustración, coraje, impotencia de no poderles decir, que no son las cosas como ellos lo están viendo, ¿por qué? porque ellos necesitan estar frente al grupo para saber cuáles son las demandas del grupo, porque no nada más es ir, pararse enfrente del grupo y dictar o explicar o poner un cuadro y como robot simplemente y si preguntan “no esto no porque se sale del tema” porque normalmente en los temas, ¿qué pasa? se diversifican y empiezan a salir otras preguntas, empiezan a hablar, hablamos de otra cosa correlacionada con el tema, pero si entran en ese momento y se dan cuenta de que no tiene mucho que ver el tema con el capítulo o con lo que dice la lectura obviamente inmediatamente le ponen a uno tache, entonces en ese sentido, es así como impotencia (E3DMASUPR1603).

El *sentimiento de incertidumbre*, esa falta de seguridad, de confianza o de certeza sobre algo, especialmente cuando crea inquietud, ante no poder ser contratado un ciclo más.

incertidumbre ante que te puedan contratar en un siguiente cuatrimestre o que te disminuyan horas (E4DHASUPR1604).

También llegan las *inconformidades* con la evaluación, pues esto, puede ser determinante para obtener algún recurso económico extra, un apoyo institucional. Saber que se depende de los otros, pues son ellos, los que evalúan su práctica, su desempeño, su trabajo académico, el tiempo sigue, la espera continua y los procesos evaluativos con base a indicadores son determinantes para beneficiar el desarrollo profesional.

Yo estoy muy inconforme con esto de la evaluación, por ejemplo, ahorita estoy esperando que me apoyen para publicar un libro y además son ediciones muy pequeñas de doscientos o trescientos ejemplares, llevo siete meses, o sea, eso es realmente ridículo, porque finalmente en el Tecnológico de Monterrey está publicando en promedio, cuarenta libros por año y es una escuela privada, si queremos ver lo que hace una escuela, pues habría que verlo en lo que está publicando, lo que ha investigado, no hay apoyos en términos generales, o sea, si el apoyo te llega dos años después no tiene sentido, aparte de que el tema que se investigó ya está en desuso, por ejemplo yo, estoy manejando lo de las elites y ahorita si están pasando nuevas cosas que tendría que estar actualizando y actualizando, no hay apoyos desafortunadamente y si los hay están muy raquíticos (E2DHASPR1602).

El hecho de que se trabaje mucho y no se reconozca el trabajo genera un sentimiento de *molestia*, ese estado mental desagradable que se caracteriza por los efectos como irritación y distracción de nuestro pensamiento consciente, a pesar del trabajo en colegiado, el trabajo individual del docente, se desestima el esfuerzo por hacer tareas o actividades extras que acompañen el proceso formativo de los alumnos. La injusticia que prevalece ante el docente que ofrece más de lo que

puede y es castigado quitándoles horas de trabajo producto de una evaluación estudiantil objetivada.

La institución pide mucho, porque no únicamente pide que cumplas como maestro si no te pide que participes en academias, yo en mi caso, si estoy muy molesto por que el cuatrimestre pasado, me limitaron las horas, entonces, yo por primera vez en siete años dije pues yo no estoy de acuerdo con el número de horas y me dice mi director “es que estás mal evaluado por parte de los alumnos” yo les contesto “bueno y ¿no cuenta que yo haya traído a cuarenta embajadores en siete años? ¿eso es gratis? O sea, ese es el plus que yo debo de dar, independientemente si me otorgan horas o no me otorgan horas y con base a esa aclaración, me dieron más horas, aunque no es justo, yo no sé, que tan importante sea para esta universidad que sigan viniendo cuatro o cinco embajadores en cada cuatrimestre pues no tienen idea del esfuerzo que yo hago, en contactarlos, en ver sus agendas, en que coincidan las agendas de ellos con la de la universidad y simplemente esa labor no vale por que un grupo te calificó mal y simplemente te limitan el número de horas (E2DHASPR1602).

6.2.4. El docente ante los dispositivos, instrumentos y mecanismos de evaluación. Del conocimiento y desconocimiento con qué se evalúa. “Creo que estamos, así como ¿Qué me están evaluando?”

Ya hemos comentado en otros momentos, a partir del Programa de Modernización Educativa del periodo salinista, se puso énfasis en la evaluación, se crearon programas de todo tipo, institucionales, docentes, alumnos, asimismo, aparecieron organismos acreditadores y certificadores para validar la calidad educativa en las IES (Díaz Barriga, 2011). El actor al que se le responsabilizó del deterioro educativo fue al docente, por lo tanto, fue el principal sujeto que tenía que ser evaluado a

partir del desempeño de su práctica y la demostración de un trabajo eficaz y eficiente que produjera resultados evidenciados.

Fue así como se empezaron a diseñar diversos mecanismos, dispositivos que dieran cuenta del estado en que se encontraba la práctica del docente. Dispositivos que se enfocaron a vigilar y castigar el acto docente (Foucault, 2001), la observación como prueba de la objetividad, de racionalidad. Los programas de evaluación fueron esos mecanismos mal llamados de “promoción”, el síndrome de los *puntitis* acomodó otros instrumentos para validar el trabajo productivo del docente.

La visión objetiva, racional e instrumental se incrustó en las instituciones que también al interior diseñaron estos mecanismos y procedimientos, en muchas de ellas se cuentan con programas de evaluación docente. Lo que miden más no evalúan, son prácticas generadas desde los indicadores, desde parámetros establecidos, cuantificados y que se traducen en números, pero no da cuenta de una evaluación diferente, comprensiva, valorativa.

Algunos indicadores que se mide son el desempeño de la práctica desde el docente y desde el estudiante a través de formatos establecidos, principalmente el cuestionario tipo Likert. El cuestionario es el instrumento por excelencia que suelen utilizar la gran mayoría de las IES, inclusive como lo mencionamos ya anteriormente en uno de los capítulos cuando se presentó el estado del conocimiento, éste se valida con las opiniones de los estudiantes y de los docentes (Rueda, 2006, Luna, 2011). El conocimiento o desconocimiento por parte de los docentes sobre estos dispositivos, no garantiza que no sean aplicados para fines de contratación, recontractación, promoción, asignación de horas, aumento de salario, etc., por parte de las instituciones.

Ahora veamos como los docentes a través de su narrativa nos comparten lo que conocen o desconocen de estos mecanismos y dispositivos. Es muy común que se sepa con que indicadores les evalúan su práctica y quién los evalúa, pero no los fines, reconociendo que se trata meramente de un *cumplimiento administrativo*.

La encuesta estudiantil que evalúan con indicadores de puntualidad, de asistencia, de cumplimiento administrativo, con cosas que no tienen que ver mucho con la evaluación docente (E1DHTCUPR1601).

Una *evaluación administrativa* donde se les evalúa el llenado de formatos, dándole un carácter prioritario, olvidándose del trabajo académico y olvidándose de la opinión del docente.

Podríamos hablar de una evaluación administrativa, entrega actas, llega a clases puntual, asiste comúnmente, serían indicadores que solamente le impactan a la institución para validar sus procesos no al docente y lo convierten como algo medular, y cuando se olvidan del docente prácticamente se olvidan también del desarrollo académico (E1DHTCUPR1601).

Otros puntos a destacar es la evaluación de aspectos básicos y cotidianos como son listas de asistencias, entrega a tiempo de calificaciones, entrega de exámenes, esto es, en lo administrativo; la fiscalización del trabajo docente (Díaz Barriga, 2008); en lo académico, la evaluación de los alumnos. Las consecuencias ante la falta de estos criterios es la obtención de horas para un siguiente ciclo escolar.

Evalúan mi puntualidad a las clases, si entrego las cosas en tiempo y en forma como son las listas de asistencia, aunque esas no las checan cada parcial por parte de los coordinadores para ver si las tenemos en orden, si asentamos calificaciones, según las semanas programadas, entregar los exámenes en tiempo y forma porque si no lo hacemos al final nos entregan uno departamental que muchas veces nada tiene que ver con los contenidos que impartimos los titulares, también los alumnos nos evalúan y mientras no salgas afectado y que no tengas ningún problema o conflicto aquí en la escuela te permiten tener horas para el siguiente cuatrimestre (E4DHASUPR1604).

Otros docentes lo que narran son el *desconocimiento de los mecanismos, dispositivos o criterios* con que se les evalúa su práctica y su trabajo académico, lo poco que conocen es la evaluación de personas que entran a sus clases, o la del

alumno que en una plataforma de computó decide cuál es la puntuación del docente con base a su trabajo y con base a indicadores que desconocen, además que nunca reciben retroalimentación de su desempeño, aluden a la posibilidad que éstos, podrían servirles para mejorar su práctica y hacerlos crecer profesionalmente.

La evaluación más que beneficiar ha perjudicado, en primera instancia, no conocemos los instrumentos como tal, no conocemos los parámetros de cómo nos evalúan, creo que estamos, así como ¿Qué me están evaluando? ¿me están evaluando si me paro bien en clases?, o ¿sobre lo que estoy hablando del tema?, si nosotros supiéramos realmente cuáles son los parámetros sí mejoraríamos porque obviamente somos imperfectos, cometemos errores, pero, en primera instancia los instrumentos no los conocemos, por otro lado, no existe ninguna retroalimentación que nos digan en que estamos fallando (E2DHASUPR1602).

No conozco ni el instrumento y muchas veces ni la persona que va evaluarme en clase; por parte del alumno, sé que la evaluación la hacen en el sistema de cómputo, los pasan a ellos, usan su maquinita a que me evalúen, ¿cuáles son los indicadores? Quién sabe, en algún momento se supo que te evaluaban la puntualidad, la asistencia, el material didáctico, la imagen personal, la autoridad que tenía uno, el control de grupo, pero actualmente no sé, no tengo ni idea de que es lo que estén evaluando los muchachos, alguna vez les pregunté a los alumnos “oigan que les evalúan a los profesores” y solo me respondieron “no se preocupe maestra a usted le pusimos en todos los puntos 10” (E3DMASUPR1603).

Antes si sabíamos más o menos en que consistía la evaluación, hoy en día ya no, antes consistían en que, si preparabas tu clase, utilizabas este material didáctico, motivabas a los alumnos y hoy la verdad, lo único que yo sé es que si sigo un libro y voy por semanas con los temas que nos marcan, es lo único que yo conozco de lo que se nos evalúa (E4DHASUPR1604).

Algunos otros reducen el conocimiento a *mera intuición*, pero por lo visto, siguen siendo indicadores que evalúan elementos básicos administrativos: entregar planeaciones, no retardos, no faltas, entrega de exámenes, entrega de listas, no

llamadas de atención de los jefes superiores, puro formalismo burocrático. También está la idea del amiguismo y compadrazgo que rompe el fin de la entrega administrativa de las cosas.

A veces por intuición uno supone cuáles son los parámetros, que entregues tus avances programáticos, que los alumnos te evalúen bien, que no tengas retardos ni faltas a lo largo del cuatrimestre, que subas los exámenes en línea en las fechas señaladas, que vengas a las charlas de café, que nunca he sabido para que nos sirven pues siempre los ponentes hablan de lo mismo, que entregues tus sabanas de listas de asistencia con criterios de evaluación hacia los chicos sin ninguna equivocación, es decir, que no le pongas corrector pues, que nunca te hayan llamado la atención a los coordinadores, que tengas todo en orden con respecto a tu asignatura, y quizá se me va alguno más, pero en realidad puro formalismo burocrático, a veces pienso, que no falta que le caigas bien al coordinador y seas su amiga y, con ello, a veces es suficiente para tener horas frente a grupo (E3DMASUPR1603).

La falta de claridad de los parámetros o criterios hace que el docente deduzca que su desempeño es el adecuado, no dándole mucho peso a la evaluación, al mirarlo como un trámite administrativo, a decir de ellos, no sirve para nada, solo para legitimar que se está trabajando bien.

Con respecto a la escuela hasta ahorita nunca me ha quedado claro cuáles son los lineamientos que tienen o los parámetros de evaluación que tienen porque de pronto tú piensas que estás trabajando muy bien y de pronto ves a otros compañeros en algunas cosas que fallan y al revés a ellos le dan más horas que a ti, como que en ese sentido no hay mucho peso y tampoco creo que le den mucho peso hacia la evaluación de los alumnos hacia el maestro ¿Por qué? Porque bueno siempre lo he pensado así, lo ven como un trámite, como algo que deben hacer, yo creo que ellos ya se dieron cuenta que depende del estado de ánimo de los alumnos y depende de que también o que tan mal le caigas al maestro y que tan flexible o inflexible seas con respecto a las clases (E3DMASUPR1603).

Comentan que los mecanismos establecidos están limitados y sólo miden y objetivan el trabajo, pero no reconocen al docente desde su subjetividad, es importante buscar, diseñar, *crear nuevos mecanismos* que realmente tengan un efecto en el desarrollo personal y profesional del docente y de su desempeño, que los lleve a la autorreflexión, a explotar sus carencias y limitaciones en beneficio de lo académico.

Hay que crear un mecanismo, un instrumento, una instancia de evaluación sin duda alguna lo sé, para que sea una evaluación digamos formativa no una evaluación reprobativa, dicen oye el profesor "X", a ver profesor "X" usted tiene estas fallas ¿Cómo podemos digamos potenciar esas carencias que se tiene? yo creo que si es necesario y más que nunca tiene que buscar eso (E6DHTCUPU1606).

6.2.5. Usos y efectos de la evaluación en la práctica y el trabajo académico. Prácticas de perversión.

“La evaluación tiene un uso perverso, se utiliza para amedrentar, para castigar, y para decidir si tendremos horas un próximo cuatrimestre”

La evaluación obedece a un fin, este puede ser para vigilar, castigar, sancionar o para valorar, retroalimentar, comprender. Estas lógicas que desde hace tiempo han estado en debate, nos lleva a considerar cuáles son los fines y efectos que tiene la evaluación en los docentes universitarios hoy día. La evaluación ha cobrado un sentido perverso que se ha limitado a la rendición de cuentas (Díaz Barriga, 2008, 2011).

La mirada racional instrumental ha ganado terreno desde hace mucho tiempo, en sus inicios a principios del siglo veinte cuando la Pedagogía se convirtió en Industrial, la medición, cuantificación, fueron parte importante en el proceso educativo, no sólo se empezaron a medir los conocimientos a través de exámenes

homogéneos, sino también se empezó a medir el trabajo del docente, y éste pasó a ser de sujeto a objeto, limitando su subjetividad y convirtiéndolo en un ser productivo y resultadista.

Los fines de la educación cambiaron, poco a poco y con el paso del tiempo se empezaron a desplazar valores como la eficacia, la eficiencia, la productividad, el individualismo, el consumismo que llevados a las escuelas comenzaron a configurar un hombre alienado y productivo. Los logros de los docentes fueron cuantificados en torno a los resultados obtenidos de las evaluaciones. Una evaluación objetiva y medible (Cronbach, 1987, Taba, 1974, Tyler, 1998) con un carácter sancionador, castigador (Foucault, 2002).

En los últimos tiempos, esta evaluación ha servido para legitimar y garantizar la calidad educativa -o por lo menos en el discurso eso se pregona-, sin embargo, sólo ha venido a tecnificar al docente, a intensificar su trabajo y deplorar sus condiciones laborales y contractuales. Entonces, el docente en sus relatos ve reflejado esta *visión resultadista* de la evaluación, que sólo sirve como permanencia, dejando de lado los procesos y la cualificación comprensiva, cuantificando su trabajo.

Se ha cuantificado el trabajo, en el sentido que solo te piden cosas para cubrir requisitos, y en dónde queda el proceso, son resultadistas y con esa idea toman sentido dos cosas: tu permanencia el siguiente cuatrimestre y la posibilidad de que te den tus 16 horas frente a grupo (E2DHASUPR1602).

Esta evaluación que sólo sirve para satisfacer indicadores institucionales, los números, los porcentajes se convierten en resultados que garantizan la calidad educativa de las universidades. Una evaluación que no se preocupa por el docente, por su trabajo dentro del aula, su desempeño, con la exigencia académica.

Para mi evaluación es satisfacer un indicador que le piden desde la región, la pregunta que a veces hacen es ¿cuántos docentes faltaron la primer semana de clases?, cuatro, no estamos muy mal o ¿cuántos faltaron la segunda semana?, uno, “vamos mejorando” hasta ahí termina el uso de la evaluación, ¿cuántos

docentes entregaron a tiempo?, “no que faltan todos” hay que corretearlos porque no llegamos al cien por ciento, hasta ahí llega el uso que se le da, ¿cuántos maestros tenemos que están actualizando? tenemos el noventa, a pues hay que llegar al cien, denles un curso de actualización en una semana, eso quiere decir que tenemos una evaluación docente muy robusta y en los estándares que marca hasta ahí queda la evaluación, o sea, no hay otra, lo que sucede al interior del aula, lo que sucede con la vocación docente, lo que sucede con la exigencia académica, eso es otra cosa (E1DHTCUPR1601).

El efecto perverso de la evaluación, que sirve para castigar, sancionar, lo que obliga a los docentes a sentirse presionados ciclos con ciclo, entregando evidencias para poder permanecer, aunque nunca sepan el fin implícito de la demanda excesiva de formatos.

La evaluación tiene un uso perverso, se utiliza para amedrentar, para castigar, y para decidir si tendremos horas un próximo cuatrimestre, saben que juegan con eso, de ahí que estemos presionados entregando sus llamadas evidencias que, por cierto, nunca he visto para que las quieren, o a lo mejor si lo sé, es para hacernos trabajar más de la cuenta (E8DMASUPU1608).

Además del carácter sancionador, *el de sometimiento*, hace que el docente se vea presionado y controlado, aunque la confianza de los docentes de tiempo completo radica en que ellos, tienen otro tipo de condiciones laborales y la evaluación docente solo servirá como un mecanismo de control.

Creo que sometido puede ser una buena palabra porque en la institución el proceso de evaluación es para someter y desde el tiempo completo uno puede ver ese sometimiento, cuando uno estuvo de asignatura uno lo ve de manera parcial. Quizá, ahora nosotros sabemos siendo tiempos completos que, si nos dedicamos a hacer nuestro trabajo independientemente de la evaluación, tenemos cierto estándar asegurado de horas pues eso ya forma parte de nuestro paquete, como tiempo completo hay un sometimiento dado que la evaluación es un mecanismo para poder mantener el control a un docente (E1DHTCUPR1601).

A sabiendas que el instrumento de evaluación por excelencia es un cuestionario, y que son los alumnos los que los contestan en una encuesta para ubicar al docente en su desempeño y otorgarle una calificación, se suma la preocupación del docente por mejorar estos *instrumentos que no sean objetivos*, sino con elementos que posibiliten la retroalimentación directa entre docente-alumno.

Creo que la mejor forma de evaluar el desempeño, el cumplimiento de nuestro trabajo sería con pruebas no estandarizadas que se le apliquen a los alumnos para ver de acuerdo a un programa aprobado, qué debería de saber y cómo debería ser ese saber, aplicarlo a la resolución de un ejercicio concreto de su carrera, si el alumno lo hace, sería una muestra de que están trabajando bien mutuamente alumnos y profesor y que están revisando los contenidos, pero eso de preguntar si es claro, cumplió con el temario, queda muy subjetivo y quedan muchas lagunas, podemos terminar el programa pero en realidad no verlo (E8DMASUPU1608).

Una evaluación que se pervierte y pierde el hilo *sustancial de lo académico* y lo profesional, y sirve para justificar el trabajo administrativo y el recorte de horas.

Creo que la evaluación aquí es tiene un uso totalmente distinto a lo académico, tiene que ver con el uso de contentillo de caer bien y de justificar, en ese sentido, cuando el docente se equivoca le asignan menos horas (E1DHTCUPR1601).

Para algunos docentes, la evaluación no *tiene un peso y un sentido*, independientemente que se les evalué, ésta, no adquiere gran connotación pues no influye en su condición laboral, contractual, hay un nulo significado, reconoce que se trata de una evaluación administrativa que tiene que cumplir como parte de sus actividades. Los más perjudicados en esta evaluación son los docentes de asignatura más no los de tiempo completo que se sienten seguros de permanecer en la institución. Para estos últimos, se convierte en una evaluación de “cuates”, pues entre ellos mismos se evalúan y se determinan las horas, se sienten protegidos, se evitan una evaluación de control.

La evaluación no tiene ningún peso, se me sigue pagando lo mismo independientemente si saco excelencia, regular o pésimo, en mi condición de tiempo completo no hay una diferencia, se me sigue asignando mi tope de hora estándar en términos laborales, tampoco influye en mi salario, yo tengo mi salario base y eso no se modifica, quizá pueda servir cuando hay bonos. En la cuestión profesional, la evaluación no me significa nada dado que los indicadores quedan muy en la confusión, los alumnos nos evalúan con una encuesta estudiantil que se aplica a través de un sistema o programa de computación, los estudiantes lo reciben vía web, los reactivos no corresponden con un trabajo académico, corresponden a una condición administrativa (E1DHTCUPR1601).

Lo que importa es simplemente llegar y presentar el documento de evaluación, de hecho había visto compañeros de tiempo completo y administrativos que dan clase, pueden llegar a la hora que quieran y, con ellos, no hay un mecanismo de control de puntualidad, ellos de alguna manera están protegidos, como tiempo completo te evitas la evaluación como mecanismo de control o sujetado, no sé cómo mencionar, en vez de ser sometido y puedes ver la dimensión que tiene la evaluación para los cuates para los que sí tienen base, la evaluación pierde sentido y se convierte en solamente un papel que indica que se hizo proceso de evaluación, en cambio para los docentes de asignatura la evaluación es un sustento para que se hagan bien las cosas porque si no lo hacen corren el riesgo de la reducción de horas (E2DHASUPR1602).

Hay un *carácter informal y simbólico* en la evaluación que se hace al desempeño docente, si bien le evalúan los alumnos, a través de cuestionario, al final recibe los resultados y los utiliza para retroalimentar su práctica, no tiene efecto en su condición laboral ni contractual.

Es informal, me dan el “paquetito”, en sobres cerrados, el jefe de programa me dice “mira lo que piensan tus alumnos de ti”, en ese sobre viene el cuestionario con las cinco preguntas (obviamente sin nombre), entonces, me ponen ahí la valoración, donde va del uno al cinco, donde el cinco es la mejor evaluación y el

uno es la peor evaluación, entonces uno va mirando allí y nada más, no tiene más resultado que para uno mismo estrictamente hablando, pues no tiene digamos efecto de una política de ajuste, una política de curso, una política de como subsanar, no tiene efecto más que para uno mismo, puedo decir “bueno no hay problema .. no tengo ningún defecto” ni para la permanencia ni para mi concurso, ni para mi promoción, entonces no hay ningún problema, es simbólica (E6DHTCUPU1606).

6.3. Nuevas prácticas de evaluación desde el relato docente: Una evaluación comprensiva.

Las prácticas de evaluación emanadas del Programa de Modernización Educativa de la década de los noventa cimentaron sus bases en la lógica racional instrumental de la evaluación que cuantifica, castiga, y sanciona a través de indicadores, datos que objetivan el desempeño de la práctica y el trabajo docente. Una evaluación que ha funcionado a través de la rendición de cuentas, el *merit pay*, que ha descuidado al docente en su subjetividad, su voz se ha perdido, se ha desmantelado. Sus experiencias, vivencias y emociones no son recuperadas para fortalecer su práctica educativa, su desarrollo personal, profesional, humano ni mucho menos para garantizar una estabilidad laboral, contractual, sino solo ha servido para controlar, evidenciar, y producir, se ha centrado sólo en el resultado ha dejado de lado el proceso y la cualificación.

En ese sentido, apostarle a otra mirada de la evaluación, es asumir que el docente es un sujeto que interioriza saberes, experiencias y, con ello, la posibilidad de reconfigurar otra realidad educativa y otras formas de pensar la evaluación, cimentada en la comprensión, valoración, retroalimentación, ética con un carácter social, político (Santos 1995, 1998, House, 2001, Eisner 1987, Stufflebeam, 2011, Díaz Barriga, 2008, Glazman, 2000).

Encontrar en la evaluación una mirada crítica, vista como proceso, no con un final, sino continua, si bien es cierto, que se requieren de normas, aplicación de instrumentos no estandarizados, éstos, deben estar atravesados por la reflexión, el cuestionamiento, el debate y el diálogo constante. Al tener un carácter reflexivo, no debe centrarse sólo en el trabajo del docente sino en todos los procesos educativos, sus estructuras, sus mecanismos, su diversidad.

6.3.1. Un nuevo sentido de la evaluación. Retroalimentación, comprensión e intencionalidad. “La evaluación debe ser comprensión, retroalimentación que permita mejorar mi práctica docente”

El sentido de la evaluación racional instrumental, debe cambiar para mejorar procesos, para que el docente reflexione sobre su práctica, sea un sujeto autónomo (Contreras, 2012) que sea capaz de autorregularse a sí mismo en detrimento de su desarrollo personal, profesional y humano. Una evaluación comprensiva que ayude a retroalimentar, dialogar, comprender, aprender, aprehender (Santos, 1995, 1998) la práctica, un docente que, con base a sus experiencias, sus vivencias, sus emociones pueda reconfigurarse y cambiar la realidad educativa, donde sus saberes experienciales, cotidianos, existenciales, sean el motor de la generación de nuevas prácticas que lo comprometan con el mismo y con los otros.

La evaluación como posibilidad de cambio, de transformación docente, de crítica constante, que permita a través del diálogo la comprensión del otro. Una evaluación centrada en los procesos, en el mejoramiento constante del sujeto, de las instituciones y del sistema educativo, y el elemento central sea el sujeto mismo, con sus limitaciones, con sus potencialidades, con su historicidad, con su historia de vida, con su cotidianidad y lo más importante con su condición y dignidad humana.

(Arendt, 2009) comenta que el hombre “por su capacidad en realizar actos inmortales, por su habilidad en dejar huellas imborrables, los hombres, a pesar de su mortalidad individual, alcanzan su propia inmortalidad y demuestran ser de naturaleza «divina»” (p. 31). Esa esfera de la existencia como el acto mismo, el encuentro de sus habilidades han de dejar una huella en el mundo; el docente mortal y existencial que demuestre su propia naturaleza ante cualquier situación y momentos de la vida.

Una evaluación que a decir de los docentes en sus relatos *puedan verse a sí mismos*, con ayuda de la mirada del otro, de manera reflexiva, ser la conciencia dentro del salón de clases.

Que el sujeto pueda abrirse, o sea, yo tengo que ver en mi práctica docente y creo que la evaluación en ese sentido sería una manera de verme, yo no puedo tener un espejo en las cuatro paredes para ir monitoreándome de lo que estoy haciendo, necesito del otro que me permita verme, me permita ser la conciencia dentro del aula porque yo no lo puedo hacer, en un primer momento quizá, no lo pueda hacer en un segundo momento ya con este otro que es fundamental para la práctica docente podría yo comenzar a acercarme dentro de la práctica misma (E1DHTCUPR1601).

Además de que esta evaluación debe tener efectos personales, para que el docente se reencuentre consigo mismo y con su práctica, la evaluación como enriquecimiento, el dejar vicios, tener que estar en actualización constante no por obligación sino por satisfacción personal.

Me parece fundamental que la evaluación de la docencia tendría que permitir que el docente se reencuentre cada vez más en su práctica, que vea aquello que tiene que enriquecer, aquellos vicios que tiene que dejar, aquello que tiene que actualizarse y qué es lo que tiene que defender y no dejar que un programa de actualización de moda se lo quite (E1DHTCUPR1601).

Una *evaluación cualitativa*, no cuantitativa, la escuela como espacio de reflexión para compartir experiencias, si bien es compleja, es una posibilidad a hacer algo diferente a lo ya dado, lo establecido, que ayude a comprender y a resignificar la práctica docente, verse a sí mismo, reflexionar sobre sus propios procesos de manera individual y colectiva.

Tendríamos que proponer una evaluación de tipo cualitativo, pedir bitácoras a los docente, que tengan un tiempo, un espacio dentro de la institución que les permita compartir experiencias y a partir de eso proponer algunas estrategias de mejora, yo creo que tendríamos que explotar ese lado cualitativo en la evaluación y no lo cuantitativo entendido en términos de percepción, muchas veces algunos lo confunden, no se trata de eso, se trata de entender en toda la complejidad el sentido y el significado de la práctica docente, que lo entienda, que vea como está viviendo su práctica y que se vea así mismo, como vivir su práctica como corresponde y cómo lo está entendiendo (E5DHTCUPR1605).

La esperanza en la voz del docente por una evaluación con carácter de retroalimentación, de aquellos que observan el trabajo del docente con el docente, que sea un acto significativo, como complementación para mejorar la práctica y el trabajo académico. Una forma de fortalecer la práctica, más formativa, comprensiva, de darle sentido a lo que el docente hace (Carrión 2005, House, 2000, Santos Guerra, 1995, 1998).

Debería de haber una retroalimentación con base a lo que ellos observaron, pero que nos permitieran a nosotros opinar respecto a algo que ellos consideran, porque nosotros lo vemos de otra forma, es decir, complementarnos unos con otros (E4DHASUPR1604).

La evaluación debe ser comprensión, retroalimentación que permita mejorar mi práctica docente, cómo comprender y cómo fortalecer la práctica docente, no en la cuestión administrativa, de monitorear, de fiscalizar, sino más formativa, comprensiva para ser cada vez mejor en lo que hago. (E6DHTCUPU1606)

Recuperar el trabajo de pares, un encuentro con el otro, bajo un criterio no de amigos, *sino formativo*, que el diálogo pueda enriquecer la práctica, reconocer los vicios y las mentiras en la que viven en su quehacer diario.

Recuperaría el trabajo de pares, si los pares nos comprometemos a evaluar a nuestro compañero en términos o bajo el criterio de una formación docente, sería interesante que olvide la amistad, que te haga comentarios sobre tu práctica que te enriquezcan, pues eso tendríamos que discutir. Aquí, en la universidad hemos hechos esfuerzos con grupos de reflexión con docentes que hemos trabajado y pues nos aguantamos cuando nos muestran nuestros vicios y nuestras propias mentiras (E1DHTCUPR1601).

Pero también, recuperar la mirada del alumno, que se convierte en el otro desde un plano más reflexivo, recuperar el colegiado para dialogar, así como la evaluación de pares, para comprenderse el uno al otro. “Mediante su trabajo los profesores y profesoras articulan sus mayores esperanzas y sueños de futuro y exponen sus valores a la vista de los demás. Dada la dinámica de su trabajo, los profesores y profesoras necesitan redescubrir continuamente quiénes son y qué defienden en el diálogo y la colaboración con los compañeros y compañeras, a través de un estudio continuo y consistente y mediante una reflexión profunda sobre el oficio” (Nieto, 2007, p. 47).

Si bien es cierto, que es necesario recuperar información de lo qué se hace, esto tendría que realizarse con un sentido abierto y propositivo, recurriendo a los pares y no a los administrativos, y que juntos puedan proponer mejoras continuas y retroalimentarse mutuamente, *desde los expertos*, desde los que viven en lo cotidiano la práctica. Una práctica por demás compleja y con posibilidades de cambio.

Primero, una evaluación de los alumnos porque necesitamos la mirada del otro, pero para efectos de mejorar nuestra práctica, segundo, una especie de colegios, de comités que nos estuvieran evaluando permanentemente bien, aunque ahí, habría que ver con qué instrumento, y el fin, tercero, la evaluación de los colegas,

los expertos en docencia universitaria, no pienso en una evaluación de las autoridades, cuarto, la generación de reportes de los docentes que sea entregado a los colegas y que haya retroalimentación pero sería, no de cuates, ojalá la UNAM algún día lo establezca pero con unos sistemas distintas, con transparencia y que no tenga que ver nada con quien contrata a la gente y quien controla el cardex (E6DHTCUPU1606).

La evaluación con sentido, con una intencionalidad, una dirección, que el para qué, represente la comprensión, la dirección, la retroalimentación. Una evaluación formativa, donde no haya castigos ni sanciones, sólo haya reflexión constante y mejora continua que garantice una educación significativa y contextual. Evaluación con sentido, el ¿para qué? (Santos Guerra, 1995, 1998).

La evaluación debe ser constante, formativa, aumentativa, pues es como una teoría que es muy difícil de cumplir, si el docente quiere investigar que investigue, que se realice una evaluación con sentido formativo, comprensivo, donde no haya castigos, pero sobre todo que el docente tenga una buena remuneración para hacer bien su trabajo, eso estaría fabuloso (E2DHASUPR1602).

El docente responsable de su propia práctica, el cuestionamiento constante, en qué contexto se encuentra, por qué realizar y con qué fin o intención se realiza esa práctica, esto para enriquecer su trabajo. Sujetarse a un diagnóstico sobre lo que hace y ha dejado de ser, una comprensión hacia sí mismo, darle un significado, una mejora y sentido a su quehacer educativo, es decir, una evaluación de la comprensión.

Como docente, necesito comprenderme en el contexto donde estoy, comprender dentro de la práctica que estoy realizando y comprendiendo el sentido y la intención de esa práctica, o sea, si yo no me contesto esas tres preguntas no voy para ningún lado, una vez que me comprendo lo que tengo que hacer es enriquecer la práctica, primero tengo que verme para poder hacer un análisis un diagnóstico de qué es lo que tengo que hacer y qué es lo que he dejado de hacer y qué es lo que tengo que mantenerme haciendo, en ese sentido, me comprendo, entiendo lo que estoy

haciendo, veo el significado, el sentido, la intencionalidad, la dirección, la finalidad y, entonces, hago mejoras a partir de aquello que mi práctica necesita, ya después, una vez que tenemos eso pueden entrar los otros mecanismos (E1DHTCUPR1601).

Ya para finalizar, escuchar la narrativa de los docentes nos da un claro posicionamiento del tipo de evaluación que no queremos, esa que es sancionadora, castigadora, que está encima del docente, que lo minimiza, lo vuelve objeto, mercancía, lo deshumaniza, y que a través de mecanismos y dispositivos controla, y enjuicia el desempeño y el trabajo académico, aquella que no respeta ni considera trayectorias académicas, profesionales y humanas, que denigra al docente en su condición laboral, esa que no escucha las voces del docente y no recupera sus experiencias, vivencias y emociones.

Pero también nos da esperanza para encontrar un nuevo tipo de evaluación que este cimentada en la reflexión, la comprensión, la retroalimentación, el aprendizaje y estos elementos posibiliten una nueva concepción de lo que implica el desempeño y trabajo académico. Y a través de la docencia, se pueda generar los cambios y transformaciones que la sociedad mexicana constantemente demanda, una educación de la vida.

Conclusiones

Escuchar las experiencias y saberes de los docentes universitarios en torno a sus trayectorias, sus condiciones laborales, sus vivencias y emociones sobre los procesos evaluativos, posibilita encontrar diversos caminos y expresiones de diálogo que generen debates y posicionamientos sobre el carácter que tienen estos procesos en la vida académica de los actores, a su vez, nos permite reconsiderar no sólo el qué y cómo sino también el para qué de la evaluación. Si bien es cierto, que las respuestas pueden ser de diversas índoles de acuerdo a la carga o referente ideológico que se tenga, la mayoría de ellas, están centradas en la racionalidad instrumental, y se utiliza como el medio para legitimar los procesos educativos que en los últimos tiempos han tenido una estrecha relación con el sector productivo.

Con la configuración del nuevo orden-desorden social (De Alba, 2006) a partir de la década de los noventa, los Estados Nacionales se incorporaron al modelo neoliberal, de globalización y de desarrollo científico tecnológico como parte de las políticas internacionales que generaron la apertura de la economía y de los mercados y aceleraron la incorporación de la educación superior al sector productivo bajo el discurso de la calidad educativa. Con el Programa de Modernización Educativa, la evaluación cobró importancia en nuestro país, de forma tal, que ha sido el objeto de atención en todos los niveles y sectores educativos, aunque no ha resuelto de fondo los diversos problemas educativos que aquejan actualmente a nuestra sociedad, porque a pesar de que los procesos evaluativos se han desplazado de los aprendizajes, a los programas, a las instituciones, y a los docentes, éstos, han caído en procesos regulatorios, de fiscalización y de rendición de cuentas (Díaz Barriga, 2004, 2006, 2008).

El problema que se planteó al inicio de la investigación fue que las políticas educativas desprendidas del nuevo orden-desorden social, vinieron a configurar también nuevas prácticas evaluativas en los diversos Estados Nacionales a partir del discurso del aseguramiento de la calidad educativa con tintes neoliberales, poniendo énfasis en conceptos como; eficiencia, eficacia, control y productividad;

vinculando la educación con el sector productivo y la evaluación con el financiamiento y la calidad.

De ahí que las universidades han tenido que reorganizarse, optimizar sus recursos al máximo, gestionar y administrar de manera diferente sus procesos formativos, sus dinámicas y sus estructuras, de manera que para acceder a recursos económicos han tenido que someterse a procesos evaluativos; para lo que se han creado programas de compensación laboral, o programas de estímulos para los docentes y programas de acreditación y certificación para las instituciones, lo que ha generado mecanismos y dispositivos para controlar y fiscalizar el trabajo docente, al tiempo que se excluyen sus voces, saberes y experiencias.

Por lo que aun cuando en los últimos años se ha generado una compulsión por la evaluación en todos los niveles educativos y de todos los actores para asegurar la calidad educativa -al menos en el discurso eso se ha planteado- en estas políticas, el docente ha sido el más desfavorecido, el más olvidado o el último en ser tomado en cuenta, su subjetividad y su vida cotidiana (Heller, 1987) han quedado en el vacío.

Razones por las cuales, en esta investigación, la evaluación docente en las universidades se conformó en el objeto de estudio, con el propósito de analizar las experiencias y saberes del docente en la evaluación dentro del nuevo orden-desorden social dentro de las universidades públicas y privadas a partir de los discursos pedagógico, filosófico y epistemológico que trae consigo éste con la intención de poner en debate los procesos, mecanismos y formas de regulación que le dan sentido al trabajo académico, así como comprender las condiciones sobre las dinámicas institucionales universitarias, de tal suerte, que el conocimiento de sus estructuras, sus procesos y sus mecanismos de evaluación dieron posibilidades para acercarnos a la vida de los docentes y su relación con los procesos evaluativos.

Los escenarios universitarios en que se realizó esta investigación fueron públicos (FES Acatlán, UAM Azcapotzalco) y privados (UVM Hispano, UNIMEX Izcalli), lo que permitió visualizar que, si bien la problemática afecta a todas las instituciones,

la forma en cómo llevan a cabo los procesos de evaluación muy diferente, entre un sector y otro. Mientras que en los espacios públicos se privilegia la sistematización de los procesos de evaluación, a través de instrumentos e indicadores que privilegian la promoción de los docentes, al tiempo que se convierte en un mero trámite administrativo; en los espacios privados, la evaluación adquiere un carácter fiscalizador, y se convierte en un requisito para la permanencia o no de los docentes, para lo cual, se crean sistemas o programas dirigidos a estipular las formas de evaluación que obedecen a un fin de contratación y recontractación docente.

En ambas universidades públicas y privadas, el docente, se ha convertido en un actor que se somete a los procesos evaluativos, y por lo general, desconoce los mecanismos, o procesos con que se evalúa su desempeño y su práctica, aceptando ser evaluado ya sea porque ve en estos procesos una oportunidad de ser promovido laboral y económicamente, o simplemente porque ve amenazada su permanencia; sin embargo, poco se ha indagado en relación con las experiencias y saberes que estos procesos le han generado, mucho menos sus efectos en su trabajo académico.

Lo que permite recuperar la pregunta central que orientó esta investigación ¿Cuáles son las experiencias y saberes del docente de las instituciones de educación superior que se desprenden del debate del discurso epistemológico, axiológico y pedagógico sobre la evaluación desde la perspectiva del nuevo orden/desorden social y el impacto en su trabajo académico?

Para dar respuesta a esta pregunta y a las accesorias, primero se realizó trabajo de investigación documental, para argumentar el lugar desde donde se delimitarían las categorías teóricas conceptuales centrales del trabajo, así como para hacer un estado de conocimiento en relación a la evaluación de la docencia universitaria para ubicar las diversas posturas de los investigadores, y discernir sobre los diversos debates que se encuentran presentes en los procesos evaluativos de las instituciones en la actualidad y que han incidido en el desempeño y trabajo

académico. Entre las conclusiones que se derivan de los hallazgos encontrados se tiene lo siguiente:

Las últimas investigaciones presentadas en publicaciones, tesis y congresos con respecto a la evaluación de la docencia universitaria han sido tratadas desde una perspectiva racional instrumental (Von Wrigth, 1987, Mardones y Ursua, 2010), la objetividad de los procesos queda plasmada como una forma de control y fiscalización docente, aunque, si bien es cierto, que los estudios abonan al debate, es importante señalar que se está enfrentando a una visión reduccionista de la evaluación.

Con todo esto, no se trata de imponer o legitimar un modelo de evaluación docente desde una perspectiva racional instrumental para las universidades, pues el modelo nos dirige a una forma muy particular de homogeneizar, de entender y legitimar los procesos, lo que se busca es una nueva forma de comprender a la evaluación como un marco importante que pueda recuperar la visión de los otros como una forma de retroalimentar el trabajo colectivo, no como sanción, fiscalización, control y rendición de cuenta del desempeño y el trabajo académico. Una relación de diálogo, donde los otros también puedan compartir sus experiencias, sus saberes en pro de favorecer los procesos educativos y el docente se recupere asimismo ante sus dificultades, sus obstáculos en la búsqueda de un crecimiento profesional, laboral y humano.

Derivado de las investigaciones se puede apreciar los pocos estudios que reconocen el carácter valorativo, ético, social y político de la evaluación, aunque hay esfuerzos importantes, éstos, son minimizados por los discursos oficiales emanados del Estado. Apostarle a este tipo de evaluación genera otras posibilidades para los docentes pues se tendría que recuperar su subjetividad, sus trayectorias, sus experiencias y saberes (Tardif, 2009) y sus conocimientos no sólo técnicos sino todos aquellos recuperados de su profesión, de su currículum, del encuentro con los otros, lo que implicaría modificar las prácticas de control y fiscalización en las instituciones. Una evaluación con carácter ético y axiológico (House, 2000, Stake,

2006), que recupere las cualidades de retroalimentación, de aprendizaje, de diálogo, de comprensión con miras a resignificar el trabajo del docente, dándole un sentido humanista para el desarrollo profesional y laboral; centrada en el autoanálisis y la conformación de una autoconciencia que permita regular por sí mismo su desempeño docente.

El debate en torno a qué, cómo y el para qué de la evaluación sigue centrada en aspectos técnicos instrumental, vista desde una perspectiva racional, objetiva, (Mardones y Ursua, 2010) lo que se traduce en prácticas evaluativas de medición y de control. Se sigue privilegiando una evaluación, sistematizada, metódica, analítica, que reconoce en los resultados; la producción, la evidencia, en aspectos objetivos, cuantitativos, el desempeño de los docentes, olvidándose de los procesos y de la parte humana y profesional de éstos. Esta visión está legitimada desde las políticas educativas que se han gestado por parte del Estado, sugeridas por los Organismos Internacionales y que se han planteado con una lógica neoliberal.

De ahí, que siga prevaleciendo un pensamiento simplista de la evaluación (Morín, 1998, Ardoino, 2000), situada en el control y la tecnificación, y en el acto instrumental y vacío, que ha sustentado el sistema educativo, y que ha puesto, como premisa, la evaluación como una acción de vigilancia, control y rendición de cuentas. Ese pensamiento que prevalece de la cuantificación, del dato duro y del resultado es el que ha servido en los últimos tiempos para conocer el desempeño de la práctica y del trabajo académico de los docentes. Pero también es el discurso que se ha legitimado para colocar al docente como el responsable directo de los aprendizajes de los alumnos y de no garantizar la mejora educativa.

Además, se ha dejado de lado en los discursos el carácter pedagógico y formativo de la evaluación que posibilite al docente recuperar su proceso formativo desde la docencia, lo académico, la práctica, y la interrelación con los otros (Santos, 1995, 1998), y aunque han aparecido voces que demandan tal carácter, se han perdido en el vacío de la legitimidad social. A pesar de que se piensa que la evaluación es una práctica que puede garantizar la calidad educativa, en la realidad, se ha

convertido en un instrumento más del Estado para regular el proceso educativo y formativo del hombre dentro de las instituciones y como una forma de vigilar y castigar el trabajo y el desempeño docente.

Por ello, la evaluación debe ser vista como una práctica social con un carácter valorativo, ético, político y comprensivo que recupere no sólo elementos objetivos sino también subjetivos (Santos, 1998). Una evaluación que considere al docente en su subjetividad, que sus experiencias y saberes puedan ser constitutivos para una evaluación formativa para sí mismo. Si bien, se requiere de la mirada del otro, que no sea para enjuiciar, para vigilar o castigar, sino se convierta en un acto de retroalimentación, de diagnóstico, de comprensión.

No se está en contra de la evaluación sino del carácter y la forma tan instrumental y técnica que se le ha dado. Se trata de encontrar una evaluación donde se reconozca las trayectorias profesionales de los docentes, que se amplíen los mecanismos utilizados, no sólo a través de un cuestionario, o una encuesta, sino otros, como la entrevista directa con el docente para escuchar su posicionamiento a partir de sus experiencias y saberes, la apuesta por una evaluación de pares que retroalimente directamente la práctica y que posibilite el mejoramiento personal y profesional del docente.

Una evaluación con sentido formativo que reconozca el trabajo del docente no por la cuantificación de su trabajo, sino por la cualificación en los procesos, y que a partir de considerar el trabajo cualitativo, tenga otras posibilidades para tener una condición laboral estable y una remuneración económica que le de sustentabilidad y certidumbre para un estilo de vida digno. El docente no debe estar en contra de una evaluación, debe sumarse a ella, pero con un sentido comprensivo y no de control y fiscalización (Ardoino, 2000).

Posteriormente se realizó un análisis del contexto actual en que se inscriben las instituciones, así como de los programas de docencia que han incidido de manera directa o indirectamente en los mecanismos, formas y dispositivos que son utilizados en los procesos evaluativos y que han condicionado el desempeño y

trabajo académicos de los docentes para su ingreso, permanencia y promoción. De éste se derivan las siguientes apreciaciones:

El nuevo orden-desorden social (De Alba, 2006) a través de las sugerencias de los organismos internacionales a los Estados Nacionales sobre sus políticas educativas han colocado a la evaluación en el centro del debate a través de discursos racionales instrumentales legitimados por la clase dominante (empresarial y política), y estos procesos siguen alimentando la idea que la educación de calidad puede asegurar el crecimiento y desarrollo económico de los países, aunque no se reconozca que lo que se intenta formar es un hombre individualista, eficiente, eficaz, productivo, consumista, un hombre aspiracional, que desarrolle sólo saberes técnicos, habilidades y destrezas útiles al sector productivo, un hombre instrumental que pueda ser vigilado y castigado (Foucault, 2003) si no cumple con su desempeño, ideal en el cual también es colocado el docente.

La evaluación forma parte de un contexto social, político, económico, cultural, educativo, etc., que está determinada por los propios sujetos que regulan a partir de intereses particulares y de poder las formas en cómo hay que pensar y actuar ante los procesos educativos, hay que señalar que las políticas educativas están centradas en la evaluación, producto de la inercia de la globalización, neoliberalismo y desarrollo científico tecnológico.

En ese sentido, la evaluación cobra sentido y significado en esta nueva dinámica global, una sociedad neoliberal, que demanda sujetos productivos y rentables, para ello, el propio Estado diseña políticas educativas que beneficia tal perspectiva. El más perjudicado, ha sido el docente, pues se ha minimizado su trabajo, se ha deplorado, se ha convertido en un obrero intelectual (Mejía, 2014) que ha de sujetarse a políticas de evaluación constantes para su ingreso, permanencia, promoción, hay una deshumanización del sujeto y una intensificación del trabajo académico validado desde la perspectiva de la productividad y legalizada a través de diversos mecanismos y dispositivos que revisan y miden el rendimiento de su desempeño.

Ahora bien, con respecto a la evaluación en las universidades en torno a su carácter problemático y complejo está regido por la objetividad, lo racional instrumental, la técnica al servicio de los procesos evaluativos, desde ahí, se vislumbran procesos, mecanismos, formas en cómo debe ser el acto evaluativo -sistematizados, ordenados metódicamente- dentro de las instituciones y para con los docentes, desde una visión fiscalizadora, de control, de rendición de cuentas. Todo se mide, todo se objetiva, el mundo de las evidencias y de los productos, de los resultados, un discurso hegemónico que cada vez más se acentúa y se legitima por parte de la sociedad, y por parte de los investigadores que en los últimos años han realizados trabajos en torno a la evaluación de la docencia universitaria y que se han posicionado consciente o inconscientemente en una lógica racional, donde con métodos cuantitativo e instrumentos como cuestionarios o escalas de medición validan o dan cuenta del desempeño del docente, olvidando la voz de los actores involucrados.

Se sigue privilegiando lo cuantitativo por encima de los cualitativo (Silva, 2014), el uso de instrumentos como cuestionarios y escalas son los favorecidos para explicar el comportamiento del desempeño y del trabajo académico, son pocas las universidades, que le apuestan a una mirada comprensiva valorativa, donde se rescate lo cualitativo, lo subjetivo de las prácticas y recupere el sentido de la retroalimentación y el aprendizaje para la mejora de su quehacer educativo.

En ese sentido, se ha colocado al docente como un sujeto productivo que ha de evidenciar su desempeño, para ello, las instituciones han creado mecanismos, dispositivos, para controlar y vigilar el desempeño, el trabajo y la práctica. Estos mecanismos de evaluación tienen en sí mismos un carácter racional instrumental (Mardones y Ursua, 2010), pensados analíticamente donde no dan la oportunidad de la subjetividad, de la valoración, de la interpretación, del diálogo. Son unilaterales, pensados estratégicamente para evidenciar, objetivar y deshumanizar al docente en su práctica y su trabajo académico.

Si bien, se han encontrado diferencias entre la universidad pública y privada, hay que matizar en torno a las condiciones, procesos y perspectivas sobre el uso de la evaluación en sus prácticas. La universidad pública todavía mantiene una función social con una lógica académica, con un sentido más humanista, (De la Torre, 2004, Villaseñor, 2004) -aunque poco a poco se han ido desplazando de manera lenta pero visible algunas condiciones institucionales y administrativas propias del discurso neoliberal- donde la evaluación docente solo tiene un uso administrativo de requisito, salvo que se trate de una promoción docente, ahí sí, se han creado programas con indicadores y parámetros que regulan el trabajo académico, mientras que las privadas han adquirido una función mercantil empresarial (Laval, 2004, Levidow, 2007, Didriksson, 2009) donde la educación se ha convertido en mercancía, de ahí que sus procesos evaluativos sean encaminados a la rendición de cuentas y a la fiscalización del trabajo académico.

Las instituciones educativas de educación superior sean públicas o privadas se han trazado una forma muy particular de organizar sus procesos evaluativos. Mientras las públicas a pesar de las resistencias, poco a poco han ido reestructurando sus programas y planes de estudio que se ajustan a las condiciones del nuevo orden-desorden social, así como le han entrado a la dinámica de la certificación y acreditación por parte de organismos externos, esto con la intención de validar sus procesos, y convertirse en escuelas de calidad, y no conforme con éste, el tema de la evaluación docente ha sido un elemento de justificación para crear programas de estímulos para sus docentes que estén centrados en la rendición de cuentas y la producción constante (Díaz Barriga, 2004, 2008). La medición de los procesos educativos en formatos establecidos, la estandarización y los parámetros e indicadores del “buen” desempeño docente, tampoco han solucionado las problemáticas a las que se enfrenta en su quehacer académico.

Por otro lado, las privadas, al ser escuelas vista como empresas, (Laval, 2004) han marcado esta tendencia por responder a las necesidades del mercado con la lógica de la evaluación exhaustiva a sus docentes, creando mecanismos de administración, de indicadores, de parámetros, que sustenten el trabajo académico.

El mundo del papeleo y de la evidencia, pero también la persecución indiscriminada hacia sus docentes. La evaluación como una forma de medición del trabajo y desempeño, con tintes “perversos” que se escuda en el discurso de la educación de calidad, pero que en realidad arguye un sentido de control y fiscalización que abonará al ingreso, permanencia y promoción del docente.

Se tiene una evaluación, que por sí misma penetra a las instituciones educativas, donde a través de las dinámicas sociales, se genera una inercia de cambios sustentados en procesos objetivos y de control hacia los docentes, hay una conexión directa del entorno institucional con el social, político y económico. Las políticas surgidas de las universidades, del cumplimiento, de la productividad, del control, de la administración burocrática, son para efficientar procesos y regular las acciones docentes, misma que traen consigo el discurso de la racionalidad instrumental y de la operatividad técnica. Pero estas mismas, dan cabida a la validación del conocimiento dentro del salón de clases. Tanto docente como alumnos, verifican, evidencian que la enseñanza y el aprendizaje se de manera objetiva. La evaluación como un mecanismo, un dispositivo (Foucault, 2003), que se crea y se perfecciona para vigilar, castigar, fiscalizar el trabajo docente.

En el caso de las universidades públicas, como es el caso de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, y la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, los procesos y mecanismos de evaluación están bien sistematizados. Cabe advertir, que estos procesos regulan de manera diferente el desempeño docente y el trabajo académico, pues las condiciones laborales cambian si tienen la categoría de tiempo completo o de asignatura.

Para los de asignatura se utilizan instrumentos aplicados a los alumnos a partir de indicadores y parámetros que debe poseer en su práctica pero que al final del semestre sólo sirve como un requisito institucional o normativo para legitimar las prácticas, de ahí en fuera no tiene mayor peso, ni para su recontractación ni para su promoción.

En los de tiempo completo, la evaluación tiene una finalidad de promoción, los diversos programas como el PRODEP, o el SNI, dirigidos a la rendición de cuenta (Díaz Barriga, 2004, 2008), y a la sobresaturación o intensificación del trabajo (Hargreaves, 2003) por lo que la producción a través de la investigación y extensión es pieza clave para su permanencia y promoción. Los productos deben ser evidenciados a través de publicaciones de libros y/o revistas; asistencias a congresos, impartición de conferencias, atención de tesista entre otros indicadores que deben cubrir, si es que quieren recibir algún estímulo por tan densa actividad.

En las universidades privadas, como la Universidad del Valle Campus Hispano y Universidad Mexicana Izcalli se encuentran procesos evaluativos que a pesar de que son puestos en práctica, aunque no por ello, sistematizados, y en ocasiones desconocidos por los docentes lo que les genera incertidumbres, malestares ante su trabajo académico. La mayoría de los docentes, son de asignatura y su trabajo se reduce a la docencia y a lo administrativo, solo hay un número reducido con la categoría de tiempo completo con funciones de docencia e investigación. No se cuentan con programas de promoción y de permanencia, pero sí de control y fiscalización del trabajo docente.

A diferencia de las universidades públicas aquí los resultados si tienen impacto en la recontractación o salida, lo que genera inconformidades en los docentes. Los instrumentos más utilizados son el cuestionario tanto para los alumnos como para los administrativos aplicados a mediados de cada cuatrimestre. De sus resultados dependerá tanto el número de asignación de horas como su permanencia.

Lo que se nota en estos procesos y mecanismos de evaluación es una clara tendencia hacia la objetividad del trabajo docente, reducida a instrumentos, resultados y productos; una visión reduccionista, desde una perspectiva racional instrumental que separa y olvida la subjetividad del docente, sus experiencias y saberes. Se trata de un modelo psicométrico de la evaluación.

Por lo que hay que considerar que los procesos evaluativos, si bien, han adquirido un sentido objetivo y tecnificado, éstos deben, repensarse para efectos de mejorar la educación no como un mero discurso, sino como una forma para reconocer en los sujetos las posibilidades de crecimiento personal, profesional y humano. Está en las manos del Estado, las universidades y los propios actores el replantear hacia dónde queremos ir en materia educativa y para qué lo queremos, para desde esa postura, avanzar y construir un proyecto educativo de nación que realmente favorezca el crecimiento de la sociedad.

Finalmente se realizó trabajo de campo a partir de las narrativas recuperando Bolívar (2001, 2002)) en la idea que, éstas, se orientan hacia la descripción y comprensión de la vida educativa cotidiana, hacia el análisis del significado de la intersubjetividad humana en contextos educativos y como un medio para que los docentes reflexionen sobre su vida profesional, para apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional con el objetivo de analizar las experiencias y saberes de los docentes universitarios en torno a los procesos evaluativos y su impacto en su desempeño y trabajo académico.

En este proceso, al recuperar de los docentes su vida académica, profesional y condición laboral, así como sus experiencias y saberes a partir de las siguientes categorías analíticas: saberes cotidianos (Heller, 1987), experienciales (Tardif, 2009) y existenciales (Lyotard, 1991) en relación a los procesos evaluativos se encontró lo siguiente:

Los docentes universitarios desde sus trayectorias personales, académicas y profesionales se han visto en la necesidad de hacerse escuchar ante sus pares, sus jefes inmediatos, y con la suma de sus voluntades han podido acceder a las universidades, unos por vocación y otros por azar profesional; sus experiencias los han llevado a considerar no sólo que se les ha negado la posibilidad de trascender dentro de las instituciones, debido a la falta de oportunidades, sino a ser considerados como mercancías; por lo que lo único que consideran les queda, es

su libertad de cátedra, donde se refugian para sobrevivir ante el entorno institucional tan adverso.

En cuanto a las condiciones laborales de los docentes, varía en función de la universidad donde laboran; pública o privada. Los de asignatura son los más desfavorecidos, porque consideran que tienen una remuneración pésima, además de sentirse explotados, viviendo en una constante tensión laboral, ante una administración del miedo, que los lleva a vivir en la incertidumbre constante. Por su parte, los de tiempo completo tienen asegurado una estabilidad laboral y cuentan con diversos programas de estímulos que les hace tener una vida más holgada económicamente, pero no profesionalmente, pues también están expuestos a las regulaciones institucionales que exige una demanda productiva muy extenuante de su trabajo académico.

Por otro lado, al recuperar las experiencias y saberes de los docentes permiten de alguna forma reconocer sus vivencias, emociones, ante los procesos evaluativos que viven en el día a día, y son esas voces, las que posibilitan pensar en otro tipo de evaluación que no sea para su ingreso, permanencia, o promoción, sino que tenga un carácter más humana, comprensiva, valorativa que le permita crecer profesionalmente y como sujeto de transformación social, política y cultural, recuperando las necesidades reales y las particularidades específicas de cada institución educativa (Díaz Barriga, 2004) y desde ahí, implementar programas o proyectos para la mejora continua.

Asimismo, existe la posibilidad de aprovechar las experiencias y saberes (Heller, 1987, Tardif, 2009, Lyotard, 1991) de los docentes como un campo de oportunidad para mejorar los procesos evaluativos, no se está en contra de la evaluación, se está en contra de la manipulación y perversión de aquellos que diseñan políticas en pro de beneficiar a unos cuantos y perjudicar a muchos. El docente es un sujeto con voz y con historia que puede brindar opciones de mejora en su práctica educativa cotidiana. La cotidianidad del trabajo docente puede ser un espacio de manifestación experiencial, vivencial, existencial, emocional de su propio quehacer,

sus propias demandas, en pro de un ejercicio autoanalítico, reflexivo, crítico y comprensivo hacia consigo mismo y con sus pares.

En ese terreno, en relación con las experiencias de evaluación de los académicos desde su práctica docente, algunos docentes han tenido oportunidad de participar en procesos de evaluaciones externas, de pares e individuales, pero lo interesante es la forma en cómo han entendido la evaluación que se genera en las instituciones, algunos de universidades privadas, la consideran como una acumulación de indicadores y parámetros para regular su desempeño y trabajo académico, que no favorecen su desarrollo profesional sino que lo entorpecen; mientras que los de universidades públicas, consideran que sólo se convierte en un trámite administrativo, sin sentido ni retroalimentación para su práctica.

No podemos dejar de lado las vivencias (Shutz y Luckmann, 2001, Dilthey, 1990) que han tenido los docentes en torno a los procesos evaluativos y están en función del castigo, la vigilancia, el control y el sometimiento al que son expuestos, para cuantificar el trabajo académico, como una forma de darle imagen a la institución, a través de la simulación o legitimación del trabajo docente e institucional; en algunos casos de las universidades públicas, la evaluación es informal y no obligatoria, sólo se convierte en un requisito institucional que se realiza para legalizar los procesos de cumplimiento administrativo y normativo.

En otro sentido, no se pueden obviar las emociones que se despiertan en los docentes ante la evaluación: hartazgo, ansiedad, frustración, incertidumbre, inconformidad, molestia, presión; mismas que a la larga afectan su desempeño y su trabajo académico.

En cuanto a las experiencias que han tenido los docentes sobre los instrumentos y mecanismos de evaluación que son creados para objetivar su desempeño y su trabajo académico en las universidades, algunos han manifestado el desconocimiento de éstos pero sintiendo sus efectos, aunque otros, consideran que deben ser revisados para su mejora y que refleje la realidad cotidiana de las

instituciones, están aquellos que los consideran insuficientes, por lo que hay que crear nuevos como la entrevista para cualificar el trabajo y no cuantificarlo.

Ante el uso y efecto que se le da a la evaluación dentro de las universidades, los docentes han considerado que los procesos evaluativos satisfacen indicadores institucionales y tiene un sentido de perversión que afecta su condición, así como se convierte en una forma de sometimiento, a veces con carácter formal otras informal, con fines diferentes a los académicos y sólo para proteger a los “cuates”, o para cuantificar el trabajo que a la larga servirá como indicador ante los organismos acreditadores y certificadores.

Además, hubo coincidencia en el nuevo tipo de evaluación que se requiere; cualitativa no cuantitativa, que debe estar presente en las universidades y que pueda favorecer su desempeño y su trabajo académico; una evaluación como una forma de verse a sí mismo, de expertos, de retroalimentación, comprensiva con un direccionalidad e intencionalidad que recupere las experiencias y vivencias de los docentes, en suma, una evaluación formativa que los reconozca como personas y profesionales de la educación.

En la medida que se escuche la voz del docente y se recupere su subjetividad, se tendrá mayores posibilidades de alcanzar un consenso y un diálogo sobre el tipo de evaluación que requiere el sistema educativo mexicano en su conjunto. No se trata de imponer de manera jerárquica y unilateral un tipo de evaluación, se trata de convencerse a sí mismos, tanto autoridades gubernamentales como docentes que las tensiones a las que se encuentran expuestos, si bien no se pueden negar y obviar, éstas, pueden ser caminos para encontrar alternativas de mejora en torno a los procesos evaluativos para todos los involucrados en la educación.

Para finalizar, como parte de las conclusiones, si bien, la investigación se centró en las experiencias y saberes de los docentes y su relación con los procesos evaluativos, todavía hay mucho que aportar desde el campo de la evaluación de la docencia universitaria y otros niveles educativos, y que a futuro pueden tomarse como objetos de estudio; algo que se deja entrever, en los docentes que nos

compartieron sus narrativas fue la falta de claridad sobre lo que implica evaluar, por lo que se ha considerado una posible línea de investigación a seguir, siendo ésta *sobre las concepciones de los docentes universitarios en torno a la evaluación del desempeño y la práctica educativa*; otra situación, que se encontró en las narrativas, es el uso indiscriminado de la evaluación para legitimar el trabajo institucional, o dar imagen o apariencia a las instituciones sobre la calidad de educación que ofrecen, de ahí, podría surgir otra dirigida a *la racionalidad instrumental de la evaluación derivada del modelo neoliberal en las escuelas privadas y la desmitificación de la calidad educativa*.

Todavía hay mucho que pensar y repensar, decir y hacer en torno a los procesos evaluativos que viven los docentes universitarios y de todos los niveles educativos, por lo que esta investigación realizada sólo es una posibilidad para comprender la complejidad de lo que implica el terreno de la evaluación vista desde los propios actores de la educación y de generar diálogos que generen senderos para encontrar la anhelada mejora educativa en nuestro país.

Fuentes de consulta

Bibliografía

- Aboites Aguilar, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*. México: UAM Xochimilco.
- Aceves Lozano, Jorge (1999). Sobre los problemas y métodos de la historia oral. En De Garay, Graciela (coord.). *La historia con micrófono. Textos introductorios a la historia*. México: Instituto Mora.
- Aceves Lozano, Jorge (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En De Garay, Graciela. *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (1995). Valor social y académico de la evaluación. En Varios. *Volver a pensar la educación (Vol. 2). Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica*. España: Morata
- Apple, Michael (1990). *Política, economía y poder en la Educación*. México: Universitaria
- Apple, Michael (1997). *Educación y poder*. España: Paidós
- Ardoino, Jacques. (2000). Consideraciones teóricas acerca de la evaluación en educación". En Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga Arceo. *Evaluación de la docencia*. México: Paidós
- Aréchiga Urtuzuástegui, Hugo (2003). *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la Educación Superior en México*. Documento para IESALC-UNESCO. COPAES. México, abril.
- Arendt, Hanna (2009). *La condición humana*. Argentina: Paidós.
- Arfuch, Leonor. (2013). La mirada como autobiografía: el tiempo, el lugar y los objetos. En Arfuch, Leonor. *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- American Psychological Association (2016). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association (6a ed.)*. México: Manual Moderno.
- Bajtín, Mijaíl (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus
- Banco Mundial (1998). *Informe del Banco Mundial. El conocimiento al servicio del desarrollo*. Estados Unidos de América: Banco Mundial
- Banco Mundial (2003). *Informe del Banco Mundial. Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento*. Colombia: Banco Mundial-Alfa Omega.

- Barrón Tirado, Concepción y Díaz Barriga, Ángel (2008). Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. En Díaz Barriga, Ángel. (Coord.). Et al. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés.
- Baudouin, Jean-Michel (2013). Narrativa; biografías y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación biográfica en educación. En Ducoing, Patricia (coord.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México: Plaza y Valdés.
- Bernard, Marie-Claude (2013). Cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa. En Ducoing, Patricia (coord.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México: Plaza y Valdés.
- Bobadilla Martínez, Jorge (1997). El examen de la OCDE sobre la política mexicana de educación superior. En Mungaray Lagarda, Alejandro y Valentini Giovanna (Coords.). *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES.
- Bolívar, Antonio. Et al (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Briones, Guillermo (2002). *Epistemología y teoría de las ciencias sociales y de la educación*. México: Trillas
- Brunner, José Joaquín (2002). Peligro y promesa: Educación Superior en América Latina. En López Segura, Francisco y Maldonado Maldonado, Alma (Coords). *Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales. Un Análisis Crítico*. Colombia: Universidad de San Buenaventura
- Bruner, Jerome (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carreño Huerta (1996). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas
- Carrión Carranza, Carmen (2005). *Valores y principios para evaluar en la educación*. México: Paidós.
- Comte, Augusto (1980). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza Editorial
- Comte, Augusto (2004). *Curso de filosofía positiva*. Lecciones I y II. Buenos Aires: Ediciones Libertador
- Connelly, F. et al. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, Jorge. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Alertes.
- Contreras Domingo, José (2012). *La autonomía del profesorado*. México: Morata.
- Cronbach, Lee (1987). *Sicología Educativa*. México: Pax México

- Cruz Rodríguez, Isabel (2000). La evaluación formativa; estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia. En Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga Arceo, Frida (Comps.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós educador
- Dávila Aldás, Francisco (2011). Ciencia, innovación tecnológica y evaluación educativa. En Díaz Barriga, Ángel y Pacheco Méndez, Teresa (Comps.). *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós Educador.
- Davini, María Cristina (2001). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Argentina: Paidós.
- De Alba, Alicia (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM-CESU.
- De Alba, Alicia (1998). *Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo*. México: UNAM
- De Alba, Alicia (2006). Currículum complejo. Reconstruyendo la crisis: La complejidad de pensar y actuar en su contexto. En Angulo, Rita y Orozco Bertha. *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: IISUE-Plaza y Valdés.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (coords.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis
- De la Garza Toledo, Enrique y Leyva, Gustavo (eds). (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura económica-Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- De la Torre Gamboa, Miguel (2004). *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*. México: UNAM-UANL
- Díaz Barriga, Ángel (1999). Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico. En Rueda, Mario y Landesmann, Monique (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel. (2003). Evaluar lo académico. Organismos Internacionales, nuevas reglas y desafíos. En Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel. *Evaluación académica*. México: CESU-FCE. PP. 11-31
- Díaz Barriga, Ángel. (2004). La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera. En Ordorika Sacristán, Imanol (Coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM
- Díaz Barriga, Ángel (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: CESU-Porrúa.

- Díaz Barriga, Ángel (2007). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel. Et al. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE.
- Díaz Barriga, Ángel (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En Díaz Barriga, Ángel. (Coord.). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, Ángel (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE
- Díaz Barriga, Ángel y Pacheco Méndez, Teresa (Comps.) (2011). *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós Educador.
- Díaz Villa, Mario (2007). Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones. En *Currículum y siglo XXI. Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza y Valdés.
- Dideu Aupetit, Sylvie (2005). Introducción. En *Internacionalización y proveedores externos de la educación superior en América Latina y el Caribe*. México: ANUIES/UNESCO.
- Dideu Aupetit, Sylvie (2005). La educación Superior en América Latina: ¿entre el comercio de servicios educativos y el bien público. En *Internacionalización y proveedores externos de la educación superior en América Latina y el Caribe*. México: ANUIES/UNESCO.
- Didriksson, Axel (2005). Presentación. En Didriksson, Axel y Herrera, Alma. (Coords.). *El financiamiento de la Universidad en América Latina y el Caribe*. México: UNAM, CESU, UNESCO.
- Didriksson, Axel (2005). Introducción. En Didriksson, Axel. *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. México: UNAM/CESU-Plaza y Valdés.
- Didriksson, Axel (2005). La universidad innovadora: Una propuesta global. En Didriksson, Axel. *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. México: UNAM/CESU-Plaza y Valdés.
- Didriksson, Axel (1997). La perspectiva de los Organismos Multilaterales sobre la Educación Superior, OCDE, CEPAL, UNESCO, BID. En Mungaray Lagarda, Alejandro y Valentini Nigrini, Giovanna (Coords.). *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES.
- Didriksson, Axel, et al (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. México: IISUE.

- Dilthey, Wilhelm (1990). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica
- Eisner, Elliot (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. España: Martínez Roca
- Fernández Lamarra, Norberto (2010). Aportes desde las conferencias mundiales de educación superior. En Fernández Lamarra, Norberto. *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. México: ANUIES.
- Fernández Lamarra, Norberto (2010). Convergencia de la educación superior en América". En Fernández Lamarra, Norberto. *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. México: ANUIES.
- Figueroa Ruvalcaba, Alma Elena (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Centro-occidente. En Rueda Beltrán, Mario. (Coord.) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE-Bonilla Artigas Editores.
- Flick, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fortoul, María Bertha y Fierro, María Cecilia (2013). La narrativa como perspectiva teórico-metodológica para el análisis de la práctica docente. En Ducoing, Patricia (coord.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México: Plaza y Valdés.
- Foucault, Michel (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI
- García Cabrero, Benilde y Bustillo Garfías, Aurora (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Noreste. En Rueda Beltrán, Mario. (Coord.) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE-Bonilla Artigas Editores.
- García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis
- Gibbs, Graham (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Morata
- Gilio Medina, María del Carmen (2000). La evaluación docente desde una perspectiva participativa: el caso de la licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Querétaro. En Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga Arceo, Frida (Comps.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós educador
- Glazman Nowalski, Raquel (2000). Autonomía del conocimiento y evaluación. En Cazés Menache, Daniel. Et al. (Coords.) (2000). *Encuentro de Especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir. Tomo III. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* México: CIICH-UNAM.

- Glazman Nowalski, Raquel (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós
- Goffman, Erving (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu
- Guevara Niebla, Gilberto, et al. (coords.) (2015). *La evaluación docente en México*. México: Fondo de Cultura Económica-Instituto nacional para la Evaluación Educativa.
- Guevara Niebla, Gilberto, et al. (coords.) (2016). *La evaluación docente en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica-Instituto nacional para la Evaluación Educativa.
- Hargreaves, Andy (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heller, Agnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández Mondragón, Alma Rosa (2013). *Intersecciones de la evaluación educativa: calidad, mercados universitarios y competencia posicional*. México: De la Salle Ediciones
- Herrera Márquez, Alma. Et al. (2005). Innovaciones, problemas y perspectivas de la educación superior pública superior. En Didriksson, Axel y Herrera, Alma. (Coords.). *El financiamiento de la Universidad en América Latina y el Caribe*. México: UNAM, CESU, UNESCO.
- House, Ernest (2000). *Evaluación, ética y poder*. España: Morata
- Jacques Delors (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Francia: UNESCO
- Jourtard, Philippe. (1999). Algunos retos que se le plantean a la historia oral del siglo XXI en *Historia, antropología y fuentes orales*. Núm. 21, Entre la exclusión y el trabajo.
- Knobel Michele y Lankshear, Colin (2001). *Manera de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. México: IMCED
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. España: Paidós Ibérica.
- Levidow, Les (2007). Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra-estrategias. En Gandarilla Salgado, José Guadalupe (Comp.). *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. México: UNAM-CIICH.
- Lora Elizalde, Leticia, et al (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Centro sur. En Rueda Beltrán, Mario. (Coord.) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE-Bonilla Artigas Editores.

- Loredo Enríquez, Javier y Cisneros-Cohernour, Edith (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Sur-sureste. En Rueda Beltrán, Mario. (Coord.) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE-Bonilla Artigas Editores.
- Loredo Enríquez, Javier y Grijalva Martínez, Olga (2000). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado. En Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga Arceo, Frida (Comps.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós educador
- Luna Serrano, Edna y Arámbulo Vizcarra, Vicente (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Noroeste. En Rueda Beltrán, Mario. (Coord.) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE-Bonilla Artigas Editores.
- Luna, Edna (2013). La investigación sobre la evaluación educativa. En Maldonado, Alma (coord.). *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*. México, ANUIES-COMIE
- Lyotard, Jean-Francois (1988). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Manantial
- Lyotard, Jean-Francois (1991). *La condición Postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires, Argentina: Cátedra
- Maldonado, Alma (2002). El Banco Mundial y la Educación superior en los países en desarrollo: ¿Cuáles son los peligros y las promesas? Un análisis del documento "Peligro y Promesa". En López Segura, Francisco y Maldonado, Alma (Coords). *Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales. Un Análisis Crítico*, Cali, Colombia. Universidad de San Buenaventura.
- Mardones, J. M. y Ursua, N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Ediciones Coyoacán.
- Martínez Delgado, Manuel (2009). Sujetos sociales y poderes de decisión en el currículum universitario. En Orozco Fuentes, Bertha (Coord.). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Maslach, C. (2003). *Burnout. The cost of caring*, Cambridge, M. A.: Malor.
- McEwan, Hunter y Eagan, Kieran (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Mercado Maldonado, Ruth. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza basada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Moore, Kate. (1999). Sentido y sensibilidad: forma y contenido en las transcripciones de historia oral, en Jourtard, Philippe. *Historia, antropología y fuentes orales*. Núm. 21, *entre la exclusión y el trabajo*.
- Morán Oviedo, Porfirio (2007). *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika.
- Morín, Edgar (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Nigrini, Giovanna (Coords.). *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES.
- Ordorika Sacristán, Imanol (2004). Ajedrez político de la Academia. En Ordorika Sacristán, Imanol. (Coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México:UNAM.
- Ordorika Sacristán, Imanol. Coord. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM.
- Ortiz Cárdenas, Javier. Et al (2000). Las universidades latinoamericanas en el contexto de la globalización. En Juárez Núñez J. M. y Comboni Salinas, Sonia (Coord). *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*. México: UAM Xochimilco.
- Palou de Mate, Carmen (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En De Camilloni, Alicia, Et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. México: Paidós.
- Portelli, A. (2007). Sempre existe uma barreira: A arte multivocal da história oral em A, Portelli. (2007). *Ensaio de História Oral* (pp. 19-35). Sao Paulo: Letra e Voz.
- Ricoeur, Paul (1999). *Historia y narrativa*. España: Paidós
- Ricoeur, Paul. (1995). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo en el relato histórico; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Rueda Beltrán, Mario. Et al. (Coords.) (1998). *La evaluación de los académicos. Reflexiones e investigaciones*. México: FES Iztacala.
- Rueda Beltrán, Mario (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM: CESU.
- Rueda Beltrán, Mario. (Coord.) (2011a) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE-Bonilla Artigas Editores.
- Rueda Beltrán, et al. (2011b). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región metropolitana. En Rueda Beltrán, Mario. (Coord.) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE-Bonilla Artigas Editores.

- Rueda Beltrán, Mario (Coord.) (2012). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. México: Ediciones Díaz Santos-UNAM.
- Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga Arceo, Frida (Comps.) (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Rueda Beltrán, Mario y Landesmann, Monique (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU-UNAM.
- Ruiz Olabuenaga, J. e Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. España: Universidad Deusto
- Santamarina Vaccari, Cristina y Marinas, José Miguel (1994). Historias de vida e historia oral. En Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis
- Santamarina Vaccari, Cristina (1998). La metodología de las fuentes orales: las historias de vida. En López Sánchez, Carmen. *Fuentes orales y documentales. Los pactos intra e inter-géneros. Nuevas identidades políticas y sociales en la construcción de la autonomía de las mujeres*. (pp. 113-124). Alicante: Universidad de Alicante.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1995). *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del río de la plata.
- Saucedo Ramos, Claudia (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos Claudia. *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM-CRIM, FES Iztacala, Pomares.
- Schugurensky, Daniel (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo? En Alcántara, Armando, Pozas, Ricardo y Torres, Carlos A. (coords.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI
- Schutz, Alfred y Luckmann, Thomas (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu editores
- Silva Montes, César (2012). *Evaluación y dialogo. Una senda para la valoración del trabajo académico en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó

- Stufflebeam, Daniel (2011). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.
- Taba, Hilda (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Argentina: Troquel
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós
- Tardif, Maurice (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Torres, Carlos Alberto (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación*. Argentina: Miño y Dávila Editores
- Touriñán López, José Manuel y Sáez Alonso, Rafael (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. España: Netbiblo.
- Tunnerman Bernheim, Carlos (2002). La educación Superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO. En López Segura, Francisco y Maldonado, Alma (Coords). *Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales. Un Análisis Crítico*, Cali, Colombia. Universidad de San Buenaventura.
- Tyler, Ralph (1998). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel
- Universidad del Valle de México (UVM) (1991). *La universidad del Valle de México a 30 años de su fundación: 1960-1990*. México: UVM
- Universidad del Valle de México (UVM) (1996). *Reporte Final del Autoestudio Institucional para la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación superior*. México: UVM
- Universidad del Valle de México (UVM) (2015). *Lineamientos de evaluación docente*. México: Vicerrectoría Académica.
- Universidad del Valle de México (UVM) Hispano (2016). *Reglas de Operación del SIEDA. Documento Interno*. México: UVM
- Universidad Mexicana (UNIMEX) (2003). *Reglamento Sintético para el Personal Docente. Documento interno*. México: UNIMEX
- Valles S, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis
- Villaseñor García, Guillermo (2004). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: UAM-CESU-Universidad de Veracruz.

- Viñao, Antonio (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones y posibilidades. En Sacristán, Gimeno. *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Morata
- Von Wrigth, Georg Henrik (1987). *Explicación y comprensión*. España: Alianza Editorial.
- Wallerstein, Inmanuel (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI, UNAM
- Weber, Max (2009). *Sociología del poder. Los tipos de dominación*. México: Alianza Editorial.
- Weber, Max (2012). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Wittgenstein, Ludwig (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Hemerografía

- Ibarra Colado, Eduardo (2002). La “nueva universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, Núm, 14. Enero-abril. México. Pp. 75-105.
- Ibarra Colado, Eduardo (2006). Educación superior, entre el mercado y la sociedad: Apuntes para imaginar su función social. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXV (2), No. 138, Abril-Junio. México, pp. 123-133.
- Manning, M. E. (1989). Sistema Integral de Evaluación docente. *Tlamatini* núm. 2. México: UVM-Vicerrectoría Académica-Dirección General de Pedagogía.
- Martínez Bonafé, Jaume (2004). Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado. *Docencia*, 22. España.
- Medina Nuñez, Ignacio (1998). Estado benefactor y reforma del Estado. *Espiral*, Vol. IV, núm. 11, enero-abril. México: Universidad de Guadalajara. Pp. 23-45.
- Nieto, Sonia (2007). Profesorado al pie del cañón: lecciones desde el terreno. *Cuadernos de Pedagogía*, Num. 374. España.
- Palou de Maté, Carmen y Mabel Wiersma, Betty. (2012). Interrogantes y conceptos en torno a la evaluación. *Praxis educativa*. Vol. 15, núm. 15. Marzo, 2011-febrero 2102. Pp. 59-64. Argentina: UNLPam.
- Portilla Marcial, Octavio Carlos (2005). Política social: del Estado de Bienestar al Estado Neoliberal, las fallas recurrentes en su aplicación. *Espacios Públicos*, vol. 8, núm. 16, agosto. México: UAEM. pp. 100-116
- Programa de Modernización Educativa (1989-1994). México

- Rodríguez Gómez, Roberto (2001). El debate internacional sobre la reforma de la Educación Superior. Perspectivas nacionales. *Revista de Educación Comparada*, Madrid, año 2001, núm. 7.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2004). La educación superior transnacional en México: El caso de Sylvan-Universidad del Valle de México. *Educação & Sociedade*, vol. 25, núm. 88, octubre. Pp. 1044-1068. Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- Soriano Ramírez, Rosa María (2008). Los colectivos, una nueva identidad en la organización académica. *Matices*. Revista de Posgrado. Año 3/cuatrimestre 3/ septiembre-diciembre, 2008/No. 7. México: Fes Aragón-UNAM.
- Villaseñor García, Guillermo (2003). La evaluación de la educación superior: su función social. *Reencuentro*, núm. 36, abril. México: UAM Xochimilco. Pp. 20-29

Fuentes de internet

- Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable (ANPADEH) (2016). *Marco General para los Procesos de Acreditación de la ANPADEH*. Recuperado de: http://www.anpadeh.org.mx/pdf/2016/Parametros_de_Calidad_ANPADEH.pdf
- Alcántara, Armando (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. En *Revista Iberoamericana*. Número 48: septiembre-diciembre, México. Recuperado de www.rieoei.org/rie48a07.htm
- Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.) (2013). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (2013). Prospectiva y evaluación del docente universitario. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Aranda Aranda, Alcides (2013). La evaluación de desempeño del docente universitario: una visión desde la experiencia ecuatoriana. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf

- Arbesú García, María Isabel (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 23, octubre-diciembre, pp. 863-890. México: COMIE. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/140/14002305.pdf
- Arbesú, Isabel, et al. (2006). La evaluación de la docencia universitaria en México: un estado del conocimiento del periodo de 1990-2004. En *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, núm. 48, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. Pp. 27-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328829002>
- Ardoino, Jacques (1991). El análisis multirreferencial. En *Sciences de L'éducation, Sciences Mejeures. Actes de Journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux, EAP, colección de investigación en ciencias de la educación, pp. 173-181. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt1.htm
- Ardoino, Jacques (1988). Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación. Conferencia dictada el día 21 de noviembre de 1988, en la Universidad Autónoma Metropolitana– Xochimilco. Pp. 1-20. Recuperado de <http://csh.xoc.uam.mx/psicologiagrupos/Textos.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2013). *Estatuto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana*. Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/4_1_1_estatuto-anuies-2013.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2016). *Acerca de la ANUIES*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies>
- Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO) (2016). *¿Quiénes somos?* Recuperado de <http://acceciso.org.mx/quienes-somos/>
- Barragán, Sebastián (2016). Cinco casos donde sí se castigó el plagio académico en México. México, *Portal Aristegui Noticias*, 31 de agosto. Recuperado de <http://aristeguinoicias.com/3108/mexico/cinco-casos-donde-si-se-castigo-el-plagio-academico-en-mexico/>
- Baute Álvarez, Luisa M. et al (2013). La evaluación del desempeño del personal docente de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” y su rol en el perfeccionamiento de la Educación Superior cubana. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf

- Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Cardoso Vargas, Hugo Arturo (2005). La evaluación del docente. *Odiseo*, Revista electrónica de pedagogía. Año 3, núm. 5. 16 de septiembre. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2005/07/cardoso-evaluacion.htm> (ISSN 1870-1477).
- Cayo Zenteno, Aníbal Jorge (2013). Evaluación docente en la Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho" de Tarija –Bolivia. En Almuñías Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (2016). *Acerca de los CIEES*. Recuperado de <http://www.ciees.edu.mx/index.php/acerca/presentacion>
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería Superior (CACEI) (2016). *¿Quiénes somos?* Recuperado de <http://cacei.org.mx/index.php/nosotros/quienes-somos>
- Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y Afines (CACECA) (2016). *Filosofía*. Recuperado de <http://caceca.org/main/filosofia/>
- Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD) (2016). *¿Quiénes somos?* Recuperado de <http://www.comaprod.org.mx/>
- Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE) (2016). *Bienvenidos*. Recuperado de <http://www.conace-sae.org/>
- Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (CONAIC) (2016). *¿Quiénes somos?* Recuperado de <http://www.conaic.net/quienes.html>
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) (2016). *Misión*. Recuperado de <http://www.cneip.org/?page=mision>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CEPPE) (2016). *Historia*. Recuperado de <http://www.ceppe.org.mx/historia/>
- Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho (CONAED) (2016). *Nosotros*. Recuperado de http://m.unla.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=301&Itemid=398
- Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) (2016). *Inicio*. Recuperado de <http://coapehum.org/index1.html>

- Cortés de Arabia, Ana María (2008). *La interdisciplinariedad en la educación universitaria*. En Universidad de Córdoba. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales Anuario X 2007. Buenos Aires: La ley. Pp. 401-415. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cijsunc/20110618041948/anuario-CIJS-X.pdf>
- Cota Araiza, Leonel (2012). *La reforma del Estatuto del Personal Académico en la UNAM: Un caso para estudiar*. Ensenada. Centro de Nanociencias y Nanotecnología, UNAM. Recuperado de <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/02/20/la-reforma-del-estatuto-del-personal-academico-en-la-unam-un-caso-para-estudiar/>
- De Melo, Pedro Antônio y Schlickmann, Raphael (2013). Avaliação de desempenho do docente no contexto da avaliação institucional no Brasil. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Díaz Barriga, Ángel (1991). La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos, en Revista *Tramas*, Núm. 3. Diciembre. México: UNAM-CESU. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/1991/no3/12.pdf>
- Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) (2016). *Estímulos*. Recuperado de <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/pepasig.html>
- Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) (2016a). *Antecedentes*. Recuperado de <http://www.evaluacion.unam.mx/>
- Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) (2016b). *Evaluación de procesos y programas académicos*. Recuperado de <http://www.evaluacion.unam.mx/>
- Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) (2016c). *Funciones*. Recuperado de: <http://www.evaluacion.unam.mx/>
- Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) (2016d). *Carreras acreditadas y carreras evaluadas por las CIEES*. Recuperado de <http://www.evaluacion.unam.mx/>
- Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) (2016). *Identidad Institucional*. Recuperado de <http://www.dgei.unam.mx/?q=node/3>
- Ejea Mendoza, Guillermo (2007). *La apreciación del cambio en las prácticas docentes a través de cuestionarios a los alumnos. El caso de la UAM*. Recuperado de <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec020.pdf>

- Esquivel García, Renier, et al (2013). Procedimiento documentado para evaluar el desempeño de los trabajadores en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Estatuto del Personal Académico (EPA) (2012). *Propuesta Conceptual de la Reforma de Estatuto del Personal Académico de la UNAM*. Recuperado de <http://redacademica.net/observatorioacademico/wpcontent/uploads/2012/02/Leone ICota-120217-1735-Propuesta-Conceptual-Reforma-EPA-UNAM.pdf?2d9681>
- Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. (2016a). *Acatlán, una mirada a su trayectoria como Facultad*. Recuperado de <http://www.acatlan.unam.mx/campus/351/>
- Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. (2016b). *Sistema de Encuestas*. Recuperado de <http://encuestas.acatlan.unam.mx/aprendizaje/intro.php>
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) (2016a). *Qué es la FIMPES*. Recuperado de <http://www.fimpes.org.mx/index.php/fimpes/que-es-la-fimpes>
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) (2016b). *Acreditación. Versión III. Sistema*. Recuperado de <http://www.fimpes.org.mx/index.php/version-iii>
- Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 96-123. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf.
- Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2013). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Una perspectiva institucional: el caso de la Universidad de Buenos Aires. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- González Samé, Héctor (2013). Evaluación del desempeño docente: experiencia en una universidad ecuatoriana. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf

- Hernández López, Fernando (2017). Las Instituciones de Educación en México: origen y evolución. En revista de Educación y Cultura. México. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/las-instituciones-de-educacion-superior-en-mexico-origen-y-evolucion>
- Illades, Esteban (2016). La cultura del plagio. *Revista Nexos*, 22 de agosto, México. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=29201>
- Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE) (2009). *Evaluación del desempeño docente en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán*. Recuperado de: iide.ens.uabc.mx/ried/mnacional/files/2011/03/iensfesacatlan.pdf
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior (2016). Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf>
- Loeza, Soledad (2016). El ataque de los plagiarios. *Diario La Jornada*, México, 16 de julio. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/07/16/opinion/021a2pol>
- Jiménez Ramírez, Magdalena (2009). Historia Oral en educación: lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio. Vol. 2. (pp. 719-726). Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2964313.pdf>
- Manero Brito, Roberto (1997). Multireferencialidad y conocimiento. Conferencia magistral dictada el 20 de junio de 1997, en la ENEP Ixtacala en el contexto del Segundo Taller sobre Multidisciplina. Pp. 101-120. En *Revista trama, subjetividad y procesos sociales*. Núm. 12. México: UAM Xochimilco. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=5&tipo=ARTICULO&id=919&archivo=6-69919gcg.pdf&titulo=Multirreferencialidad%20y%20conocimiento
- Montoya Vargas, Yuni, et al. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15-42. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art1.pdf>
- Molero López Barajas, David y Ruiz Carrascosa, Juan (2005). La evaluación de la docencia universitaria, Dimensiones y variables más relevantes, en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 23, n.º 1, págs. 57-84. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98341/94041>
- Morgade, Graciela (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen “poniendo el cuerpo”. *Revista Educación social*, Campinas, Vol. 28, núm. 99, mayo-agosto. Pp. 400-425. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a06v2899.pdf>

- Murillo Torrecillo, Francisco Javier (2008). La evaluación de profesorado universitario en España, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* - Volumen 1, Número 3 (e). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2789110.pdf>
- Olbeida Amechazurra Tam / Fidel Márquez Sánchez / Roberto Passailaigue Baquerizo (2013). La evaluación del desempeño docente en la Educación Superior. Caso ECOTEC, Ecuador. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Opazo, Tania y Zunino, Noelia (2015). Confesiones de un plagiador. *Diario La Tercera*, 01 de agosto, Chile. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/confesiones-de-un-plagiador/>
- Parra Sandoval, María Cristina y Trujillo, Marisela (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Venezuela: una Tarea Inconclusa en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 85-95. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art6.pdf.
- Pérez Zulueta, Mónica Angelina y Marrero Sánchez, Odalys (2013). El rol de los actores académicos en las instituciones de Educación Superior. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (2016). *Informe Ejecutivo*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Informe%20Ejecutivo%20Promep.pdf>
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (2104). *Diagnóstico. S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. México: SEP. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/evaluacionexterna.html>
- Redacción (2015). Investigador plagiario de universidad Michoacana se “confiesa”. *Diario La Jornada San Luis*, México, 01 de agosto. Recuperado de <http://lajornadasanluis.com.mx/nacional/plagiario-de-universidad-michoacana-se-confiesa/>
- Redacción (2015). Sanciona Conacyt a investigadores acusados de plagio. *Diario la Jornada San Luis*, México, 04 de agosto. Recuperado de <http://lajornadasanluis.com.mx/politica-y-sociedad/sanciona-conacyt-a-investigadores-acusados-de-plagio/>
- Rizo Moreno, Héctor Eli (2004) Evaluación del docente universitario. Una visión institucional, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 34-4. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/883Rizo.pdf

- Rodríguez García, Niurka et al (2013). La evaluación del desempeño del profesor universitario basada en competencias. Una propuesta de procedimiento para la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Rodríguez, Jesús Gregorio (2008). Evaluación del Profesorado en Universidades Públicas. Una Aproximación a la Situación en Colombia, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 46-66. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art4.pdf.
- Rodríguez García, Antonio. Et al. (2014). Usos y beneficios de la historia oral en *REIDOCREA*. Vol. 3. Artículo 24. (pp. 193-200). España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/32326/6/ReiDoCrea3-A24.pdf>
- Romillo Tarke, Antonio y Taboada Zamora, Adianez (2013). El modelo 3E de evaluación del desempeño para la excelencia del claustro universitario. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Rueda Beltrán, Mario (2008). IV Coloquio internacional sobre la evaluación de la docencia, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 1, Número 3 (e). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/presentacion.pdf
- Rueda Beltrán, Mario. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Salazar Ascencio, José (2008). Diagnóstico Preliminar sobre Evaluación de la Docencia Universitaria. Una Aproximación a la Realidad en las Universidades Públicas y/o Estatales de Chile en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 67-84. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art5.pdf.
- Salcedo Aquino, Alejandro (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2106 FES Acatlán*. Recuperado de <http://www.acatlan.unam.mx>
- Solís, Lucia. (2102). El pensamiento complejo. Pp. 1-16. Recuperado de http://www.unida.org.ar/Bibliografia/documentos/Modulo_Basico/Pensamiento%20Complejo.pdf

- Suárez Suarez, Gilberto et al (2013). La evaluación de los profesores en la Educación Superior cubana. Propuesta de metodología evaluativa. En Almuiñas Rivero, José Luis y Galarza López, Judith (Comps.). *La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. Ecuador, RED-DEES-Universidad Ecotec. Recuperado de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Tejedor Tejedor, Francisco Javier y Jornet Meliá, Jesús Manuel. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapotzalco (2009). *Políticas Operativas de Docencia Unidad Azcapotzalco*. Recuperado de http://consejoacademico.azc.uam.mx/pluginfile.php/656/mod_page/content/9/politic as_operativas_docencia.pdf
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapotzalco (2014). *Plan de Desarrollo Institucional de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana 2014-2024*. Recuperado de http://www.azc.uam.mx/app/ca/docs/ca_PlanDesarrollo2014-2024.pdf
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2015). *Legislación universitaria*. Recuperado de http://consejoacademico.azc.uam.mx/pluginfile.php/665/mod_resource/content/7/L EGISLACION_SEPTIEMBRE_2015.pdf
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapotzalco (2016). *Información general*. Recuperado de http://www.azc.uam.mx/informacion_general/campus.php
- Universidad del Valle de México (UVM) (2016). *Historia de la UVM*. Recuperado de internet <http://www.universidaduvm.mx/conoce-uvm/>
- Universidad Mexicana (UNIMEX) (2016). Historia. Recuperado de <http://unimex.edu.mx/acerca-de-unimex#slide-2>
- Universidad Mexicana (UNIMEX) (2012). *Informe diagnóstico*. Recuperado de www.consultasrodac.sep.gob.mx/Aseguramiento.../Download.aspx?f
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2012). *Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015*. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlanDesarrollo2011-2015.pdf>
- Ventas, Leire (2016). Cómo se evalúa a los maestros en los países con la mejor educación en el mundo. *BBC Mundo*, 21 de junio. Recuperado de http://www.bbc.com/mundo/noticias36591625?post_id=10208888277817127_10208888277977131#=_

Ponencias en Memorias Electrónicas de Internet

- Alonso Santacruz, Anabel y Jiménez Vásquez, Mariela Sonia (2016). Caracterización de prácticas y perfil del buen tutor en la licenciatura en ciencias de la educación en la UATX, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017, Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Alonzo Rivera, Diana Lizbeth, et al (2016). Evaluación de instructores de cursos de educación continua. Estudio de caso, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017, Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Aguilar Argüelles, María Cecilia y González Gil, Anghely Stephany (2016). La evaluación docente en la normal de educación preescolar, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Arellano Rabiela, Francisco Felix (2016). La evaluación docente en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Baza López, Suli Yazmín y García Vázquez Fabiola Marilú (2016). Evaluación de competencias directivas en educación superior, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Casillas Gutiérrez, Celerino (2016). La evaluación docente en la FES Acatlán y su impacto en el trabajo académico, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Cruz, Luis Javier, et al (2016). Los lineamientos del “Programa de Estímulo al Desempeño Docente en las Escuelas Normales” como propuesta de Evaluación general para los Catedráticos de la Escuela Norma Preescolar de Panotla, Tlaxcala, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>

- Dimas Marquez, Sandra Saraí, et al (2016). Evaluación al desempeño de los facilitadores de la Dirección de Superación Académica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Elizalde Lora, Leticia, et al. (2016a). Metaevaluación de la evaluación docente en la UAEH: el proceso visto desde la perspectiva del profesorado, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Elizalde Lora, Leticia, et al (2016b). Proceso de evaluación de la docencia en lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Fragoso Luzuriaga, Rocío (2016). Evaluación de la inteligencia emocional en investigadores de la maestría en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica de la BUAP, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Gallegos Santiago, María de Jesús, et al (2016). Evaluación docente en la educación superior: caso UABC, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Hernández Álvarez, Claudia Brenda (2016). Perspectiva del uso de las TIC en el aprendizaje de las matemáticas, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Hernández Pérez Aída y Jiménez Vásquez Mariela Sonia (2016). Evaluación de investigadores y los estudios de trayectorias. una propuesta metodológica, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Hickman Rodríguez, Hortensia, et al (2016). Piloteo de un instrumento de evaluación de prácticas docentes de profesores de la carrera de Psicología, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>

- Lastra, Rosalía y Herrera Domingo (2016). ¿Evaluación “externa” y estímulo “económico” al profesorado?: 3 décadas en educación superior rumbo a la básica, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- López Bojorquez, Mercedes Bianey, et al (2016). Perfil profesional del docente de la asignatura “Pensamiento Crítico” en el área de salud de la UAS, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- López Cuevas, Adriana, et al (2016). Seguridad, autoestima y acompañamiento pedagógico en la práctica educativa del maestro principiante universitario, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- López Salazar, Luis, et al (2016). Análisis de la evaluación docente por parte de los educandos de las carreras de licenciado en Administración de Empresas Turísticas y lic. en Gestión Turística de la Universidad Estatal de Sonora, Unidad Académica, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Mandujano Rodríguez, María Leonor, et al (2016). Parámetros e indicadores de desempeño académico de la Educación Normal, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Martell Ibarra, Flor de María (2016). La autoevaluación de la docencia, elemento clave en la formación de profesores, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Martí Reyes, Mireya y Cervera Delgado, Cirila (2016). Evaluación al desempeño docente: conveniencias, complejidad y diversidad, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Martínez Zamora, Marco Antonio (2016). La evaluación de la práctica docente. Un modelo de integración de las dimensiones cuantitativas y cualitativas, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>

- Mazo Sandoval, María Concepción, et al. (2016). Pertinencia de la tutoría en el posgrado desde la perspectiva de los alumnos y maestros de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud en la UAS, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Pérez Romero, Patricia, et al. (2016a). Evaluación de la formación docente de los profesores de posgrado, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Pérez Romero, Patricia, et al. (2016b). Cómo influye la Experiencia Docente en la Formación de Competencias TIC, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Pons Bonals, Leticia (2016). Evaluación del profesorado de nivel posgrado. Los indicadores de la calidad frente a los atributos del “buen profesor” , en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Prieto Borrazás, Ileana y González Morales, Julio Cesar (2016). La autoevaluación. Una experiencia en el postgrado, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Ramos Mendoza, José Roberto, et al (2016). Evaluación del Nivel de Inteligencia Emocional en Académicos de Posgrado y efectos en su Práctica Docente, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Reyes Piñuelas, Erika Paola (2016). La perspectiva de los alumnos en la evaluación de la docencia, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Recéndez Guerrero, María Cristina, et al (2016). La Evaluación Docente y la Calidad bajo la Mediación del Programa de Estímulos al Desempeño. Estudio de Caso UAZ, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>

- Ríos Herrera, Tania (2016). El sistema tutorial desde la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Rodríguez Pérez, Martha Olga (2016). Estudio de caso la licenciatura en Diseño Gráfico de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, perteneciente a la UNAM, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Salomón Cruz, Josefina y Castillo Orueta, María Luisa (2016). Evaluación del programa de tutorías a través de la satisfacción del estudiante sobre la atención de su tutor, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Sánchez Gudiño, Hugo (2016). El Sistema Nacional De Investigadores (SNI) en el Vértice (2012-2016) / Balance a la mitad del sexenio de Enrique Peña Nieto, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Silva Blanco, Lily Ariadna, et al (2016). Impacto de la evaluación docente y actitudes hacia el programa de estímulos: Caso PEDPA de la Universidad Veracruzana, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Soto Decuir, María Guadalupe, et al (2016). Investigación científica: Retos y desafíos de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Caso: Universidad Autónoma de Sinaloa, Unidad Regional Sur, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Topete Barrera, Carlos y Winfield, Ana (2016). Las políticas de evaluación productivistas y de competitividad en el desempeño académico de dos grupos de investigación uno en México y otro en Brasil, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>

Torquemada González, Alma Delia, et al, (2016). La evaluación de las competencias docentes para la acción tutorial en el nivel superior, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>

Zavala Pérez, Guadalupe Estela y Rodríguez Belmonte Gloria Berenice (2016). Evaluación a la acción tutorial en una unidad académica del Instituto Politécnico Nacional: CICS-UMA, en *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Año 2, No. 2, Septiembre de 2016-agosto de 2017. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>

Memorias Electrónicas

Memoria Electrónica del Congreso de Investigación Educativa (2013). Año 1, Núm. 1, 2013-2014. Guanajuato, COMIE

Memoria Electrónica del Congreso de Investigación Educativa (2015). Vol. 2, Núm. 1, 2015-2016. Chihuahua, COMIE.

Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014. Tlaxcala, UAT-IISUE-Universidad de Granada.

Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016. Año 2, No. 2, septiembre de 2016-agosto de 2017, recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>

Ponencias en Congresos de Investigación

Aguilar Davis, Virginia (2015). "Hacia un modelo de autorregulación docente en educación superior", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.

Alcántara Egoren, Ariel Rodolfo y De Cisneros Calvo, Adriana (2013). "La percepción en estudiantes universitarios de la práctica docente de sus profesores", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.

- Álvarez Mejía, Alba Yanalte. Et al. (2015). "Evaluación de la Docencia y los cursos de psicología educativa plan 09 de la UPN. Opinión de los estudiantes", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Andión Gamboa, Mauricio y Ruiz Méndez, María del Rocío (2013). "Evaluación diagnóstica de los saberes digitales de la planta docente del DEC/UAM", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Arbesú García, Isabel y Moreno Olivares, Tiburcio (2014). "Opiniones de los estudiantes sobre el cuestionario de evaluación docente", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Balderas Gutiérrez, Ivonne y Balderas Gutiérrez, Elizabeth (2015). "Perspectiva docente de la evaluación", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Campos Méndez, Margarita. Et al (2014). "El perfil de un buen docente sustentado desde la perspectiva de los comentarios abiertos de la evaluación en la Facultad de Medicina de la BUAP", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Carlos Guzmán, José Jesús (2015). "La práctica docente de los buenos maestros de la Facultad de Ingeniería de la UNAM.", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Casillas Gutiérrez, Celerino (2014). "Experiencias en torno a la evaluación del docente universitario en México: realidades de la práctica cotidiana", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Ceniceros Cazares, Delia Inés y Hernández Jácquez, Luis Fernando (2014). "Evaluación de la práctica docente en un programa doctoral: el caso del doctorado en Ciencias del Aprendizaje", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Contreras Hernández, Elisa. Et al. (2014). "La evaluación al desempeño docente en una institución formadora de educación normal. Logros y retos", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.

- Del Bosque, Ana Elena y Martínez Miguel Ángel (2014). "Opinión de los estudiantes de Psicología Iztacala sobre sus profesores", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Durán Cuevas, Martín. Et al. (2015). "Académicos y su reconocimiento externo. El caso del perfil deseable de PRODEP en la UAM Azcapotzalco: Política institucional, estructura y resultados", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua
- Elba Alarcón, Martha. Et al. (2014). "¿Cómo significan estudiantes de la carrera de Psicología a un buen docente y a los elementos para evaluar su práctica?", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Elizalde Lora, Leticia. Et al. (2014). "Metaevaluación del proceso de evaluación docente de la UAEH desde la perspectiva de los alumnos" *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Elizalde Lora, Leticia. Et al. (2014b). "Valoración de los alumnos de la UAEH a la docencia en ambientes virtuales de aprendizaje", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Elizalde Lora, Leticia. Et al. (2015). "Opinión de los profesores sobre el proceso de evaluación docente de la UAH: resultados de un estudio de metaevaluación", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Fernández Heredia, Blanca de la Luz y Jiménez Ríos, Edith (2013). "Evaluación docente mediante dos cuestionarios de opinión de los alumnos, como mecanismo de formación", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Flores Hernández, Fernando. Et al. (2014). "Modelo unidimensional de competencias docentes del ciclo básico: Facultad de Medicina UNAM", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Gaetica Lara, Florina. Et al. (2015). "De la evaluación de la satisfacción del estudiante a la evaluación basada en competencias del desempeño docente", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.

- Gámez López, Miguel Ángel y Sánchez Rodríguez, Emiliano Salvador (2014). "Evaluación de las habilidades de comunicación del profesor", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- García Guevara, Patricia y Chayoya Peña, María Luisa (2013). "Las profesoras investigadoras en la Universidad de Guadalajara y la evaluación académica", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Garza Quiñones, Rosa María y De Alba Romenus, Karim (2013). "Redes semánticas en la evaluación docente", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Gatica Lara, Florina. Et al. (2013). "Evaluación del desempeño docente con enfoque por competencias en la Facultad de Medicina, UNAM", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Gómez Espinosa, Laura Maerina (2013). "Evaluación de las competencias digitales de formadores de docentes unidad 095 de la UPN", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Gómez Leal, Diana Sarait y Sánchez Rodríguez, Emiliano Salvador (2014). "Concepto de derivada desde una evaluación al docente", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- González Melchor, Jesús Carlos (2014). "La tutoría a distancia en las voces de los profesores de la licenciatura en Educación", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- González Melchor, Jesús Carlos y Domínguez Delgado, Yareni Analie (2014). "Nociones teóricas sobre la enseñanza de la Didáctica en los docentes de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Unidad Ajusco", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Hernández Hernández, Felipe. Et al. (2014). "Conocimiento e impacto de las evaluaciones en la mejora del desempeño docente. La percepción de los actores educativos", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.

- Hernández Jáquez, Luis Fernando y Ceniceros Cázares, Delia Inés (2014). "Evaluación de la autoeficacia docente en la educación superior", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Irigoyen Arroyo, Luis Ernesto y Sánchez Cortés, Eloísa (2014). "La evaluación docente y su impacto en la educación superior Tecnológica", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Jiménez Ríos, Edith (2014). "Las teorías implícitas en profesores universitarios; una alternativa para la evaluación docente", *Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Juárez Hernández Alejandro (2014). "Buenas prácticas docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UATX. (Resultados preliminares)", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- López Cruz, Ana Silvia (2013). "La evaluación en el enfoque profesionalizante: una herramienta pedagógica para el desarrollo profesional del docente", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- López Ortiz, María Macarena y Barrón Tirado, María Concepción (2013). "Las representaciones sociales que tienen sobre su práctica docente los profesores del eje de psicopedagogía", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Mar Olivares, Héctor Manuel (2014). "Evaluación diagnóstica de organización, prácticas y representaciones en académicos de la UACM", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Marín Marín, Lazaro y Sansores Valencia, Sonia (2014). "Evaluación de la tutoría en la División de Ciencias Políticas y Humanidades de la Universidad de Quintana Roo, 2014", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Marín Reyes, Mireya. Et al. (2015). "¿Programa para estimular o estímulos para evaluar?", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua

- Martínez Sánchez, Georgina y Quiroz Tellez, Carlos (2014). "Propuesta de formación autogestiva y autoevaluación docente en el IPN", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Medina Velázquez, Luis y Rigo Lemini, Marco Antonio (2015). "La autoevaluación y la autorregulación docentes: un estudio de caso desde la mirada del profesor a los resultados de su desempeño", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua
- Mendiola Tapia, Marco Antonio. Et al (2014). "Calidad, evaluación y docencia: una breve reflexión sobre la necesidad autocrítica de la labor del profesorado", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Montoya Verdugo, Gabriela y Vera Noriega, José Ángel (2013). "Percepción de los estudiantes acerca del desempeño de los docentes en la educación normal", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Novelo Fernández, Aida. Et al. (2014). "Buenas prácticas en la universidad del Caribe. Relación entre resultados de aprovechamiento y evaluación docente.", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Olvera López, Jesús Ramón. Et al. (2014). "Evaluación del desempeño docente en la universidad del desarrollo profesional plantel San Luis R. C.", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Padilla Magaña, Rosa Aurora (2015). "Aportaciones de la Didáctica a la evaluación docente.", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Pereyra Zetina, Luis. Et al. (2014). "Escalas de Evaluación y autoevaluación de competencias docentes en la Universidad del Valle de México", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Pérez Romero, Patricia. Et al (2014). "Competencias TIC en los profesores: el caso de la ESIME Unidad Profesional Ticoman", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Preciado Cortés, Florentina y Lorenzano Santoyo, Adriana (2013). "Las profesoras universitarias ante la evaluación académica", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.

- Reyes Eguren, Jorge Alejandro y Macías Esparza, Ana Cecilia (2013). "La transformación de la práctica docente desde la perspectiva de los profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Reyes Piñuelas, Erika Paola y Luna Serrano, Edna (2013). "Análisis de validez del cuestionario de Evaluación de competencia docente (CECD) con base en la opinión de los alumnos universitarios", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Reyes Soto, Sandro y Wietse de Vries (2014). "Análisis comparativo entre instrumentos de evaluación del programa de estímulos al desempeño docente en seis universidades de México", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Rizo Pimentel, Moisés (2014). "Evaluación de la concordancia de la práctica docente de profesores de educación superior: Qué hacen y qué establece el programa educativo", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Romero Arenas, María del Pilar, Et al. (2104). "La evaluación cualitativa y su percepción en la formación profesional del docente. Estudio de caso", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Salazar Soto, Dora Yaqueline. Et al (2014). "Importancia de la formación pedagógica en los docentes de Ciencias Básicas", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Sánchez Olavarría, Cesar y Sánchez Rincón, Raciél (2014). "Evaluación al desempeño docente. Un acercamiento al estado del arte", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Silva Montes, Cesar (2015). "El diseño de las encuestas de opinión en el ICSA con la participación de docentes y estudiantes", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua
- Toledano Pérez, Manuel. Et al. (2014). "Condiciones políticas para la evaluación del desempeño docente", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.

- Torquemada González, Alma Delia. Et al. (2013). "La evaluación de la acción tutorial desde la perspectiva de los estudiantes de la licenciatura. Un estudio de caso", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Valle Castillo, Carlos Antonio. Et al. (2015). "Opinión del profesorado sobre los procesos de evaluación docente en una Universidad pública de México", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Vivian Macareño, Mónica Francisca (2013). "Instrumento de evaluación del desempeño docente en la ULSA Noroeste, enraizados en su evaluación, historia y acorde al modelo educativo de la institución", *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 1, Núm. 1, México, COMIE-Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Vega Cruz, Ana Beatriz. Et al. (2014). "La labor del docente bajo un enfoque cooperativo en el nivel superior", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Vega Martínez, Luis (2014). "Evaluación del trabajo docente (Nivel superior)", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Vera Martínez, Héctor (2014). "Habitar un paisaje de números: el ascenso y consecuencias de la medición cuantitativa del mérito académico. Hipótesis de investigación", *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2014*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-Universidad de Granada.
- Vera Martínez, Héctor (2015). "La medición cuantitativa del mérito. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana", *Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Chihuahua.

Tesis

- Alvarado García, Irma Graciela (2011). *Hacia el perfil ético-emancipador de los profesores de carrera de la UNAM en el marco de las políticas neoliberales. Un acercamiento a las ciencias sociales de la FES Acatlán*. Tesis de Maestría. México: UNAM-FES Acatlán
- Arciga Zavala, Blanca Estela (2000). *La evaluación de la docencia en nuestras universidades: un proceso inconcluso*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. México.

- Becerril Montalvo, Brenda Xochitl. (1998). *Tendencias actuales en la evaluación de la práctica docente en educación superior*. Tesis de Licenciatura. México: FES Zaragoza-UNAM.
- Casillas Gutiérrez, Celerino (2013). *Las tensiones generadas en los docentes de la licenciatura en pedagogía de la FES Acatlán: entre lo institucional y lo académico*. Tesis de maestría. México: UNAM-FES Acatlán.
- Castillo Ochoa, Emilia (2004). *Sociedad del conocimiento y políticas públicas de evaluación del trabajo académico en educación superior: Programa de estímulos al desempeño docente en la universidad de Sonora, periodo 1993-2002*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- UNAM. México.
- Glazman Nowalski, Raquel (1998). *Evaluación de la docencia en instituciones de educación superior*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Hernández Vázquez, César y Pilloni Martínez, María Guadalupe (2006). *Perspectivas sobre la evaluación docente: Bases para el diseño de una propuesta metodológica*. Tesis de licenciatura. México: Acatlán-UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo (1999). *La universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización*. Tesis de doctorado. México: FCPyS-UNAM.
- Jurado Gallardo (2000). *Evaluación docente: validación de una escala en dos escenarios universitarios*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Leite Mendez, Analía E. (2009). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis de doctorado. España: Universidad de Málaga.
- Magaña Madrigal, Elisa (2001). *El proceso de evaluación docente en la escuela de Pedagogía, ciclo escolar 1999-2000*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- Mejía García, Raúl (2014). *Las condiciones de los profesores de la Universidad del Valle de México. Impacto de la privatización en la primera década del siglo XXI*. Tesis de maestría. México: FES Acatlán-UNAM.
- Montañez López, Rocío del Carmen (2001). *Evaluación y acreditación de la educación superior. Los organismos acreditadores en México*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Rodríguez Segura, Leticia (2009). *La evaluación docente en universidades particulares: El caso de la Universidad del Valle de México*. Tesis de maestría. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Torres Sánchez, Elena Isabel (2007). *Universidad pública y Estado: los avatares de lo público en las políticas públicas educativas 1982-2006*. Tesis de maestría. México: FFyL-UNAM.

Lista de siglas y acrónimos

ACCECISO	Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales
ANPADEH	Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CACECA	Consejo de Acreditación para la Enseñanza en Contaduría y Administración
CACEI	Consejo para la Acreditación de la Enseñanza en Ingeniería
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPPE	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
CAEPA	Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico
CNEIP	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología
COAPEHUM	Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades
COMAPROD	Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C
CONACE	Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica
CONAED	Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho
CONAIC	Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación

CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
DGEE	Dirección General de Evaluación Educativa
DGEI	Dirección General de Evaluación Institucional
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ENLACE	Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
EPA	Estatuto del Personal Académico
EXANI-1	Examen de Ingreso a la Educación Media Superior
EXANI-2	Examen de Ingreso a la Educación Superior
EGEL	Examen General de Egreso de la Licenciatura
FES	Facultad de Estudios Superiores
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
FMI	Fondo Monetario Internacional
IES	Instituciones de Educación Superior
IIDE	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INEA	Instituto Nacional de la Educación para Adultos
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
PDI	Programa de Desarrollo Institucional
PEDMETI	Programa de Estímulos al Desempeño de Profesores y Técnicos Académicos de Medio Tiempo

PEI	Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para Personal de Tiempo Completo
PEPASIG	Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PIFOP	Programa Integral de Financiamiento al Posgrado
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
PRIDE	Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo
PROMED	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PTC	Profesorado de Tiempo Completo
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OMC	Organización Mundial del Comercio
SADFI	Sistema de Acreditación a través del Desarrollo y Fortalecimiento Institucional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SESI	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SIEDA	Sistema Integral de Evaluación del Desempeño Académico
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAT	Universidad Autónoma de Tlaxcala

UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UDG	Universidad de Guadalajara
UEFA	Universidad del Ejército y la Fuerza Aérea
UI	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIMEX	Universidad Mexicana
UNITWIN	Programa de Hermanamiento e Interconexión de Universidades
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UVM	Universidad del Valle de México

Anexo



GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Datos personales:

Edad: _____ Sexo: _____ Formación profesional: _____

Categoría de docente: _____ Desde cuándo: _____

Años de experiencia laboral: _____

Año de ingreso a la Fes Acatlán: _____

Funciones que desempeña en la Fes Acatlán: _____

Labora en otra institución: _____

Materias que ha impartido: _____

Agradecemos su apoyo para esta entrevista a profundidad que forma parte del proyecto de investigación del doctorado en Pedagogía.

1. ¿Qué me puede decir acerca de cómo ha sido su formación y trayectoria académica a lo largo de su vida personal y profesional?
2. ¿Cuáles y cómo ha sido su condición laboral en su práctica profesional dentro de la(s) institución (es) donde ha estado adscrito?
3. En su trayectoria como docente, ¿en qué le ha beneficiado o perjudicado todos los mecanismos y/o procesos de evaluación a las que se ve sometido dentro de su trabajo académico?
4. Me podría decir ¿qué experiencias le han marcado o incentivado en su vida para dedicarse a la docencia?
5. Respecto a sus condiciones laborales, ¿esas condiciones laborales le han permitido sentirse pleno como persona y como profesionista?

6. ¿Qué ha modificado o no ha modificado de su práctica docente o trabajo académico a partir de su experiencia en los procesos evaluativos?
7. ¿En qué dimensiones laborales, salarial, profesional u otra considera que tiene mayores efectos los resultados de la evaluación sobre su docencia?
8. ¿Qué tipo de emociones le generan o experimenta cuando se le realiza una evaluación a su práctica docente y/o informan de sus resultados?
9. ¿Considera que es necesario que se haga una evaluación a su práctica docente? ¿Por qué sí o por qué no? y en caso de que estuviera de acuerdo ¿qué mecanismos o instrumentos tendrían que utilizarse y con qué fin?
10. Considerando los mecanismos instrumentos y variables con que se evalúa su práctica docente ¿Cuáles de ellos recuperaría, modificaría o eliminaría y el por qué?
11. ¿Cuáles considera que son los usos que se hacen con los resultados de la evaluación de su docencia?
12. ¿Cuál debe ser el sentido de la evaluación? Enuncio algunos parámetros y usted me dice en un orden de jerarquización a su entender cuáles considera los más importantes: Comprender, retroalimentar, mejorar la práctica docente, un control administrativo, fiscalización.
13. ¿Cuál es su percepción o cuál es la perspectiva que usted nota de la evaluación a nivel institucional o a nivel del país? ¿Hacia dónde va?

Muchas gracias