MIRADAS A LA EVALUACIÓN EN LA DIVERSIDAD CULTURAL:
BRASIL, ESPAÑA, EU, VENEZUELA Y MÉXICO

España:
Felipe Trillo Alonso
Brasil:
Valeska Fortes de Oliveira,
Monique da Silva
Tereza Felix Glades
Estados Unidos:
James A. Gambrell
Juan A. Freire
Venezuela:
Katty Ramírez
Mildred Curiel
Óscar Cabrera
México:
Óscar Comas Rodríguez
Tania Amezcua Salgado

Alicia Rivera Morales
Coordinadora

AIDU
Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria

Castellanos
editores

ISBN: 978-607-98383-7-9
9 786079 838379

MIRADAS A LA EVALUACIÓN EN LA DIVERSIDAD CULTURAL: BRASIL, ESPAÑA, EU, VENEZUELA Y MÉXICO

FelipeTrillo Alonso (España);
Valeska Fortes de Oliveira, Monique da Silva y
Tereza Felix Glades (Brasil);
James A. Gambrell, Juan A. Freire(EU);
Katty Ramírez, Mildred Curiel, Oscar Cabrera (Venezuela);
Oscar Comas Rodríguez, Tania Amezcua Salgado (México)

ALICIA RIVERA MORALES
Coordinadora

Castellanos
editores

Castellanos
editores

Carlos Castellanos Rivera
Director General

Consejo Editorial:
Mtra. Ofelia Desatnik Miechimsky
Coordinadora
Lic. Luis Ruiz Álvarez
Mtro. Marco Antonio Salazar Aguirre
Lic. Oscar de la Rosa Vigueras
Mtro. Celerino Ruiz Ramos
Dr. Víctor Hugo Rodríguez Alpide

Primera Edición: Junio 2017
Diseño de portada: María Elisa Salazar Moya

© Alicia Rivera Morales
© Castellanos editores, S.A. de C.V.

ISBN: 978-607-98383-7-9

Todos los derechos reservados. Se permite la reproducción de la presente obra, por cualquier medio impreso, electrónico, auditivo, con la autorización por escrito de los editores y el titular de los derechos y citando la fuente.

Impreso en México

ÍNDICE

PRESENTACIÓN **7**

RESEÑA DE LOS AUTORES 11

LA EVALUACIÓN AL CENTRO: DEGRADACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.
Oscar Comas Rodríguez
Alicia Rivera Morales 17

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE SISTEMAS, INSTITUIÇÕES E EXERCÍCIOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.
Valeska Fortes de Oliveira
Monique Silva
Glades Tereza Felix 29

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA: ANÁLISIS E INTERPRETACIONES DEL PRGRAMA DOCENTIA.
Felipe Trillo Alonso 45

UNA CONTEXTUALIZACIÓN LINGÜÍSTICA, RACIAL Y POLÍTICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE MAGISTERIO EN ESTADOS UNIDOS.
James A. Gambrell
Juan A. Freire 69

TÁCTICAS EVALUATIVAS Y USO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO.
Alicia Rivera Morales
Tania Amezcua Salgado
Oscar Comas Rodríguez 93

CONTRUCCIÓN TEÓRICA COMPLEJA ACERCA DE LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE IUTPC
Katty Mercedes Ramírez de Velásquez
Mildred Matilde Curiel Hernández
Oscar Eduardo Cabrera Venotb..... 111

HACIA UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA
Alicia Rivera Morales..... 135

PRESENTACIÓN

La evaluación, tema recurrente en los últimos años, en las políticas educativas, la investigación y en los escenarios educativos de todos los niveles. Explicada desde una amplia variedad de enfoques, cosificada a través de las prácticas y productos. Entendida como el todo, el fin para la elevar la calidad. Adquiere forma y significado a medida que que se aplica: se transforma; como proceso comprensivo está ausente o es inexistente en los diferentes ámbitos donde se lleva a cabo sin perfeccionamiento alguno que se puede usar para fines que se ocultan, para controlar, como ejercicio de poder, para calificar, perseguir, simular, cumplir. Es pues una tarea compleja.

El texto que aquí se presenta tiene como finalidad exponer experiencias iberoamericanas y de Estados Unidos, en torno a la evaluación. Los integrantes del equipo, durante nuestra trayectoria profesional, hemos sido evaluados y también fungido como evaluadores en cualquiera de sus modalidades, de objetos educativos diversos. Por lo que consideramos importante exponer algunas propuestas y desafíos en torno a las perspectivas, indicadores, procedimientos más recurrentes en los procesos evaluativos de la enseñanza en educación superior. Nos proponemos responder las siguientes interrogantes ¿Qué características contextuales presentan las instituciones seleccionadas en cada uno de los países? ¿Qué perspectiva de evaluación las caracteriza? ¿Cuáles objetos, criterios, procedimientos, instrumentos se proponen para llevar a cabo los procesos evaluativos en la docencia? ¿Qué nos diferencia o asemeja en términos de evaluación entre los cinco países? ¿Cuáles son los desafíos para transitar a una evaluación comprensiva que conduzca a la mejora de la docencia en instituciones iberoamericanas y de Estados Unidos? Este panorama permite transitar por unidades de análisis producto de las experiencias de los integrantes del equipo en cinco contextos: tres latinoamericanos (Brasil, Venezuela y México; un europeo (España) y el escenario

de Estados Unidos. Miradas a la evaluación en la diversidad cultural nos lleva a reflexionar sobre el tema para transitar por un sendero distinto, en el que los viejos usos se apoderan de nuevos territorios. Convencidos de que no será fácil mejorar la educación si no cambian las concepciones, los procedimientos y las acciones considerando los contextos culturales. De poco servirá someter a evaluación a los profesores si no la ligamos con la formación profesional, en la que las instituciones educativas cobren cada vez un papel de transmitir un curriculum con valores y contenidos para formar personas para crear sociedades desarrolladas.

Nuestra intención es presenter miradas en la concepción y los procesos fundamentales de la evaluación, como práctica realizada en contextos diversos; con significado cultural. La calidad de la educación y de la enseñanza tienen mucho que ver con el tipo de cultura que en ella se desarrolla, que cobra sentido educativo a través de las prácticas, los códigos que la traducen en acciones evaluativas con efectos, a veces devastadores, en los evaluados. Importante es, pues, rescatar en el discurso los elementos de la cultura, atender, en la medida de nuestras posibilidades, a las peculiaridades de nuestro medio, rastreando algunas tradiciones que son definitorias en la acción evaluativa. La calidad de la educación recupera dichos elementos y porque quizá impotentes o descreídos ante el cambio de profundidad, develamos las sutiles estrategias que configuran la práctica evaluativa en diferentes escenarios educativos. Para los autores tocar estos temas tiene cierta trascendencia, por la idea de control sobre lo educativo, la cultura que se transmite y las decisiones que se toman con base en sus resultados.

Sobre estas reflexiones gira la obra que ofrecemos, tratando de entender la realidad en siete capítulos:

El primer capítulo: **La evaluación al centro: degradación del sistema educativo** se presenta una revisión de las políticas evaluativas y como éstas han degradado el sistema educativo. Se plantea que la evaluación entendida como la aplicación de los exámenes estandarizados y descontextualizados en los que predominan los aspectos normativos más que el abordaje directamente académico afecta negativamente al personal docente y a las organizaciones escolares.

En el segundo, Valeska Fortes, Monique Da Silva y Tereza Felix, en **A avaliação da Educação Superior no Brasil: entre sistemas, instituições e exercícios de gestã democrática,** analizan la manera como se ha estructu-

rado una evaluación a gran escala de Educación Superior en Brasil, específicamente en la formación de profesores.

En el **Capítulo tercero: La evaluación de profesores universitarios en España: análisis e interpretación del Programa *Docentia,*** Felipe Trillo, recuerda la necesidad de diferenciar entre evaluación y acreditación; ofrece una perspectiva teórica que hace posible un análisis crítico de la evaluación de profesores en España. Adopta el concepto de cultura performativa de Stephen Ball y otros autores, para explicar la vigente obsesión por los resultados e interpretar que eso representa una forma intencional de intervención estatal y otros agentes para supeditar al sistema educativo y por ende a los profesores a una lógica mercantilista.

En el cuarto capítulo, James A. Gambrell y Juan A. Freire en su trabajo: **Una contextualización lingüística, racial y política de la evaluación de los Programas de Magisterio en Estados Unidos,** plantean el problema de la inequidad racial e injusticia; señalan las consecuencias de las reformas educativas que han generado aún más competición y más requisitos en los exámenes estandarizados como estrategia para *recompensar* a las escuelas que emplean métodos de innovación. Sin embargo, la mayoría de estos fondos están destinados a escuelas en comunidades ricas, blancas y angloparlantes. Por lo que cuando los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos no se benefician, una vez más.

En el quinto capítulo se expone la evaluación de docentes adscritos a tres instituciones de educación superior mexicanas; se presentan algunas nociones teóricas y se describen las **tácticas evaluativas y uso de los resultados de la evaluación de docentes universitarios en México** con base en resultados obtenidos de una encuesta aplicada a 108 docentes sobre el tópico.

En el sexto capítulo, los autores Katty Ramírez de Velásquez; Mildred Curiel Hernández y Oscar Cabrera Venotb exponen los resultados de un trabajo de investigación acerca de la **Construcción teórica compleja acerca de los indicadores de evaluación del plan de formación permanente del docente del IUTPC de Venezuela;** señalan que la construcción de indicadores y actividades de evaluación del deben construirse desde un pensamiento complejo, para abarcar holísticamente cada variable y dimensión que intervienen en el proceso, y poder aprender, construir y transformar de manera conjunta el contexto donde se desarrollan, pero sobre todo, crear un espacio que permita además de la práctica y evaluación de conocimientos, unir los

sentimientos de los actores de forma individual y grupal para el logro de su desarrollo humano.

En el séptimo y último capítulo: **Hacia una propuesta de evaluación colectiva y participativa,** Rivera describe avances para impulsar una propuesta de evaluación de la docencia, desde una perspectiva colectiva. Se pretende que desde la reflexión y trabajo colaborativo se defina el modelo para llevar a cabo una evaluación más comprensiva de la práctica docente. En el documento se recupera propuestas construidas mediante un proceso colectivo y participativo convocado por la Comisión de Docencia, recoge las aportaciones del profesorado de dos licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco- México).

La obra aquí expuesta pretende responde las interrogantes planteadas, les invitamos a leer este volumen que tienen en sus manos con una mirada más allá de lo escrito, una mirada profunda hacia la construcción y deconstrucción de la evaluación en la diversidad cultural por un nuevo sendero que nos conduzca a un evaluar distinto que tienda a la retroalimentación y mejora de nuestro accionar educativo.

Alicia Rivera Morales

RESEÑA DE LOS AUTORES

Oscar Comas Rodríguez es Profesor Investigador titular "C", tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (UAM_X). Dr. Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Maestro en Ciencias (Geología) y egresado del Doctorado en Geología ambos en la UNAM, Licenciado en Ciencias Geológicas por la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Coordinador General de ANUIES a cargo del Programa Nacional de Superación Académica (PROMEP-SUPERA), Director de Desarrollo y Fortalecimiento Universitario en la SEP. En la UAM, ha sido Jefe del Departamento de Hidrobiología, Coordinador de Investigación y Docencia, Subdirector de Planeación y Evaluación, Secretario de Unidad en dos ocasiones, Coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales y Secretario fundador de UAM –Cuajimalpa. Actualmente es el Secretario de AIDU, México. Autor y coautor de libros en el área de políticas publicas en Educación Superior y Evaluación, así como de un gran número de artículos especializados publicados en el país y en el extranjero, además de conferencista en diversos foros.

Valeska Fortes de Oliveira é professora y investigadora de la Linea de Formacion de Profesores de lo Programa de Posgrado em Educacion y Profesora Titular del Departamento de Fundamentos de la Educacion de la Universidad Federal de Santa Maria, RS. Cordinadora del Grupo de Estudios y Pesquisas en Educacion y Imaginário Social (GEPEIS). Autora e organizadora de livros no Campo do imaginário e formação de professores y de inúmeros artículos sobre el mismo tema.

Monique da Silva é Licenciada em Pedagogia (2010); Mestre em Educação (2013); Especialista em Gestão Educacional (2013); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação com a tese "Imaginário Social e Educação: nos labirintos da formação inicial de professores"; Participante do Grupo de

Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS, Professora do Curso de Pedagogia EaD/UAB, todos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), atuando como Assessora Pedagógica na Direção de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Trabalha na área da Educação, com ênfase em Formação de Professores, Imaginário Social, Tempo e Cuidado de Si.

Glades Tereza Felix é Pós-doutora en Evaluación y Acreditación. Profesora Asociada en el Departamento de Administración Escolar del Centro de Educación (CE) de la Universidad Federal de Santa María (UFSM). Brasil. Lidera o grupo de pesquisa "Evaluación no enseñanza superior" certificado por DGP/CNPq. Coordinador de la Comisión de Evaluación Institucional del CE / UFSM. Evaluación de la educación superior, Universidad, Evaluación Institucional, Autoavaliación, Evaluación Institucional Participativa, Evaluación Externa, Evaluación en Larga Escala, ENADE, Indicadores Educativos y Gestión de la Evaluación.

Jose Felipe Trillo Alonso nació en A Coruña, España el 10 de abrel de 1958, es Licenciado (1980) y Doctor (1986) en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela (desde 1989). Fue Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (2002- 06), Presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación de España (2005-06). Es autor de 79 publicaciones (9 libros, 12 capítulos de libros, 8 actas de congresos, 50 artículos), especialmente sobre Fracaso Escolar, Estudiantes, Evaluación del Aprendizaje, Evaluación de la Calidad, Enseñanza universitaria y Política académica. Ha dirigido 11 Tesis Doctorales, 11 Tesis de Maestría y 4 Tesinas de Licenciatura. Desarrollado 15 Proyectos Competitivos (3 como Investigador Principal y 12 como miembro del equipo). Participe de 11 Conferencias plenarias en congresos, 18 Cursos de doctorado y 27 de postgrado en otras universidades (principalmente de Portugal, Argentina, Brasil y Chile). Actualmente es miembro del Comité Científico de 5 revistas asi como Secretario y fundador de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU)

James A. Gambrell Profesor Asistente Tiempo Completo de la Universidad Kennesaw State, Georgia, Estados Unidos. Anteriormente trabajó en una posición similar en la Universidad Portland State en Oregon. Actualmente sirve como Asesor de CAEP/TESOL, la organización acreditadora de programas de magisterio multilingües en Estados Unidos. Recibió doctorado de educación (Ed.D.) en la Universidad Portland State. Previamente, Gambrell trabajó como traductor y maestro de español. Su investigación se enfoca en las interacciones del lenguaje y la cultura con el racismo, y cómo estas interacciones influyen en los procesos de aprendizaje y enseñanza en los programas bilingües de doble inmersión en Estados Unidos. Algunas de las conferencias en las que ha presentado su trabajo son: American Educational Research Association (AERA); American Educational Studies Association (AESA); TESOL International Convention; IX Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, y National Association for Multicultural Education (NAME). Además de ello, su trabajo se refleja en las siguientes revistas académicas de investigación: Journal of Ethnographic and Qualitative Research; Journal of Multicultural Affairs; Journal of Faith, Education, and Community; y Democracy and Education.

Juan A. Freire es Profesor Asistente Tiempo Completo de la Universidad Brigham Young, Provo, Utah, Estados Unidos. Anteriormente trabajó en una posición similar en la Universidad de New Mexico State, donde también sirvió como Asesor Asociado en el Borderlands Center for Educational Studies. Recibió Ph.D. en la Universidad de Utah. Su investigación se enfoca en la equidad en los programas educativos bilingües de doble inmersión (dual language education), especialmente en las áreas de preparación del profesorado y de contextos multiculturales y sociopolíticos. Algunas de las conferencias en las que ha presentado su trabajo son: American Educational Research Association (AERA); La Cosecha Dual Language Education of New Mexico; National Association for Bilingual Education (NABE); y National Association for Chicana and Chicano Studies (NACCS). Además de ello, su trabajo se refleja en las siguientes revistas académicas de investigación: Bilingual Research Journal; Urban Review, Educational Policy; Association of Mexican American Educators Journal; International Multilingual Research Journal; y Journal of Latinos and Education.

Katty Ramírez Arquitecto, MSc. en Urbanismo para la administración Local, MCs. en Gerencia Avanzada en la Educación, Doctora en Ciencias de la Educación y Postdoctorado en estudios libres de la educación. Adscrita al IUTPC Venezuela. Directora del Departamento de Investigación del Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello. Presidenta Editora de la Revista COMITEC del IUTPC, Investigadora nivel A del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Innovación de Venezuela, Conferencista Internacional y Coordinadora General del Primer y *Segundo Congreso Latino Americano y del Caribe 2013 y 2017.*

Mildred Curiel Ingeniero Mecánico, Especialista en gerencia Pública, Doctora en Ciencias de la Educación, Adscrita al IUTPC Venezuela. Directora del Departamento de postgrado del Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello Venezuela, Conferencista Internacional.

Oscar Cabrera Ingeniero mecánico, MSc en economía de empresas. MSc en gerencia de mantenimiento, especialización en ciencias de la complejidad, doctor en ciencias de la educación y posdoctorado en estudios libres, adscrito al IUTPC Venezuela, Director de la División de investigación, extensión y postgrado del IUTPC Puerto Cabello. Venezuela. Conferencista Internacional.

Tania Margarita Amezcua Salgado, Licenciada en Administración Educativa de la UPN México. Participante en el seminario *Diseño de cursos de capacitación y formación de capital humano,* ha contribuido en la organización y participa como ponente en coloquios y diversos foros académicos.

Alicia Rivera Morales. Profesora Investigadora Titular C Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Presidenta de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria en México (AIDU México). Ha sido Consejera Titular del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Responsable del proyecto de investigación con financiamiento de CONACYT: Uso de los resultados de evaluación para la mejora de la educación secundaria, desde la perspectiva de los actores. Miembro de la Red Internacional de Integración e Inclusión Educativa. Participa en la formación de recursos humanos en nivel de licenciatura y posgrado. Autora de libros y artículos con temas relacionados con la evaluación de la gestión y la práctica docente. Algunos recientes:

Estudiantes en la diversidad, nuevos retos en el ser y hacer docente; Innovación en la docencia universitaria; Redes de formación en educación; Buenas prácticas de gestión; La docencia universitaria frente a los estímulos económicos; uso de los resultados de evaluación en procesos de mejora.

LA EVALUACIÓN AL CENTRO: DEGRADACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Oscar Comas Rodríguez[1]
Alicia Rivera Morales[2]

Resumen

En este trabajo se presenta una revisión de las políticas evaluativas y como éstas han degradado el sistema educativo. Se plantea que la evaluación entendida como la aplicación de los exámenes estandarizados y descontextualizados en los que predominan los aspectos normativos más que el abordaje directamente académico afecta negativamente al personal docente y a las organizaciones escolares.

Introducción

Las políticas gubernamentales en cuestión de educación y reforma educativa no son sustentables frente a las diversas condiciones que se observan en las diferentes regiones del país. El análisis de estas políticas asociadas con la reforma educativa involucra a toda la sociedad desde hace más de medio siglo. Las deficiencias educativas nacionales no son ni fueron parte de un proceso de generación espontánea de carácter unívoco; las propuestas educativas nacionales formaron parte de un devenir de intereses políticos, económicos y de organizaciones laborales que no coadyuvaron a la calidad del proceso educativo, sino más bien a la asociación con objetivos sectoriales y grupos interesados en acceder al poder político y económico.

1 Universidad Autonoma Metropolitana (México)
2 Universidad Pedagógica Nacional (México)

La evaluación entendida e insertada en las políticas gubernamentales como un instrumento de diagnóstico cuyos datos, no orientan al establecimiento de un componente crítico y que en todo se caso se apoya prioritariamente en la aplicación de los exámenes estandarizados y descontextualizados en los que predominan los aspectos normativos más que el abordaje directamente académico. Todo ello afecta negativamente al personal docente y a las organizaciones escolares en: la precariedad del ingreso del profesorado, la inestabilidad laboral permanente (evaluación periódica), enturbia el clima laboral y presiona para favorecer el trabajo individual en detrimento del trabajo colegiado, produce formas de interacción cotidiana a partir de la clasificación interna entre quienes pueden responder de diferente manera ante las exigencias de la evaluación por un lado, y por otro y al mismo tiempo, induce una clasificación externa que etiqueta y establece una jerarquía, como resultado del proceso de sometimiento a la evaluación. Es decir, la evaluación se convierte en fin en si misma que, peligrosamentese, se aisla de sus protagonistas.

La calificación etiqueta en lugar de ayudar a superar los problemas e incluir a los protagonistas del sistema educativo con el fin de promover el desarrollo de una sociedad democrática y con compromiso ciudadano con la innovación y la mejora educativa en todos sus niveles, alejándose de la propuesta inicial que plantea al proceso de evaluacióncomo un proceso permanente que permite mejorar, paulatinamente la calidad académica y no meramente como un corte o imagen fotográfica de un momento en particular.

Ante ese panorama corresponde cuestionarnos si: los procesos de evaluación en educación superior, la adecuación de planes y programas y el sistema de recompensas económicas a los productos del trabajo académicos, denominados en nuestro país estímulos o becas, han actuado como parte de una sinergia institucional que promueve la actualización de saberes, contenidos, organización académica y compromiso de todos los actores de la comunidad académica. En este documento se plantea que la evaluación, vista desde esta perspectiva y puesta al centro por las políticas, fomenta una degradación del sistema educativo y no una mejora en los procesos y prácticas educativas. En este sentido pareciera que en nuestro país no vamos en la misma dirección de lo que apuntan Martín y Sauvageot (2011), acerca del panorama de la Educación Superior en los albores del siglo XXI que muestra una serie de características y compromisos que hacen que la cuestión de la

garantía de la calidad, a través de la evaluación sistemática, oportuna y crítica alcance una importancia no presente en épocas anteriores.

Algunos referentes

La propuesta del gobierno federal de que estos beneficios económicos a los salarios se convertirían en una palanca de cambio y en una multifuncionalidad académica con resultados de mayores productos académicos y mayor número de citas en revistas especializadas, no parece ser el resultado de un beneficio significativo cuando observamos la no variación de procesos que afectan a la vida universitaria tales como deserción, permanencia, índices de reprobación, infraestructura, y equipamiento obsoletos, disminuciones presupuestales, lentitud en la actualización de planes y programas y una pesada burocracia preocupada más por la rendición de cuentas que por la mejora de los procesos educativos, a pesar de la exhibición institucional de indicadores de evaluación, los cuales no son apropiados ni reconocidos por la comunidad.

Por el contrario, y de acuerdo con Gil Antón (2014:431-32) los efectos que produce la continuidad sin crítica y la persistencia de políticas públicas educación superior, afecta relaciones académicas e institucionales a partir de consolidar un escenario de contenidos invariantes que obstruyen la visión crítica y la dinámica propositiva y formalizando a mediano y largo plazo la continuidad matizada por los elementos y factores que coadyuvan a la subordinación y a la dependencia.

La afirmación de continuidad sin crítica con base en la perseveranciade las políticas públicas parece contrastar con los esfuerzos realizados desde 1970 para incorporar los procesos de evaluación como una parte no sólo instrumental y fundamentalmente sustantiva para apoyar el cambio, el análisis y la crítica ante la exhibición de las cifras aportadas por los indicadores.

En un breve recorrido histórico de las acciones para incorporar la evaluación a la educación superior mexicana, se remontan a 1970 en una reunión de la ANUIES en Hermosillo, Sonora, se presentó el "Diagnóstico preliminar de la Educación Superior en México". Al año siguiente en Villahermosa, Tabasco se analizaron las disfuncionalidades de la educación superior y se discutió sobre las estrategias para corregirla. En 1976 la SEP publicó el libro de "Educación Superior en México", donde se presentó un diagnóstico más sobre este nivel educativo, enriquecido en los años siguientes por la ANUIES,

años más tarde la CONPES, diseñó la CONAEVA, (1989), organismo no gubernamental que surge sin la necesidad de un marco jurídico en la legislación de educación superior,(Inga y Velásquez, 2005) y que elaboró una estrategia nacional para la creación del Sistema Nacional de Evaluación compuesto por tres líneas generales que se relacionaban entre sí: la autoevaluación que llevarían a cabo las instituciones; la evaluación del sistema en general a cargo de especialistas y diferentes instancias y la evaluación de los programas académicos y funciones de las instituciones mediante el mecanismo de pares calificados de la comunidad académica. Posteriormente en 1994, la CONPES creó el CENEVAL cuyo objetivo fue contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior, evaluando los aprendizajes logrados (ANUIES, 1984: 16). En la misma década, el CONACYT estableció el padrón de posgrados de excelencia ligando al programa a los investigadores que fueron reconocidos en el SNI fundado en 1984. En la actualidad el gobierno federal reconoce a la evaluación como el medio fundamental para lograr la mejora, el aseguramiento de la calidad educativa (Rubio, 2006a: 226-230).

A pesar de los casi 50 años trascurridos entre el primer antecedente y la actualidad, las dificultades que ha enfrentado la evaluación, no sólo para cumplir sus objetivos sino también para colaborar en la mejora de los procesos educativos en educación superior y las metas que significaron un compromiso con el cambio y la actualización permanente aún no se han resuelto en su totalidad y quizá sean éstas las principales integrantes causales, para preguntarnos: ¿dónde quedaron las acciones y las metas derivadas del análisis de los indicadores?¿qué uso se le otorgaron a los resultados de la evaluación que lejos de propiciar la mejora de la educación superior se ha degradado el sistema educativo?. Porter Galetar (2007) indica que "en la universidad de papel" la autoevaluación institucional como proceso no fue necesariamente un inductor del cambio en las universidades sino más bien una estrategia pragmática que permitió a las universidades atender una política institucional que no promovía el seguimiento de los resultados ni la adecuación de los indicadores, entonces todos estos ejercicios de autoevaluación fueron parte de las respuestas institucionales a las políticas del Estado y no parte de las respuestas que la universidad debía ofrecer a una sociedad que cada día absorbía y aplicaba, por un lado, el cambio tecnológico y por el otro, demandaba de las universidades una innovación pedagógica en las formas de enseñar disciplinas y establecer compromisos sociales (Porter, 2007).

El hecho de posicionar a las universidades dentro de la política de Estado volvió a replantear el problema entre compromisos institucionales derivados de la dependencia estatal del subsidio y compromisos con la innovación, como consecuencia el carácter reproductor de la educación no ha podido incorporar ni rescatar las nuevas visiones educativas apoyadas en el cambio e innovación de procesos del enseñar y el aprender.

Las dimensiones de las nuevas políticas educativas y la adopción de las mismas por las universidades que hasta aquí hemos reseñado, nos permiten delinear procesos y los rasgos principales que atravesaron a la universidad y reorientaron el derrotero pedagógico universitario. Entre los procesos más significativos podemos señalar la dependencia absoluta del subsidio federal, la falta de renovación de plazas, las dificultades jubilatorias para un retiro digno de los miembros de las comunidades académicas, el exceso de normativa para regular las propuestas de cambio, modificación y actualización de planes y programas, y finalmente el énfasis puesto en la organización interna de todos los procesos que permiten mantener el funcionamiento de la universidad día tras día pero sin visión de futuro. En cuanto a la reorientación, el auspicio del reconocimiento económico a los productos del trabajo académico así como la jerarquización y prioridad de algunas actividades sobre otras han dejado como resultado que aquello que no tiene estímulo económico ahora no se hace y aquellas que se llevan a cabo sin beneficio, ahora debilitadas en virtud de que los espacios de diálogo con los estudiantes, la atención extra clase a sus problemas de formación, el seguimiento constante a sus proyectos de investigación así como la incorporación de estudiantes a proyectos de investigación que les ayudarían a ampliar su formación, en la actualidad ya son tareas no reconocidas por los programas de estímulo económico al trabajo académico y es así como estas tareas de mayor sigse debilita ante la formalidad de reproducir planes y programas y mantener los resultados del presente.

A continuación, enlistamos las dificultades históricas parcialmente subsanadas por los procesos de evaluación:

- Quizás el más grave es la dificultad para obtener información confiable y suficiente para valorar los factores que intervienen en el proceso educativo. (ANUIES, 1984: 18-20).
- La dificultad de un marco conceptual preciso que permita describir, cuantificar y cualificar el quehacer educativo. (ANUIES, 1984: 18-20).

- Las características particulares de cada institución y sus distintos grados de desarrollo no permiten una homogeneización amplia de nivel nacional. (ANUIES, 1984: 18-20).
- Las estructuras académico administrativas en las instituciones y sus dependencias tienen una escasa formación disciplinar sobre procesos de evaluación y planificación que permita tener y formar personal especializado capaz de entender y analizar con solvencia el escenario de la administración, el escenario de la gestión y el escenario académico.
- Durante los años relatados se han producido documentos de evaluación de carácter mayoritariamente diagnóstico, pero no se ha encontrado un énfasis en el seguimiento de los procesos en la retroalimentación para la mejora en el establecimiento de metas con temporalidades definidas, en el análisis de las tendencias, en la necesidad de las adecuaciones continuas, en la apropiación comunitaria del proceso evaluativo, sus indicadores y sus resultados.

En todas las dimensiones que participan en la evaluación es imprescindible subrayar la importancia de procesar y utilizar toda la información para lograr una transformación institucional que responda al imperativo ético de incidir sobre *las nuevas realidades mediante el cultivo plural, riguroso y pertinente de las capacidades de la investigación científica y creación en los distintos campos del conocimiento* (Landinelli, 2009: 223).

Otro factor que ha contribuido a la continuidad sin crítica se puede asociar con las políticas del estado mexicano que se han enfocado a partir de los estímulos a promover dentro de una institución académica la reorganización y el desarrollo de funcionalidades del sujeto a partir de la revisión de vivencias cotidianas, reconocimiento de micro regulaciones y orientación del trabajo individual en un escenario de búsqueda de satisfactores dobles: uno el personal y otro secundario, el organizacional.

Estas políticas han convertido a la institución en una suma de normas organizativas donde los actores con base en razones prácticas y económicas las convierten en estrategias activas que coadyuvan a la plusvalía de sus trabajos. Finalmente, de manera continua y día con día la organización de la nueva práctica educativa y su reconocimiento económico induce un cambio en la institución que se ha construido a partir de diversos bloques de beneficios individuales.

Lastra y Comas (2014) señalaron que los cimientos que marcaron el programa de estímulos deben ser parte de una discusión oscilante que abarque no solamente el recorrido de fines de la década de los 80 hasta la actualidad sino también un raro péndulo que pueda penetrar con base en el análisis de los resultados y la reflexión en el espacio de un futuro en el cual la sociedad recibe y resiente los efectos del desarrollo científico y tecnológico y de los problemas sociales de injusticia y corrupción no resueltos, la universidad se mantiene en un avance tan pausado que cada día se separa más de los procesos de inclusión y compromiso con la hibridación de saberes y formas alternativas de educación.

Este énfasis puesto en los beneficios individuales a partir de productos académicos que pueden ser asociados a puntos para obtener un estímulo económico ha ido demeritando, porque no se obtienen los mismos beneficios económicos, el trabajo permanente de actualización de planes y programas, así como la revisión continua de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Al respecto, en Francia en 1988, una comisión a cargo de Pierre Bourdieu y François Gros entre otros, se discutieron y revisaron *los saberes enseñados con el propósito de reforzar su coherencia y su unidad* (Bourdieu, 1988:86-93). Como resultado de esta discusión se propusieron los siguientes principios:

1. Los programas deben ser sometidos a una revisión *periódica* tratando de *introducir en ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad* (en primer lugar, de los cuales se encuentra la unificación europea), y todo agregado deberá ser compensado mediante supresiones.
2. La educación *debe privilegiar todas las enseñanzas que ofrezcan modos de pensar dotados de una validez y de una aplicabilidad general con* respecto a las enseñanzas que proponen saberes susceptibles de ser aprendidos de manera también eficaz (y a veces más agradablemente) por otras vías. Hay que velar en particular porque la enseñanza no deje subsistir lagunas inadmisibles, que son perjudiciales para el éxito del conjunto de la empresa pedagógica; sobre todo en materia de modos de pensar o de saber-hacer fundamentales que, al considerarse como enseñados por todo el mundo, acaban por no ser enseñados por nadie.

3. *Abiertos, flexibles, revisables, los programas son un marco y no una horca:* deben ser cada vez menos constrictivos a medida que nos elevamos en la jerarquía de los órdenes de la enseñanza; su elaboración y su condicionamiento práctico debe solicitar la colaboración de los profesores. Deben ser progresivos —conexión vertical— y coherentes- conexión horizontal- tanto al interior de una misma especialidad como a nivel del conjunto del saber enseñado (a nivel de cada clase).
4. *El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos debe siempre conciliar dos variables: su exigibilidad y su transmisibilidad.* Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensar es más o menos indispensable por razones científicas o sociales, en un nivel determinado (en tal o cual clase); por otro lado, su transmisión es más o menos difícil, en ese nivel del curso, dadas las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los maestros correspondientes.
5. Con el deseo de mejorar el rendimiento de la transmisión del saber diversificando las formas de la comunicación pedagógica y apegándose a la cantidad de saberes realmente asimilados más que a la cantidad de saberes teóricamente propuestos, se distinguirá, tanto entre las especialidades como en el seno de cada una de ellas, lo que es obligatorio, opcional o facultativo y, al lado de los cursos, se introducirán otras formas de enseñanza, trabajos dirigidos y *enseñanza colectiva, reuniendo profesores de dos o más especialidades* y pudiendo, con este fin, introducir la forma de encuestas o de observaciones sobre el terreno.
6. La preocupación por reforzar la coherencia de las enseñanzas debe conducir a favorecer las enseñanzas dadas en común por profesores de diferentes especialidades y también para *repensar las divisiones en "disciplinas", sometiendo a examen ciertos reagrupamientos heredados de la historia* y operando, siempre de manera progresiva, ciertos acercamientos impuestos por la evolución de la ciencia.
7. La búsqueda de la coherencia deberá derivarse de una búsqueda del equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades y, en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia. *Será importante en particular, conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y al relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de los modos de vida y de las tradiciones culturales* (Bourdieu, 1988: 86).Estos principios válidos en Francia, es posible detectar algunas evidencias en varios de los programas de estudio de las

universidades mexicanas: las fronteras disciplinarias pierden rigidez, se difuminan y se mitigan las diferencias y se buscan las interrelaciones uando se trata de explicar la causalidad de fenómenos multidireccionales y complejos, algunos previsibles y otros emergentes o inesperados, entre ciencias básicas e ingenierías, ciencias biológicas y de la salud y ciencias sociales y humanidades.

Por ello, como señala Boyer (1997), *necesitamos de académicos que no sólo exploren diestramente las fronteras del conocimiento, sino que también integren ideas que conecten pensamiento a la acción...* y comprendan que la vida moderna requiere atender dos escenarios principales: 1) acceder a más información y depurar contenidos y 2) mayor participación en la propuesta y compromiso con los cambios (Boyer, 1997:107).

La lógica del cambio y de la innovación demandan que todas las prácticas educativas conjuguen en su accionar aspectos tales como: una normativa dinámica que permita atender on time y con oportunidad el cambio, un abandono de los espacios de confort de la vida académica que apoyados en una definitividad y certidumbre laboral actúan como elementos retardatorios del cambio y la actualización de planes, programas, políticas y normas institucionales, sin olvidar la voz de los alumnos que proponen prácticas innovadoras, así como una atención a las capacidades disciplinares que requiere el mundo del trabajo para un profesional universitario. Además de lo anterior es importante reconocer la incorporación de nuevas tecnologías para el espacio áulico y el uso de redes tanto especializadas como de contenido general.

Frente a este panorama de reorganizaciones internas derivadas del proceso de evaluación Fernández Lamarra (2006) señala, la "cultura de la evaluación" se va incorporando lentamente y de manera desigual en las instituciones de educación superior, donde predomina una tendencia hacia la "burocratización" de los procesos de evaluación y acreditación, con características sólo normativas y procedimentales formales, señalándose una excesiva ambigüedad e imprecisiones en las concepciones y definiciones de calidad utilizada.

Pensar que una sola acción económica puede abarcar los campos señalados y procesos de la vida universitaria es creer que los indicadores por sí mismos resuelven los problemas de la educación superior. Lo que nos lleva a

sostener que la evaluación al centro, tal como está planteada en las políticas educativas, sólo conduce a degradar el sistema educativo.

Ante esta situación como universitarios tenemos la responsabilidad y el interés de profundizar en acercamientos teóricos y metodológicos a la educación como derecho humano, que promueve la ciudadanía activa, el trabajo colaborativo, el respeto y el enriquecimiento de las expresiones culturales de los y las mexicanas y la convivencia. Abrir espacios de diálogo poniendo sobre la mesa ideas para construir un Proyecto educativo más democrático e incluyente que incorpore la heterogeneidad educativa que caracteriza a nuestro país, vinculado a un proyecto de nación más libre, justa y educada.

Referencias

ANUIES. (1984).
La evaluación de la educación superior en México. ANUIES: México.

Bourdieu, P. (1988).
Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2005).
Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza. En *Capital cultural escuela y espacio social* (I. Jiménez, Trad., 6a. ed.). México: Siglo XXI editores.

Boyer, E. L. (1997).
Una Propuesta Para La Educacion Superior Del Futuro. UAM Azcapotzalco/Fondo de Cultura Económica.

Fernández, N. (2006).
La evaluación y acreditación de la calidad. Tendencias y perspectivas. *Revista de la Universidad del Azuay*,40,145-165.

Gil Antón, M. (2014).
La educación superior en México: los costos de las monedas. En: *Políticas de educación superior en Iberoamérica,* 2009-2013. Brunner, J.J y C. Villalobos (Eds)Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

Inga, M. y Velásquez, S. (2005).
La evaluación y Acreditación de la Calidad en las nuevas leyes de Educación Superior de América Latina. Perú: Universidad Mayor de San Marcos. 4-12 www.oie.es/evaluacióneducativa/evaluacióneducativa/evaluaciónacreditación_calidad_ nuevas_leyes_ AL.pdf.

Landinelli, J. E. (2005).
Las finalidades públicas de la universidad en el contexto de la globalización. En Internacionalización de la educación superior y convergencias universitarias en el mercosur. México: Seminario UNESCO Forum.

Lastra, R. & Comas, O. (2014).
El profesor universitario entre el estímulo y la epistemodinámica. *Revista de la educación superior.* Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista170_S2A3ES.pdf

Martín, M. y Sauvageot, C. (2011).

Constructing an indicador system or scorecard for higher education. A practical guide. Paris. International Institute for Educational

Planning. UNESCO.

(acceso12-11:www.iiep.unesco.org).

Porter, L. (2007).

La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México (2a. Edición ed.). D.F., México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.

Rubio, J. (2006a).

Mejora y aseguramiento de la calidad de la educación superior. En Rubio, J. *La política educativa y la educación superior en México. 1995- 2006: Un balance*. D.F., México: FCE/SEP.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE SISTEMAS, INSTITUIÇÕES E EXERCÍCIOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Valeska Fortes de Oliviera[1]
Monique Silva[2]
Glades Tereza Felix[3]

Resumen

Nesta escrita apresentaremos o desenvolvimento que a Educação Superior brasileira incentivado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e de que forma o país estruturou a avaliação em larga escala do Ensino Superior a partir Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Ainda, exporemos o caso da avaliação num centro de formação de professores de uma instituição pública do sul do país e como a sua Comissão de Avaliação Institucional trabalha em prol da qualidade da educação superior por meio do paradigma da avaliação participativa do exercício da autonomia da comunidade acadêmica.

Introdução

Nesta escrita apresentaremos o contexto do Ensino Superior no Brasil, seu desenvolvimento nos últimos anos com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e de que forma o país estruturou a avaliação em larga escala do ensino superior a partir do Sistema nacional de avaliação da educação Superior (SINAES). Ainda,

1 Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)
2 Instituto Federal Farroupilha (Brasil)
3 Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)

exporemos o caso da avaliação de um Centro de formação de professores de uma instituição federal de ensino superior pública do sul do país que desenvolveu um sistema modelo de Avaliação Institucional, objetivando complementar os instrumentos propostos pelo Ministério da Educação-MEC, indo, portanto, além dos mesmos, no momento em que dialoga com toda a comunidade acadêmica e propõe ações locais.

Nosso intuito é discutir o quão importante são os processos de avaliação para a melhoria da qualidade da educação e de que forma a participação pode desenvolver a autonomia dos indivíduos frente a instituição. Isso porque, no momento em que é dado espaço, e voz, aqueles que vivenciam cotidianamente os espaços da Universidade–professores, alunos e técnicos–os problemas podem ser vistos de forma mais clara, as soluções surgem de várias perspectivas.

Acreditamos também na transformação do sentimento de pertença ao *espaço* da instituição, que o torna um *lugar* de formação humana–sendo que esta precede a formação acadêmica. Nas palavras de Cunha (2008).

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz "esse é o lugar de", extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço; porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar.

Pensar a Universidade como um *lugar* de formação humana, de aprendizagens político- sociais está diretamente ligado à ideia de avaliação institucional, pois ela pode ser o dispositivo de tal perspectiva. Quando vivenciamos um lugar, possuímos, incondicionalmente, sentimentos, opiniões e afetos sobre ele, neste sentido, a tarefa da avaliação está em ouvir e trabalhar com todo este conteúdo vivo, considerando que os lugares são preenchidos por símbolos e significações imaginárias sociais.

O artigo se traduz num esforço de resgate da importância e da necessidade da existência e consolidação de processos de avaliação autonômicos, antecipativos, reativos e complementares aos SINAES no interior das IES. Está organizado em quatro partes, a saber: a medida da expansão da educação superior no Brasil; a trajetória do SINAES; o caso do Centro de Educação e apontamentos finais.

A medida da Expansão da Educação Superior no Brasil

Desde a criação dos primeiros cursos superiores e das universidades no século XIX até os anos de 1960, poucos esforços foram empreendidos pelos sucessivos governos no sentido de dar acesso ao ensino superior para a população brasileira; conforme dados do INEP (2004,) em 1960 a taxa de escolarização bruta no ensino superior era de 1%.

Pode se considerar que ocorreu uma discreta expansão nas matrículas entre os anos de 1960 e 2000, pois segundo o MEC/INEP (2005), neste período estas passaram de 93.000 para 3.479.913 em 2002, o que corresponde a soma geral das matrículas no setor público e privado. Em 1960, o setor privado atendia 44% das matrículas e em 2002 essa participação cresceu para 70%.

Percebe-se que a expansão até então verificada favoreceu o incremento de matrículas no setor privado, mesmo após a criação de novas legislações no contexto da educação, como a Lei 5540/68 que tratou da reforma universitária de 1968 durante o governo militar, contexto em que as instituições privadas foram beneficiadas pela política econômica objetivando, intencionalmente, a expansão das vagas nesta esfera. Já na década de 90 com a aprovação da Lei 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional se redefiniu nova configuração da estrutura do sistema educacional no Brasil, o qual é formado, atualmente, por dois níveis escolares: Educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a Educação superior (BRASIL, 1996).

Estudos comparados da Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE/UNESCO/UIS, 2000) sobre o acesso ao ensino superior entre alguns países da América Latina apontam que no Brasil, em 1999, apenas 36,9% das matrículas eram em IES públicas e 63,1% em IES privadas. Na argentina 85,2% eram em IES públicas e 14,8% em IES privadas, no Uruguai 88,4% eram em IES públicas e 11,6% em IES privadas em contraposição, na Austrália, Canadá e Grécia 100% das matrículas eram em IES públicas, enquanto que no Reino Unido 100% das matrículas eram em IES privadas dependentes do governo, portanto enquanto a média das matrículas no setor privado dos países da OCDE era de 10,4%, no Brasil a participação deste setor é de 63.1%.

Frente a tal situação, podemos resgatar que no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ficou registrado que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, tanto quanto no artigo 4, V, da LDBEN de 1996 onde consta que o acesso a educação deve ser aos níveis mais elevados do ensino, as pesquisa e da criação artística, conforme a capacidade de cada um".

Na última década, podemos dizer que surgiram políticas públicas alicerçadas a ideia de redução das desigualdades educacionais entre os níveis escolares, pois conforme dados do INEP (2008) a taxa de atendimento da educação brasileira teve uma grande melhoria, especialmente no ensino fundamental (95% de matrículas) e no ensino médio (48% de matrículas), enquanto que o ensino superior permaneceu estagnado em 13% de matrículas distribuídas entre os setores públicos e privadas.

Portanto, o Brasil que passou por uma longa fase de estagnação do crescimento e manutenção da Educação Superior, nos últimos anos, também procurou implantar políticas públicas de avaliação, especialmente por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) objetivando um diagnóstico claro da situação da educação superior com vistas a expandir a oferta e melhorar a qualidade da educação tanto na esfera pública quanto privada, visando diminuir o déficit social no país.

No sentido de ofertar o acesso e a permanência de todos os cidadãos a educação superior nas modalidades presencial e a distância, políticas educacionais procuraram associar dois movimentos: a expansão do ensino superior por meio do aumento quantitativo de vagas nas IES já existentes e; a interiorização através da transformação, desmembramento e ou criação de novas universidades, universidades multicampi, de campus fora da sede e de polos de apoio presencial as IES públicas.

Portanto, foi durante o primeiro governo Lula da Silva que se instituiu, sem precedentes até então, a mais importante política de expansão do ensino superior no Brasil, através do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 foi criado o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007).

O referido decreto foi motivado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), que tinha a finalidade de melhorar a educação em todas as etapas e duplicar, especialmente, a oferta de vagas no ensino superior público; assim, por conta deste esforço o REUNI apresentou-se com objetivos, metas e diretrizes bastante desafiadoras frente à conjuntura.

Planejado, exclusivamente, para abranger as instituições federais de ensino superior (IFES), sua criação teve como justificativa as considerações exposta no item 4.3.1 do antigo Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei 10.172/2001 que tratou da meta de expansão da oferta do ensino superior. Disso compreende-se que a parceria entre o MEC e as IFES era fundamental para atingir o objetivo deste PNE proposto para o decênio 2001-2010, que determinou a necessidade do provimento da oferta de educação superior para 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final do PNE. (BRASIL, 2001).

Entre 2007 e 2012, houve um crescimento quantitativo de vagas nos cursos de graduação nas IFES, sob pena de não haver repasse de recursos financeiros para a continuidade e manutenção dos cursos existentes, as IFES que não aderissem ao referido programa de expansão, o que foi consolidado através da criação de novas universidades, novos cursos, aumento das vagas em cursos já existentes e ampliação das universidades.

Uma breve revisão na legislação aponta que o principal objetivo do REUNI é criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Como meta global, o programa definiu a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (90%) e da relação alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito (18), ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007).

Nas diretrizes do REUNI ficaram estabelecidos seis pontos específicos a perseguir:

I redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializadas;

V ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Frente a tal contexto, um fato que deve ser levando em conta é que o Programa REUNI é parte integrante do projeto maior denominado Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o qual preconiza para a próxima década a limitação da folha de pagamento ao estabelecer que o gasto com pessoal nas universidades públicas não poderia exceder além de 1,5% ao ano, contudo mesmo assim, o REUNI assumiu, de modo contraditório a meta de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior.

Sob o signo e o ônus da expansão, passado quase uma década da implantação do REUNI, avalia-se que a proposta trouxe grandes impactos para as IFES, especialmente no quesito recursos financeiros versus expansão, sem nenhuma relação com a qualidade da oferta, além da necessidade de ampla revisão, em cada instituição, da adequação desta prioridade no Plano de desenvolvimento Institucional (PDI), bem como no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) talvez, por isso sugiram as inúmeras manifestações contrárias ao REUNI advindas da comunidade universitária, nas entidades científicas, nos docentes e estudantes.

Em relação aos impactos, sabemos que as decisões tomadas pelas IFES levaram em conta as demandas locais, regionais ou nacionais, influências externas, propostas de grupos de docentes e ou de um docente específico, dentre outras, contudo o fator mais importante de ser analisado é se na formulação da proposta foram ponderadas as necessidades mínimas para o funcionamento dos novos cursos com qualidade, como a existência de infraestrutura adequada, corpo docente e técnico-administrativos qualificados

no quadro de pessoal capazes de assumirem em horário integral as incumbências exigidas pelo Projeto pedagógico do novo curso.

Para Faria (2010) é essencial ter clareza nas ações que são colocadas em prática, portanto, o mais importante é identificar fatores que podem influenciar na implementação da política e consequentemente no seu resultado.

Na sequência passamos a tratar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e sua a sua contribuição para a correção dos rumos da elaboração e consolidação da política de expansão materializada no escopo do REUNI.

O sistema Nacional de avaliação da educação Superior no contexto do REUNI

Ainda nos anos de 1990 as universidades públicas brasileiras apontaram a avaliação como um caminho para sua sobrevivência. Alinhadas com esta ideia em nível nacional, o tema tornou-se um assunto de Estado, que passa a assumir centralidade na agenda de reformas da educação superior.

Um resgate mais atento sobre a prática da avaliação da Educação Superior no país nos permite reconhecer que tivemos, até então, quatro ciclos avaliativos; ou seja, o primeiro iniciou-se em 1983, estendendo-se até 1992, denominado de construção da agenda, e caracterizou-se pelo espaço de constituição do rol de problemas que chamaram a atenção dos governos da época.

O segundo ciclo, foi denominado de formulação da política (1993-1995), caracterizou-se pelo espaço político de trocas, conflitos e poder. Foi à fase em que se elaboraram concretamente as alternativas ou propostas de avaliação, pois em 1993 a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) criou um grupo de especialistas para discutir a temática da avaliação, quando surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB, 1993), esse programa definiu parâmetros e indicadores de avaliação.

O terceiro ciclo da avaliação, denominado de Consolidação ou implementação da proposta governamental (1995-2003), ocorreu no primeiro mandato do Presidente FHC e se apresentou como uma proposta de avaliação, totalmente, diferente das anteriores, pois foi quando novos mecanismos de avaliação regulatória foram efetivados pelo MEC, sendo o Exame Nacional de

Cursos (ENC), antigo provão, o mais importante, pois exigiu que todos os estudantes em final de curso de graduação deveriam prestar o referido exame objetivando o controle e a supervisão do nível de qualidade dos cursos por meio da aprendizagem dos estudantes.

Assim, iniciou-se a crescente ampliação do poder regulatório do Estado sobre o ensino superior brasileiro legitimado pela LDBEN 9394/96 e consolidado na velocidade da edição de Decretos, Portarias, resoluções e medidas provisórias.

O quarto ciclo (2003/atual), denominado de Construção da avaliação emancipatória, traz em seu bojo a proposta de comprometimento com a avaliação da educação superior, numa perspectiva formativa. Foi na primeira gestão de Lula da Silva que se montou uma Comissão Especial da Avaliação do Ensino Superior (CEA), com a presença de docentes e especialistas na área, representantes das universidades brasileiras do MEC/INEP/CAPES/SESu, e representante da União Nacional dos Estudantes (UNE), visando analisar o cenário e formular critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior; assim surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior criado pela Lei n. 10.861/94.

Encontramos no artigo 1º desta lei a definição de suas finalidades:

> [...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (SINAES, 2004, p.133).

Também, ficou estipulado através do SINAES que a avaliação do ensino superior compreende:

— credenciamento e a renovação do credenciamento das IES, tendo por base a autoavaliação da mesma (cada IES deverá ter uma Comissão Interna de Avaliação Institucional que deverá funcionar de forma autônoma em relação aos órgãos de gestão universitária);

— a autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos cursos de graduação;
— o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes,
— Aplicado periodicamente, através de procedimentos amostrais ao final do primeiro e do último ano da graduação, tendo por base as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, habilidades para o ajustamento às exigências da evolução do conhecimento.

Em relação à expansão do ensino superior um ponto importante, foi o eixo da flexibilidade, pois com a diminuição de vários requisitos burocráticos para a autorização de funcionamento de cursos, deu autonomia às IES para a criação de novos cursos, além de conferir às credenciadas a capacidade de emissão de diplomas, favorecendo o fim do registro das profissões no MEC.

Na visão de Cury (2005, p. 783) não existem dúvidas de que as exigências ficaram suaves para a autorização de cursos, deixando para o eixo da avaliação uma análise ex post da atuação da IES. Isso pressupõe a afirmação de um sistema nacional de avaliação e a negação de um sistema nacional de educação.

Para Cunha (2005, p. 801) isso legitimou um mercado de ensino desregulado em qualidade e quantidade para o ensino superior, uma vez que o esforço e a expansão da oferta atraíram as IES privadas, que muitas vezes, por não conseguirem preencher suas vagas na graduação, procuram cooptar para estes cursos os candidatos não selecionados em universidades públicas.

Neste cenário o Ministério da Educação, juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira–INEP fortalece um Sistema Nacional de Avaliação ao invés de um sistema nacional de educação. O SINAES tem como objetivo assegurar processo nacional de avaliação das IES, pensando na melhoria da qualidade da educação superior, além de orientar a expansão da oferta da mesma e identificar o mérito e o valor das IES nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. De forma mais abrangente, o SINAES prevê também a promoção da responsabilidade social do ensino superior, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

No âmbito da avaliação das IES, o SINAES considera cinco eixos que abrangem 10 dimensões: Eixo 1: Planejamento e avaliação institucional considera a dimensão planejamento e avaliação (8). Eixo 2: Desenvolvimento institucional contempla as dimensões: missão e PDI (1) e Responsabilidade social (3). Eixo 3: Políticas acadêmicas, abrange as dimensões Políticas para

o ensino, a pesquisa e a extensão (2); Comunicação com a sociedade (4) e Políticas de atendimento aos discentes (9). Eixo 4: Políticas de gestão, compreende as dimensões Políticas de pessoal (5), Organização e gestão da instituição (6) e Sustentabilidade financeira (10). Eixo 5: Infraestrutura física contempla Infraestrutura física (7).

Para a avaliação externa dos cursos de graduação são consideradas três dimensões

Organização Didático-Pedagógica; Perfil do Corpo Docente; Instalações físicas (INEP, 2015), cada uma composta de aproximadamente quinze insumos avaliativos. A avaliação dos estudantes se dá através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é organizado por ciclos e aplicado periodicamente (trienal) aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso. Além disso, o SINAES prevê também, que cada IES constitua uma Comissão Própria de Avaliação - CPA, comissão esta que terá como atribuição a condução dos processos de avaliação internos da instituição e sistematização dos mesmos.

Contudo, na busca pela educação superior de qualidade a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES trabalha através do SINAES e seus quatro formatos avaliativos: Avaliação da Instituição; Avaliação dos Cursos; Avaliação dos Estudantes (ENADE); e Autoavaliação. Toda esta avaliação é traduzida em números que corroboram com a manutenção e expansão da educação superior no momento em que são apresentados os dados que mensuram o crescimento e a qualidade da mesma.

A seguir apresentamos uma experiência, bem sucedida, de avaliação interna: autoavaliação que acontece num centro de formação de professores de uma IES pública, que visa complementar o SINAES.

Caso da avaliação no Centro de Educação

O Centro de Educação (CE) é uma unidade de formação de professores de uma instituição pública e promove autoavaliação desde 1987, tornando-se assim um expoente nesta prática dentro da instituição, mesmo quando ainda não havia politicas de normatização e incentivo de tal prática. Quase uma década depois, quando a educação superior, à nível nacional, já havia consolidado a necessidade da avaliação institucional, o CE ativa a sua Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação (CAICE), que possui a atri-

buição de tratar a avaliação como prática regulamentada e ativa dento da unidade.

Em 1999, em assembleias gerais de estudo, reflexão e aprofundamento da temática, foi sistematizada e aprovada a Carta de Princípios e Diretrizes para Avaliação Institucional no CE. Até meados de 2012, de modo permanente, acumulou-se precioso patrimônio em torno da racionalidade e da subjetividade das práticas da comunidade do Centro de Educação, captado por meio de instrumentos avaliativos variados, como questionários in loco e on-line, pesquisa de opinião e assembleias (CAICE, 2015).

Por este contexto apontamos o centro de Educação como exemplo de pioneirismo em avaliação institucional, pois acreditamos que o caminho para a autonomia e antecipação passa pelo processo consciente de avaliação e autoavaliação. Em prol disso, a CAICE trabalha visando consolidar um processo de avaliação próprio, independente de roteiros e prazos governamentais, o que dá outra perspectiva a ação, que rompe com a lógica de que só se "organiza a casa quando o MEC virá visitar", que promove a autonomia da comunidade acadêmica e a reflexão sobre a responsabilidade e a pertença a este lugar.

A CAICE é composta por um grupo de docentes, discentes e técnicos administrativos, todos representantes eleitos por seus pares para participarem da organização da avaliação dos cinco cursos presenciais de graduação que atualmente funcionam no Centro; a saber, Pedagogia (diurno e noturno), Educação Especial (diurno e noturno) e Programa Especial de Graduação (PEG) Formação de Professores para a Educação Profissional, além dois cursos de especialização, Gestão Educacional e Docência da Educação Infantil; dois mestrados profissionais, Ensino de História em Rede Nacional (PROFHIS) e Tecnologias Educacionais em Rede (MPTER); e um Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)– Mestrado e Doutorado. (CAICE, 2015)

Foi a partir do Evento "Ciclo de debates sobre Avaliação Institucional" (2013), que ocorreram nove reuniões; duas de caráter geral, com toda a comunidade e sete específicas por segmento e curso, realizados em diferentes espaços e tempos, quando se conseguiu atingir mais da metade da comunidade.

As reuniões trataram dos resultados da autoavaliação realizada em 2012 pela instituição, conduzidas pelo diálogo e revelaram os anseios e as expectativas da comunidade pela implementação de um processo de acompanhamento periódico da qualidade do Projeto político-pedagógico do Centro. Isso

ficou evidenciado, especialmente, por meio de uma enquete que abrangeu três questões: “1) Você quer avaliação no CE?”; “2) Por quê?”; e “3) Como?”.

Na época, participaram dos eventos 598 membros (54,3%) da comunidade num total de 1.100, dentre estes respondentes, 99,7% opinaram afirmativamente sobre a necessidade de haver avaliação no CE.

Frente ao questionamento provocado e a participação ativa da comunidade a CAICE sentiu- se, responsável em propor e construir, coletivamente, uma contraposição ao instituído, por meio da avaliação com inovação pedagógica cujo tema colocasse centralidade no Projeto Político- pedagógica do Centro (2012). Lucarelli (2000, p. 63) ao tratar da inovação no ensino considera que “fazemos à inovação, em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino tradicional”.

Essa condição se consubstanciou por meio da elaboração do projeto de avaliação denominado Proposta Experimental de Avaliação do PPP do Centro de Educação (CAICE, 2014) sendo constituindo num projeto integrado por 10 subprojetos que preconizam avaliar os: 1- Estudantes, 2- Docentes, 3- Gestores, 4- Servidores técnico-administrativos, 5- Estágios acadêmicos, 6- Instituições conveniadas (estágios), 7- Pesquisa, 8- Extensão, 9- Egressos, 10- Prestadores de serviços privados (limpeza, portaria, lancheria, reprografia e vigilância).

Os instrumentos, necessariamente não serão aplicados, nesta ordem, mas conforme a necessidade sinalizada pelo coletivo corroborada pela necessidade, além da referida relação (complementaridade) que possa ter um com o outro.

Constitui-se num projeto de pesquisa e eventos com uma abrangência de 4 anos (2014 a 2017) e prevê a aplicação de diferentes ferramentas avaliativas baseadas em indicadores institucionais específicos, portanto, propõe-se a ser um processo continuado dentro de um Ciclo até completar a avaliação da totalidade da unidade.

A proposta foi sedimenta a partir das ações teórico-metodológicas do paradigma da Avaliação Institucional Participativa (AIP) com base em Leite, (2005) e Barber (1998), com vistas ao equilíbrio entre os pilares da regulação e da emancipação (Sousa Santos, 2004).

Nesse contexto é importante identificarmos algumas características da teoria e da prática da AIP, cujos pressupostos emergem da democracia forte, segundo Barber, (1998).

a) Avaliação participativa exige sensibilização e pactuação ou negociação política;
b) Avaliação participativa constitui um instrumento epistemológico para o pensamento e a ação política no espaço público;
c) Avaliação participativa envolve a criação de uma comunidade do bem público;
d) Avaliação participativa se exerce através da cogestão e do autogoverno de diferentes atores;
e) Avaliação participativa institui autonomias dos sujeitos, dos coletivos e da instituição;
f) Avaliação participativa nutre-se da autocrítica, autovigilância e autolegislação permanentes
g) Avaliação participativa exige seu tempo próprio.

A importância desta abordagem está na perspectiva reativa e independente, cujo compromisso é procurar a qualidade, fazendo com que a unidade e a instituição, numa atitude diagnóstica, olhem para si mesmas e a partir de práticas de avaliação reflexivas, promovam melhorias na educação superior.

O caráter público e social da universidade produz a exigência ética da avaliação. Daí há que derivar um conceito de avaliação identificada com a responsabilidade social da universidade. Fundada nesses conceitos e tendo essas finalidades a avaliação deverá emergir de um processo construído socialmente (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 64).

Pode se considerar esta iniciativa como uma avaliação 360º, que até então, avançou 180º, uma vez que já aplicamos quatro vezes a avaliação docente pelo discente e uma vez cada um dos demais indicadores, para completar o ciclo avaliativo, os próximos passos estão a indicar a revisão e a reaplicação de cada instrumento, mais uma vez, enquanto a avaliação docente pelo discente ocorre a cada semestre.

O *feedback* destas avaliações são publicados nas páginas dos cursos, no site da CAICE e da instituição, nas reuniões com docentes por departamentos didáticos e específicas com os demais segmentos, visitas as salas de aula para devolutiva e debate dos resultados, bem como exposto através de uma assembleia anual proposta pela CAICE e aberta a toda comunidade. Outro ponto importante de ser mencionado é que a CAICE possui financiamento

captado pelos projetos para desenvolver suas atividades de avaliação e também atender parte das demandas dos segmentos apontadas nas avaliações.

Um destaque importante são os resultados das avaliações docentes pelo discente, esta avalição que é pedagógica dá voz aos estudantes para que exponham sua opinião sobre cada um dos componentes curriculares de seus cursos no tocante ao planejamento da disciplina, questões metodológicas, uso de tecnologias, postura docente, conhecimento da documentação que rege o curso, disponibilidade para estudo, implicação dos docentes com a formação, pontualidade, dinamismo, infraestrutura e organização das disciplinas, estágios e demais atividades que envolvem a vida acadêmica.

Em nível individual, e segundo relato de alguns docentes, a avaliação tem possibilitado ampla reflexão e revisão nas posturas e práticas pedagógicas. Em nível coletivo, mudanças de atitudes foram percebidas como a valorização do planejamento coletivo e subsídios pontuais aos gestores para as reformas curriculares.

Apontamentos finais

Acreditamos que a experiência do Centro de Educação frente às exigências de avalição apresentadas pelo SINAES merece ser compartilhada através deste texto porque o Centro de Educação atua como expoente neste assunto devido a criação da CAICE e todo o seu trabalho desenvolvido. Isso porque, além de mensurar as questões relativas ao espaço- físico, desempenho dos estudantes, titulação dos docentes, entre outros insumos apontados pelos órgãos no MEC, o CE ouve sua comunidade e dá retorno a ela como poucos espaços fazem.

Damos valor a esta prática, pois coloca a falar sobre a instituição aquelas pessoas que a vivenciam cotidianamente e isso, por mais que parece simples, ou óbvio, não é o corriqueiro.

A gestão democrática é a grande vivência deste contexto, onde se apresenta autonomia financeira, pedagógica e administrativa para a comunidade acadêmica. Nas palavras de Castoriadis (1987, p.306) um bom juiz não é, necessariamente, apenas um bom especialista, e sim um usuário “o soldado (e não o ferreiro) quanto à espada, o cavaleiro (e não o seleiro) quanto à sela”.

E, neste sentido, o vivenciado no CE é um exemplo de autonomia administrativa e gestão democrática no momento em que adota a concepção de que a avaliação serve para promover crescimento da instituição, da autonomia da comunidade, do trabalho consciente e coletivo em prol da educação de qualidade, indo além da simples verificação do cumprimento das normas.

Desse modo enquanto as características das avalições do SINAES dão ênfase nos resultados, foco no desempenho dos estudantes e predomínio dos dados quantitativos o que tem servido, apropriadamente, para apontar os caminhos da expansão; na contramão disso, o Centro de Educação tem vivenciado processos de avaliação de natureza participativa, autônomos, reativos e antecipativos que garantem muito mais a reflexão, a mudança e a consequente melhoria da qualidade efetiva dos espaços acadêmicos.

E é neste sentido que o CE é visto como um espaço (CUNHA, 2008) que extrapolou sua condição inicial e transformou-se, efetivamente, em lugar de formação humana e acadêmica, com base no processo de avaliação.

Referências

Barber, B. (1998).

Démocratie forte. Paris: Desclée de Brouwer.

Brasil. (1996).

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF. Diário Oficial da União de 23.12.1996. Brasília.

Brasil. (2001).

Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Presidência da República. Brasília, DF. Diário Oficial da União de 09.01.2001. Brasília.

Brasil. MEC. (2007).

Razões e princípios do Plano de desenvolvimento da educação. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso. 19 de dezembro de 2016.

Brasil. (2004).

Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.>. Acesso em: 07 de dezembro de 2015.

Brasil. (2007).

Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2015.

Brasil. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2004).

Sinopse estatística da educação superior.. Disponível em:<http://portal.nep.gov.br/educacaosuperior. Acesso em: 17 de dezembro de 2016

Brasil. MEC/INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2005).

Sinopse estatística da educação superior. 2005. Disponível em:<http://portal.nep.gov.br/educacao-superior. Acesso em: 19 de dezembro de 2016

Brasil. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Sinaes. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes> Acesso em: 09 de dezembro de 2015

Castoriadis, Cornélius. (1987)

As encruzilhadas do labirinto II – domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Cunha, Maria Isabel da. (2008).

Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Revista Educação UNISINOS*: v. 12, n. 3, setembro dezembro 2008.

Cunha, L. A. (2005).

Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação & Sociedade. Campinas*: v. 25, n. 88.

Cury, C. R. J. (2005).

Graduação e Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade, Campinas*: v. 25, n. 88.

Dias Sobrinho, J. (2002).

Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2002

Leite, Denise. (2005).

Reformas universitárias. Avaliação Institucional Participativa Petrópolis, RJ: *Vozes*.

Faria, C. A (Org.). (2012).

Implementação de politicas públicas. Teoria e Prática. Editora. PUCMINAS, Belo Horizonte.

Lucarelli, Elisa. (2000).

Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S, Castanho, M. *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.* Campinas: Papirus.

OCDE. (2000).

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Literacy Skills for the World of Tomorrow–Further results from PISA 2000. Disponível em: http;//www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/3400245 4.pdf. Acesso em 17 de dezembro de 2016.

Sousa Santos, B. de. (2004).

A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez.

UFSM. (2014).

Centro de Educação. Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação. CAICE. Projeto de pesquisa e eventos: P*roposta Experimental de Avaliação do Projeto político-pedagógico do Centro de Educação da UFSM.* Santa Maria.

UFSM. (2015).

Centro de Educação. Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação. CAICE. Sobre a CAICE. Disponível em:<http://www.ufsm.br/caice> Acesso em: 09 de dezembro de 2015.

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PROGRAMA DOCENTIA

Felipe Trillo Alonso[1]

Este capítulo recoge parte de las reflexiones sobre la evaluación de profesores. El texto está organizado en cuatro apartados. El primero, muy sencillo, recuerda la necesidad de diferenciar entre evaluación y acreditación. El segundo ofrece una perspectiva teórica que hace posible un análisis crítico de la evaluación de profesores en España. En esa dirección, se adopta el concepto de cultura performativa de Stephen Ball y otros autores, para explicar la vigente obsesión por los resultados e interpretar que eso representa una forma intencional de intervención estatal y otros agentes para supeditar al sistema educativo y por ende a los profesores a una lógica mercantilista. En el tercero se analiza el denominado Programa *Docentia*, que evalúa la capacidad docente de los profesores, y que puede ser considerado como un buen ejemplo de las medidas adoptadas para la garantía de la calidad educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); el principal *leitmotiv* o la gran coartada de todo esto. Al respecto la pregunta que se plantea es: ¿en qué grado muestra características propias de la cultura performativa? Por último, en el cuarto apartado, se presentan algunas reflexiones finales.

1 Universidad de Santiago de Compostela (España)

Evaluación educativa versus acreditación: Evaluar para comprender y mejorar o para seleccionar y sancionar

Esta es una idea antigua, o mejor, ya clásica (por imperecedera), pero que es necesario recordar permanentemente dado que persiste el problema que denuncia y afronta.

La Acreditación es una pseudoevaluación orientada al control y al rendimiento de cuentas, que sirve para premiar o reprobar, y que supone una amenaza para el profesorado mediante el abuso de decisiones administrativas de promoción profesional, de revisión salarial, y de dotación o no de determinados medios (Santos Guerra, 1993; Trillo y Méndez, 2010).

Representa una función implícita (oculta) de selección, control y gestión productivista del sistema, que impone cierta homogeneización de la práctica al reforzar mediante los indicadores que utiliza, unas determinadas demandas a los profesores, que se ven impelidos a adoptarlas en detrimento de su autonomía (Angulo Rasco, 1993; Gimeno Sacristán, 1993).

La evaluación, concebida desde una perspectiva netamente educativa, es una práctica orientada al perfeccionamiento docente que sirve para ayudar a mejorar y que, en tanto responde a una intención formativa, incrementa la autonomía de los profesores (Santos Guerra, 1993; Trillo y Méndez, 2010).

Por lo mismo, contribuye a la mejora de la calidad educativa al detectar necesidades, dotar recursos y desarrollar programas de perfeccionamiento docente; al promover la reflexión de los profesores sobre su propia práctica; y al procurar alternativas de mejora, de manera colaborativa en el centro y de forma contextualizada en la comunidad educativa (Gimeno, 1993; Holly, 1989).

Siendo así, la hipótesis que manejo respecto a la práctica hegemónica de la evaluación de profesores universitarios en España es que se encuentra mucho más cerca de la acreditación que de la evaluación.

El contexto de la evaluación de los profesores universitarios

Nada ocurre en el vacío. El asunto que abordamos no es una abstracción. Se materializa en unas coordenadas socio históricas determinadas. Para comprenderlo, importa describir lo que sucede, pero interesa más interpretar lo que subyace. En esa dirección, este trabajo, como su matriz, Escudero y Trillo (2015), adopta una perspectiva interpretativa que, empleando un angular

sociopolítico, se ocupa en desvelar y cuestionar cómo y por qué la evaluación de los profesores universitarios, lejos de ser un asunto reductible a políticas sectoriales y a cuestiones organizativas y pedagógicas, responde en realidad a una forma intencional de intervención estatal, y de otras fuerzas poderosas, sobre el sistema educativo en su conjunto y sobre el profesorado en particular, determinando cuáles son las prioridades y los contenidos que lo definen, así como las estrategias y las formas de gestión para su evaluación.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El EEES es el contexto en el que se sitúa el tema que abordamos. Conviene saber que se ha ido configurando a través de una serie de hitos bien reconocidos en la Unión Europea (UE), desde la Declaración de Bolonia en 1999 hasta la declaración de Viena-Budapest en 2010, y que en la actualidad forma parte del Marco Estratégico: Formación y Educación 2020, así como Europa 2020, que se planteó en la Agenda de Lisboa 2000.

Es, no hay duda al respecto, una iniciativa jerárquica para la reforma[2] de la educación superior, que se desarrolla de una manera vertical desde los respectivos gobiernos de los estados hasta los rectores quienes, finalmente, la trasladan a sus universidades.

Naturalmente, se trata de una iniciativa compleja, sometida a muchas controversias políticas, económicas y culturales, y por ello objeto también de valoraciones muy diversas (como ejemplo, véase: Novoa y Lawn, 2005; Novoa, 2010).

A grandes rasgos, es posible identificar tres grandes iniciativas en la construcción del EEES que, por si fuera poco, se desarrollan de manera dispar y muy poco transparente en los países miembros: en primer lugar, la reforma de las titulaciones universitarias, según la cual se establecen medidas

2 Se impone precisar que hablamos de "reforma educativa"; es decir, de iniciativas diseñadas y dirigidas por instancias políticas (gobiernos, organismos internacionales), generalmente planteadas a nivel "macro", con formato y rango de Ley, que jerárquicamente se presentan o incluso imponen para ser asumidas por centros y docentes en sus aulas (Bolivar, 2002; Bolivar y Rodríguez, 2002; Gairin, 2010; Rivas, 2000). No se habla por tanto de "cambio educativo", es decir, de algún tipo de modificación de la realidad escolar que puede observarse comparando la situación de inicio con la de finalización del proceso (Guarro, 2005). Tampoco se habla de innovación educativa, es decir, de cambios que afectan a las dimensiones más cualitativas de la educación, lo que implica un cambio profundo en las concepciones de los directamente involucrados (Díaz Barriga, 2010). Menos aún, se habla de mejora educativa, que es netamente un término más valorativo que descriptivo. Lo que nos llevaría a la cuestión de la calidad educativa y a la necesidad de definirla y evaluarla.

centralizadas para definir su perfil, articularlas en términos de competencias y regular su duración y extensión; en segundo lugar, las propuestas de innovación de la metodología docente, que apuestan por un modelo de enseñanza por competencias centrado en el estudiante y promotor de un aprendizaje autónomo, además de privilegiar el trabajo mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y en tercer lugar, las medidas adoptadas para la garantía de la calidad educativa, que generan y extienden múltiples procesos y agencias de evaluación o acreditación para, según se declara, asegurar que el *producto* generado por las universidades (cualquier titulado por cualquiera de las universidades de cualquier país miembro) satisface determinadas exigencias de calidad para su libre distribución y desempeño por la UE.

Es en esta última dimensión donde se sitúa con mayor claridad el tema que abordamos.

Por lo que respecta a España, conviene saber que no participó en las primeras fases de construcción del EEES, y que no fue hasta el 2003 cuando, mediante un Real Decreto, el gobierno español tomó sus primeras decisiones oficiales a nivel de todo el Estado para la adaptación de las universidades nacionales al Proceso de Bolonia. Sobre el contexto de surgimiento y la orientación ideológica y política que se le dio al proceso en España, pueden consultarse diversos análisis tanto oficiales (ANECA, 2012) como particulares (Trillo, 2005; Zabalza, 2008; Infante, 2010; Ferreiro, 2010; Escudero, 2012a, 2012b; Bautista, 2012; Cátedra UNESCO, 2013), entre otros muchos.

Esto sí, una vez que España se incorporó al EEES se hizo con extrema diligencia y dedicación especialmente en la dimensión del control de la calidad; es más, según mi percepción más personal yo diría que incluso se hizo con la "fe ciega del recién converso". Así, se reemplazaron todos los procedimientos preexistentes para la evaluación de los profesores y se desplazó la responsabilidad, o tal vez sería mejor decir el control de esa evaluación, del Consejo de universidades a una Agencia de evaluación externa, supuestamente independiente del gobierno, que ya existía desde 2002, pero que hasta ese momento carecía del enorme poder que adquirió enseguida y que actualmente mantiene (De Miguel y Apodaca, 2009), me refiero a la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad, más conocida por su apócrifo: ANECA[3].

3 ANECA es actualmente un Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que ha sido creado por el artículo 8 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, procedente de la conversión de la Fundación

La ideología dominante

De acuerdo con la perspectiva sociopolítica adoptada, el tema de la evaluación de los profesores hay que comprenderlo en el contexto más amplio de los cambios educativos dominantes, que obedecen, en esencia, al intento de las fuerzas económicas, políticas e ideológicas más poderosas por definirlos, regularlos y controlarlos.

En este sentido, son muchos los autores (Apple, 2002; Willianson, 2013; Popkewitz, 2014; Ozga, 2014; Ozga y Lawn, 2014) que desvelan y critican como el orden económico hegemónico -netamente neoliberal- determina los contenidos y las formas de gobierno actuales, que van dirigidas a racionalizar, disciplinar y someter los sistemas escolares a la horma mercantil.

Así lo entiende Ball (206, 2010) para quien la actual "epidemia de reformas", como expresamente lo califica, está representando un ataque frontal, por erosión y desgaste contra las finalidades y el sentido social, cultural y humano que fundaron el proyecto moderno de escuela y educación. Con idéntico sentido, Willianson (2013) ha denunciado que se están desplazando los referentes sociales, políticos y culturales históricos sobre la educación–cuyo sentido y función intrínseca se pone al servicio de las personas y la sociedad conforme a valores y aspiraciones educativas ligadas a la democracia, la igualdad, la justicia y la equidad -, hacia otros que se presentan y proponen como más modernos e innovadores: la prevalencia del valor instrumental de la educación para la innovación, la productividad competitiva y la economía.

La conclusión es que el pensamiento hegemónico en la actualidad aboga por una concepción netamente economicista (también muy utilitarista, pragmatista, funcionalista, conductista y mecanicista) de la educación, consistente en preparar sujetos autónomos, creativos, funcionales y rentables que estén en condiciones de ser trabajadores cognitivos y productivos en la expansiva economía del conocimiento. En suma, que "la educación importa porque permite a los trabajadores ser más productivos y alcanzar mayores ingresos" (Robeyns, 2006).

Por supuesto, todo esto no es algo que ha surgido espontáneamente ni por azar. Ha sido, por el contrario, intencionalmente ideado, planificado y

---

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en organismo público. Su estatuto ha sido aprobado mediante el Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre.
Como fundación estatal, fue creada por Acuerdo del Consejo de Ministros el 19 de Julio de 2002 en cumplimiento de los establecido en la Ley Orgánica de Universidades (6/2001 de 21 de Diciembre, LOU), que tiene como objetivo "contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones."

urgido por las fuerzas económicas y políticas más poderosas cuyos portavoces más visibles e influyentes son el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la OCDE. Concretamente esta última comenzó (OECD, 2001) poniendo de manifiesto la existencia de sistemas educativos burocráticos y gobernados por el mercado a principios de siglo y, más recientemente (OECD, 2012), ya aboga por una efectiva reforma basada en una "fuerte economía y gestión del conocimiento", dando por sentado que reducir a mínimos la intervención estatal, liberalizar las políticas y establecer la rendición de cuentas por resultados es la estrategia clave para la modernización de la educación. Por supuesto, no debería escapársenos que esos "resultados" tienen que ver con lograr que la educación superior sirva (sin cuestionarlos) a los intereses corporativos, económicos y lucrativos del mundo del trabajo (Barnette, 2001).

La cultura performativa y la obsesión por los resultados.

Con frecuencia escucho decir que interpretaciones como la anteriormente desarrollada no son más que una mera especulación, un juicio de intenciones difícilmente comprobables. El análisis de Stephen Ball (2002, 2003, 2006, 2010), del que ya hicimos una elaborada síntesis (Escudero y Trillo, 2015) y que ahora resumo, es una muestra fehaciente del modo cómo se vertebra la ideología dominante en nuestro entorno más inmediato; algo que se hará todavía mucho más evidente cuando en el siguiente apartado aporte los resultados de nuestro análisis del Programa *Docentia.*

Es cierto que el concepto de performatividad (Ball, 2002, 2003, 2010) no tiene una traducción directa en lengua castellana, pero se asocia a términos como resultados, desempeños, exhibiciones públicas, *performances.* La performatividad supone la adopción de un discurso normativo que aun considerando formalmente los contextos confiere un valor prevalente a las actuaciones (desempeños) y, sobre todo, a los logros (resultados, rendimientos) de los sujetos (estudiantes, **docentes** u otros), así como de las instituciones escolares y sus proyectos. Consecuentemente, si eso y sólo eso es lo que importa, se hace evidente que los estándares, las competencias y los indicadores se constituyen en poderosos resortes para determinar y requerir *performances* a **profesores** y centros, así como para crear sistemas de rendición de cuentas que vigilen y sancionen sus realizaciones.

Siendo así, lo que resulta obvio en ese proceso es que al privilegiar los desempeños (*performances*), lo que se enfatiza es lo externo, lo observable, medible y cuantificable. De lo que se deriva que los resultados (rendimientos), así como los modos de hacer estandarizados que han de ser fielmente seguidos cumplimentando procedimientos o protocolos, terminan por importar más que los significados; y ello hasta tal punto que podría decirse que es el imperio del cómo respecto al qué y, sobre todo, al para qué. Buen ejemplo de lo que digo lo encontramos en la actual fiebre por tasar, indexar y cuantificar todo lo que vale: de tal modo que las organizaciones y las personas son reducidas a datos, a indicadores, a méritos reglados y selectivos, a comparaciones y ranking, sometidos al imperio de lo útil, práctico, efectivo y rentable (Ball, 2003; Ferreiro, 2010).

Si lo anterior lo asociamos a lo que la OCDE (2012) califica como el nuevo escenario de la "economía y gestión del conocimiento", lo que también se aprecia es que se está construyendo y legitimando un espacio de juego y de poder ocupado ahora por Agencias nacionales e internacionales que se autodefinen como independientes: en España, la ya mencionada ANECA y, en Europa, The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) entre otras[4]. Es en esas organizaciones, además, donde encontramos que se erige una nueva "clase de expertos tecnócratas" (Ozga, 2014) cuyo papel actual va, ahora, más allá de su función de "informar política", asumiendo uno mucho más influyente, encaminado a "formar políticas basadas en evidencia". De tal modo que estos nuevos inspectores se consolidan de hecho como los protagonistas por excelencia en el diseño y la aplicación de los mecanismos de regulación, vigilancia y sanción[5].

Fuera como fuese, sin duda cuentan con un poder efectivo para fijar desempeños, indicadores y procedimientos de inspección, así como para tomar decisiones consistentes en la emisión de juicios con consecuencias para los países y los poderes públicos, las instituciones, los profesionales y el alumnado (evaluaciones externas y estandarizadas que deciden sobre su presente y su destino). Los Informes Pisa son un buen ejemplo de ello. En todo caso, agrade o no ese proceder, no hay que ignorar que tales prácticas de evaluación se "justifican" por algo "tan democrático" como el derecho de la

4 El papel e influencia de estas Agencias es clave. En España, ANECA regula el sistema de evaluación; es ella la que fija los criterios, el sistema de juicio y los procedimientos. Algunas Comunidades Autónomas (CCAA) han creado, en concierto con ella, sus propias Agencias de Calidad.

5 ¿Cuáles son sus méritos? ¿Cómo se reclutan? ¿De dónde salen?, son preguntas que me vengo haciendo hace tiempo.

ciudadanía a estar mejor informada, para así hacer posible la "libre" elección de servicios y proveedores (OCDE, 2012).

Como puede apreciarse, la lógica mercantil se impone. Con el agravante de que "la generalización de todas las formas de conducta a un régimen empresarial (prevalencia de una lógica de oferta-demanda), puede servir por sí sola para disminuir o aún destruir la capacidad de una organización para perseguir sus propósitos, ya que se ve forzada a redefinir su identidad y con ello su verdadero proyecto" (Ball, 2002, p.13).

Respecto a cuál es el modus operandi de la performatividad, Stephen Ball lo explica claramente en el conjunto de las obras que referencio. Hay dos conceptos clave en ese proceso.

En primer lugar, el de "desregulación y re-regulación". Mediante éste, dice Ball (2010), se establece un modelo de gobierno paradójico con un "descontrol bien controlado": hay, sí, descentralización de tareas y de responsabilidades, pero también la recentralización de objetivos, la estandarización de modos de hacer y la sanción de resultados. Como consecuencia, la presunta autonomía de las organizaciones no es tal, sometidas como están a criterios, estándares e indicadores de productividad y excelencia; de las que al final depende su acreditación.

En este contexto, la profesionalidad docente, una vez que fue sometida a sospecha y denostada por el discurso neoliberal, es reducida al seguimiento de directrices externas y a evaluaciones de resultados contables, fijados por las Agencias y sus expertos. Esto, hasta tal punto que podría decirse que no solo se quiere gobernar a las organizaciones educativas, sino también el alma, la vida y las prácticas de quienes en ellas trabajan, los docentes.

En segundo lugar, el concepto de *"fabricaciones"*: tratado expresamente por Ball (2002; 2010), así como otros analistas que se ocupan del mismo tema (ver por ejemplo el número monográfico de la revista Sisyphus. Journal of Education, 2013), se refieren con ello al tipo de respuestas que tanto las organizaciones como los sujetos elaboran para responder a ese estado de regulación y control. Sus expresiones son múltiples. Algunas consisten en la adopción de *rituales* bien sonantes, por ejemplo, a la hora de narrar pronunciamientos grandilocuentes sobre sí mismos, declarar méritos individuales, formular grandes finalidades y principios en consonancia con directrices superiores, etc. Otras, en la aplicación y el suministro de *rutinas* (formas de gestión micro), utilizadas para cumplimentar los procedimientos establecidos y requeridos, las guías reguladoras, dejando la constancia debida de

las tareas llevadas a cabo, la descripción cuidadosa de las condiciones y recursos con que se cuenta, así como la satisfacción de criterios relativos a la constitución "participativa" de comisiones y, desde luego, el establecimiento de los propios mecanismos para dirigir y supervisar qué será tomado en consideración y de qué manera se irá garantizando la calidad en los procesos sucesivos de implementación de lo acordado y comprometido.

Así las cosas, se impone recapitular: Encontramos, por una parte, la tensión que indudablemente genera la contradicción de conceder autonomía bajo fuertes esquemas de sobrerregulación y control. Tenemos, por otra, la enorme fatiga que provocan los excesos de una burocracia tan estéril como extenuante al imponer la necesidad de cubrir numerosos y farragosos expedientes. Como consecuencia indeseable de todo eso podríamos encontrarnos con el hecho de que se están cultivando identidades organizativas y docentes simuladas, calculadoras, más atentas a lo que han de mostrar y vender hacia fuera, que a su propio desarrollo institucional y profesional mediante la búsqueda del sentido y la coherencia de la enseñanza y el aprendizaje universitario.

Análisis y valoración del Programa *Docentia*[6]

Tomando como referente cuanto se acaba de explicar, las preguntas exploratorias que serán empleadas para llevar a cabo el análisis del Programa *Docentia,* pueden enunciarse en estos términos: ¿En qué grado muestra características propias de la cultura performativa descrita? ¿Qué "re-regulaciones" prevalecen? ¿En qué grado las respuestas de los centros y los docentes pueden ser valoradas como auténticas o como meras "fabricaciones" (simulacros)?

Hay que decir que la metodología aplicada para explorar esos interrogantes ha consistido en un análisis ideológico del discurso (Faircloug, 2008; Keller, 2010; Pini, 2010). También, que los textos seleccionados son los documentos y guías oficiales dispuestas por ANECA, como marco regulador de las tareas que han de ser llevadas a cabo por las instancias y los sujetos (profesores) afectados por el Programa *Docentia.*

6 Abundando en lo que dije en la primera nota al pie, es de rigor indicar que este apartado se corresponde plenamente con lo que fue mi conferencia en Villahermosa y, por lo mismo, reproduce casi totalmente y en su literalidad la parte que me correspondió desarrollar más directamente en el artículo que publiqué con el Profesor Juan Manuel Escudero Muñoz (véase: Escudero y Trillo, 2015).

El *Programa Docentia*: ¿qué aseguramiento de la calidad docente?

Docentia es la denominación comúnmente empleada para referirse al Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario desarrollado por la ANECA. Concebido a finales del año 2006 se dio a conocer a las diversas Agencias Autonómicas en febrero de 2007. Su objetivo declarado es "*apoyar a las universidades en el diseño de mecanismo propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento"* (http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA). Su legitimidad deviene del organismo que lo propone, ANECA.

La concepción y el desarrollo del Programa.

No hay un único documento susceptible de análisis al que podamos acudir para resumir lo esencial del *Docentia.* En su página web se presentan ocho diferentes que se complementan, con un contenido extenso y por veces denso en el que también abundan las reiteraciones. Encontramos ahí el Modelo y las Orientaciones para la elaboración del diseño, y diversas aportaciones sobre las Herramientas para la evaluación, la constitución de las Comisiones, las Directrices para el seguimiento, la Guía para la valoración de la implantación, y el Proceso y la Guía de certificación. Todo, en conjunto, bastante prolijo.

En una primera y rápida visión cabe decir lo siguiente sobre el Docentia: Como objetivo general sirve el declarado al inicio. El marco de las relaciones entre las universidades y ANECA se define así: *"En el actual ordenamiento del sistema universitario español la garantía de la capacitación y competencia del profesorado descansa en las universidades. Del mismo modo, son las administraciones públicas las que, a través de las agencias de evaluación aseguran el cumplimiento de unos estándares básicos…"* (Ver: http://www.aneca.es). Desde esa perspectiva, se autotitula como un proceso de evaluación interno en el que participan agentes externos. Su sentido último va más allá de sí mismo porque, dice: *"la evaluación de la actividad docente se entiende en este Programa como parte de un sistema, desarrollado por una institución, para garantizar la calidad de los planes de estudio que imparte"*; de ahí, la intrínse-

ca relación del Docentia con otros programas como el PEP, Academia y Verifica. A la postre, la idea básica que lo alienta es asegurar que las instituciones disponen *"de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo";* tanto el de nueva contratación como el experimentado. Por fin, los efectos de este programa se hacen sentir directamente sobre la política de profesorado de las universidades en aspectos tales como la formación y desarrollo (por la vía de la reflexión del profesor), la promoción personal y profesional o los incentivos económicos (complementos retributivos al profesorado).

Una lectura más detenida llama nuestra atención sobre los siguientes aspectos declarados en el Modelo del Programa *Docentia;* a saber: Que presenta un definición de la actividad docente, entendida como *"el conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en un contexto institucional determinado";* lo que implica que se ocupa tanto de la labor docente desarrollada en el aula como fuera de ella. Que presenta también una definición de evaluación de la actividad docente, que concibe como *"la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en que ésta se desarrolla".* Que las dimensiones a evaluar son la planificación, el desarrollo y los resultados de la enseñanza. Que las fuentes y los procedimientos de evaluación, al objeto de evitar sesgos, asegurar la validez mediante el contraste de pareceres y dar voz a los evaluados, son el auto-informe del profesor, el informe de los responsables académicos y la encuesta a los estudiantes. Que todos ellos se pronuncian sobre casi los mismos aspectos en los que se concretan las diversas dimensiones mencionadas. Así, en la dimensión de planificación se atiende a la elección de asignatura, al programa de la misma y a la coordinación docente; en la dimensión de desarrollo se consideran las actividades de enseñanza-aprendizaje y los procedimientos de evaluación; y en la dimensión de resultados se examinan los logros por los estudiantes de los objetivos formativos y las iniciativas de revisión y mejora de la actividad docente por los profesores. Por fin, que todo ello se hace conforme a los siguientes criterios de evaluación de la actividad docente: *adecuación,* que implica que responde a los requerimientos establecidos por la Universidad y el Centro; *satisfacción,* que conlleva generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en

el proceso, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos; *eficiencia,* que estima el logro en los estudiantes de los objetivos previstos; *orientación* a la innovación docente, entendida como una reflexión del profesor sobre su propia práctica que favorezca su aprendizaje.

Por último, un análisis algo más pormenorizado tanto de los anteriores como de los demás documentos mencionados pone de manifiesto lo siguiente: En primer lugar, la existencia de hasta cuatro comisiones distintas para afrontar este Programa, con la consiguiente exigencia de proceder a su configuración mediante la selección y preparación de sus miembros; a saber, una Comisión de evaluación encargada por la ANECA (o agencia autonómica) de verificar y reconocer los procedimientos elaborados por cada universidad, un Comité de evaluación nombrado por cada universidad para valorar al profesorado, y también nombrados por la ANECA (o agencia autonómica) una Comisión de seguimiento para realizar el seguimiento del Programa en cada universidad, además de un Comité de certificación para certificar los resultados de la evaluación docente. En segundo lugar, que como puede observarse el objeto de evaluación varía según las comisiones, una se ocupa de evaluar a los profesores, otra de evaluar el diseño para evaluar a los profesores, otra de evaluar el proceso mientras se lleva a cabo, y otra de evaluar el informe final. En tercer lugar, que cada una de ellas cuenta con Guías específicas para *orientar y facilitar* su trabajo, en las que se proporcionan frases que identifican actividades docentes concretas mediante las que se especifican los diversos aspectos que configuran las dimensiones antes señaladas, así como expresiones valorativas para pronunciarse acerca de los mismos. Por último, que sin salirse del guión que todo eso representa, cada universidad elabora su propio modelo, procedimiento, guía y herramientas, especificando en algunos casos hasta el detalle las actividades docentes susceptibles de ser evaluadas y la consiguiente cuantificación que merezcan.

El Programa *Docentia* y la evaluación del profesorado, contexto e historia.

El propio documento que presenta el Modelo del Programa *Docentia* hace una breve descripción del estado de la evaluación del profesorado universitario en España desde la década de los ochenta. Advierte que esa actividad no había alcanzado la sistematicidad y el rigor que algunos demandaban, ni

siquiera pese a la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades en la que se hacía mención expresa a la obligatoriedad de la evaluación de las actividades docentes. Quienes vivimos ese tiempo universitario recordamos que, en efecto, se hacían algunas cosas al respecto, pero con una dedicación muy desigual entre universidades, y eso pese a que casi todo se reducía a elaborar y depurar cuestionarios para recabar las percepciones de los estudiantes sobre el quehacer de sus profesores. Si a eso añadimos la opacidad de los resultados, la carencia absoluta de consecuencias, y las discrepancias sobre la validez misma del proceso, se comprenderá la desafección de estudiantes, profesores y responsables académicos respecto a este tema. Así las cosas, se llevaba a cabo esa tarea de una manera un tanto ritual, carente en gran medida de un modelo global de evaluación del profesor, con escasa o nula vinculación con las acciones formativas del profesorado propuestas por las universidades, y con escasa o nula repercusión en los concursos de promoción del profesorado.

Sorprendentemente, esa cierta desidia en la práctica contrasta con la eclosión de una extensa e intensa literatura sobre la evaluación del profesorado durante todo ese tiempo (entre otros: Ahumada, 1994; Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, 1999; Apodaca, 1998; De Miguel, 1991, 1998; Escudero Escorza, 1991; Farland, Gullickson, 1998; Grad, 1998; Mateo, 2000; Millman, Darling-Hammond, 1997; Rodríguez Espinar, 1998; Vidal, 1999; Villa, Morales, 1993; Wilson, 1992), en la que sin duda hunde sus raíces el Programa *Docentia*, siquiera a nivel del discurso teórico que explicita.

Según esto, podríamos decir que *Docentia* llega a la universidad en un tiempo en el que, para la mayoría y por diversas razones, la evaluación del profesorado no goza de buena reputación: porque no sirve para nada, dicen sobre todo los estudiantes; porque está mal planteada, dicen los escasos profesores informados por la literatura antes citada; porque carece de rigor y de poder, sostienen sobre todo algunos responsables académicos que echan de menos una pauta de actuación unívoca e imperativa; porque supone una molestia o quizás una amenaza, sostienen los demás poco informados. El resurgir del tema con el Programa *Docentia*, en consecuencia, se recibe de manera muy dispar, pero no con indiferencia, y las reacciones van desde el escepticismo hasta la hostilidad pasando por el consentimiento y, en un menor grado, la complicidad. Entusiasmo, ninguno. Sólo el axioma de la incorporación al EEES le proporciona alguna credibilidad (Pozo et al., 2011).

Un análisis cauteloso de las preguntas exploratorias planteadas

Comienzo por la valoración de conjunto para, a continuación, justificarla siguiendo el orden de las preguntas generales planteadas. Así, sobre el Programa *Docentia* se puede decir sin ambages que es posible calificarlo como una tecnología performativa de control. Veamos los argumentos:

Una fuerte *regulación desde arriba* del diseño de los planes de evaluación de la actividad docente que deben desarrollar las universidades

Pese a la declaración inicial del *Docentia* de servir para "apoyar" a las universidades, lo que en realidad acontece es que impone en la práctica una manera casi única de proceder. La inquietud por no obtener la certificación, necesaria por obligada, deja escaso margen de autonomía de las universidades. No ha sido objeto de análisis en esta ocasión, pero si se revisan las propuestas de actuación de las universidades se puede apreciar que lo que se hace es reproducir el modelo de ANECA en gran medida. Lo que *Docentia* dice en la "Guía para el Desarrollo de la Evaluación Externa del Diseño" no deja lugar a dudas: *"... recibidos los diseños de evaluación de las universidades en las condiciones fijadas por la convocatoria, la Comisión de evaluación procederá a valorar los diseños de manera colegiada... Si cumplido el plazo no se hubiesen solventado las condiciones propuestas en el informe de evaluación, el diseño no será certificado"* (2008, p.6).

Según esto, se hace evidente que la competencia de las universidades de garantizar la capacitación de su profesorado es una tarea que tiene que ser tutelada por las administraciones públicas a través de las agencias de evaluación. Según esto, se pone de manifiesto una clara desconfianza de la Administración respecto a la Universidad a la que, según el ordenamiento actual, hay que ponerle un tutor que vigile todas sus realizaciones. De este modo, además, una de las cuestiones más sensibles en el ámbito de la evaluación como lo es la determinación de Quién evalúa, se resuelve jerárquicamente otorgándole esa prerrogativa a una Agencia que, recién llegada en 2002, viene para evaluar, más autocrática que democráticamente, a instituciones públicas muchas de ellas seculares. Ante lo cual, no pocos consideran que esa tutela de la Administración vulnera el principio, consagrado en la

Constitución española, de la Autonomía Universitaria, y en todo caso cercena su potencialidad de erigirse en contrapunto del pensamiento oficial.

Un afán bastante irrelevante e inefectivo por r*eclamar datos y determinados indicadores,* que se revelan como "respuestas fabricadas"

Así es, respuestas más orientadas a conseguir la certificación que se solicita, que como garantía de que lo que se presenta responde no sólo a la realidad de los hechos sino también a lo que éstos pueden tener de más "auténtico".

La ambigüedad (quizás calculada) del Programa *Docentia* genera notables imprecisiones en su desarrollo. El hecho de que llegado el caso quepa imputarlas a las universidades por una inadecuada interpretación del *Docentia,* es una evidencia más del sometimiento de aquéllas a una cultura de evaluación difusa en la que siempre pueden ser cogidas en falta. Es cierto que si consideramos las dimensiones que se evalúan, *Docentia* no establece el peso específico (puntuación ponderada) que deben tener tanto la planificación como el desarrollo o los resultados; tampoco determina todas las actividades docentes que cabe incluir bajo esos tres epígrafes; eso queda para las universidades. Pero, si observamos lo que se aplica de hecho, concluir que todo se reduce a aspectos burocráticos es más que probable. Veamos:

a) A nivel de planificación, todo puede quedar en una mera relación de asignaturas impartidas, guías docentes presentadas, objetivos declarados, condiciones de tiempo y espacio genéricas, recursos generales, pero sin justificar argumentadamente los criterios didácticos empleados para su adopción.
b) A nivel de desarrollo puede acontecer otro tanto, aspectos como el porcentaje de asistencia al aula de los estudiantes, o la asistencia del profesor a los órganos colegiados, el cumplimiento por éste del horario y de las fechas establecidas, su utilización de las TIC para facilitar materiales y mantener una comunicación con los estudiantes, o incluso la lengua vehicular utilizada en el aula (en el caso de las universidades pertenecientes a comunidades bilingües), son el tipo de datos medibles que centran la atención; que poco dicen respecto de la adecuada y razonable selección de contenidos, del interés de las

tareas, del favorable clima de aula, de la coherencia y justicia en la evaluación.

c) Finalmente, a nivel de resultados es evidente que el número de estudiante matriculados, las tasas de éxito, las convocatorias de evaluación que precisan, sus declaraciones de satisfacción junto con las de los profesores sobre apenas unos descriptores generales, o en otro orden la asistencia de los profesores a cursos de formación, son datos que no proporcionan una información relevante sobre la calidad de los procesos de aprendizaje desarrollados por los estudiantes (no explican si la han comprendido o solo reproducido de memoria) y tampoco aclaran los procedimientos de evaluación utilizados (¿exámenes con tareas de memoria o rutina o proyectos para resolver problemas complejos?); asimismo, su satisfacción puede devenir de la consecución de un aprobado fácil y, desde luego, que los profesores asistan a cursos de formación no implica que automáticamente lo apliquen en el aula (ni que lo aprendido merezca serlo).

Pero hay más, pues en el marco del Programa *Docentia* puede ocurrir (sucede de hecho) que en algunas universidades los resultados puntúan más que la planificación, o que en el desarrollo de la actividad docente la presentación en tiempo de una guía docente en una plataforma virtual se puntúe más que promover un clima de mutua interrogación y diálogo en el aula sobre un contenido relevante. Siendo así estaríamos ante un inequívoco ejemplo de lo que Ball llama "fabricaciones" que desvirtúan el acceso a una información "auténtica". En este sentido, considérese, por ejemplo: la perversión que puede suponer el subir las calificaciones de los estudiantes para que la tasa de éxito no perjudique la imagen que se desea dar de sí mismo; o cómo algunos profesores populistas pueden ganarse las voluntades de sus estudiantes para que en las encuestas de satisfacción les valoren generosamente (algo que sí, siempre ha habido, pero no se contabilizaba precisamente como un mérito).

Un discurso regulador con *énfasis en determinados elementos* formales de la actividad docente

Así es, importan los aspectos formales como la cumplimentación de formularios, la elaboración de guías, la utilización de plataformas virtuales, la coordinación de prácticas y de programas de intercambio para estudiantes, etc.; mientras que se desconsideran otros más "auténticos", como lo supone el asumir una responsabilidad formativa con los estudiantes y, en concreto, a través del desarrollo de las competencias.

Sin duda la adopción del denominado Modelo de Enseñanza centrado en las Competencias es uno de los pilares clave sobre los que se edifica el EEES. Mucho se ha polemizado sobre lo acertado o no de hacerlo y sobre cómo debemos entender las competencias (Gimeno, 2008). Pero no es ahora el momento de retomar ese debate, que permanece abierto, sino simplemente constatar que es así, y que nadie puede negar que la reforma de los planes de estudio universitarios que se llevó a cabo en España mediante la adopción del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003, 2006) las asume como una dimensión clave.

En cualquier caso, lo que interesa destacar como ejemplo de "desconsideración", es que esa responsabilidad docente de promover el desarrollo de las competencias propias de una titulación en sus alumnos, no se evalúa; no está presente -no al menos de la manera destacada que le correspondería a la vista de lo que representa para el diseño de los planes de estudio-, entre los indicadores que contempla el Programa *Docentia* (Trillo y Méndez, 2010). Evidenciando al fin lo que es más importante: que la actividad formativa —la actividad docente más "autentica"—, se olvida.

El modelo de gobierno que subyace al Programa Docentia es una buena muestra de la desregulación re-regulada.

Como vimos, Stephen Ball (2003) denuncia una forma de ejercer el gobierno que, a través de declaraciones grandilocuentes, como por ejemplo la que relaciona autonomía con innovación y calidad, aparentemente no sólo concede sino incluso alienta una mayor libertad de acción a las instituciones públicas, pero que en la práctica, por el temor inducido en sus destinatarios a las consecuencias negativas del ejercicio de esa supuesta libertad, termina

por conducirles al exacerbado cumplimiento de una normativa que lo regula todo de una manera casi obsesiva.

A riesgo de repetirnos, conviene recordar que Ball (2003), inspirándose en el concepto de "gerencialismo" de Berstein (1996), le llama a esto "desregulación re-regulada", lo cual supone una forma de gerencia (de poder) que, mediante evaluaciones, informes y retribución por desempeño, dejan a la mayoría de los subalternos "expuestos" a los mecanismos de control". Tal cual lo que hace el *Docentia.*

Pero lo más extraordinario de esta forma de gobernar, es que para imponerse no necesita apenas ejercer la violencia, porque lo que se consigue es "inculcar performatividad en el alma del trabajador" (Ball, 2003, p. 90). Pensando en los profesores, que son los que nos ocupan, sostiene que seducidos por los discursos sobre la excelencia y el éxito "caen en la performatividad debido a la diligencia con que intentan cumplir los nuevos imperativos de la competición y el logro de objetivos" (Ball, 2003, p. 92); que introyectan por tanto una racionalidad técnica, más preocupada por cómo hacer lo que les dicen que hagan, que por reflexionar y posicionarse al respecto. Pues bien, un buen ejemplo de esto podemos encontrarlo en los auto-informes del Programa Docentia, en los que los profesores se ven impelidos a "fabricar" una imagen de sí mismos que se ajuste al modelo: haciendo lo que sea por sobresalir o por sobrevivir.

Es especialmente interesante lo que destaca acerca del "desgaste" que todo esto genera en la personalidad del profesor, hasta el punto de llegar a modificar lo que significa. Sí, impresiona como opera esa función de desgaste, minando la identidad del docente; dice Ball (2003, p. 89) que: "Al profesor se le responsabiliza de su desempeño, pero no de lo *correcto* o *adecuado* del mismo; sólo del cumplimiento de requisitos exigidos por la auditoría". "Como consecuencia de lo anterior, los profesores han perdido la posibilidad de exigir respeto, excepto en términos de desempeño. Han sido sometidos a un discurso de escarnio y no pueden ya *hablar por sí mismos* para participar en el debate público acerca de su práctica" (Ball, 2003, p. 89).

Pues bien, también esto se hace patente a través de la aplicación del Programa *Docentia.* La presión es tal, que ya no resulta inaudito escuchar a alguien de nuestro entorno decir que un buen profesor, a tenor del desiderátum descrito, sería aquel que alcanza una buena puntuación en el Programa *Docentia*. Es "la primacía de la "razón instrumental". Que ignora la necesidad de un consenso, previo debate, para definir algo tan complejo e incierto

como es lo que entendemos por ser un buen profesor (De Miguel, 1998; Zabalza, 2002, 2003).

A modo de recapitulación, cabe decir que esta aproximación al Programa *Docentia* lo que pone de manifiesto es que se trata de un programa que concibe y caracteriza el desempeño profesional en virtud del cumplimiento de una serie de reglas generadas e impuestas desde fuera. Según esto, responder al *Docentia* representa un ejemplo más de evaluación meramente orientada al rendimiento de cuentas, con una intención sumativa (de acreditación), que incrementa el control y supone una amenaza para el profesorado.

Reflexión final

El análisis realizado del Programa *Docentia* pone de manifiesto la extensión e influencia de la cultura performativa en la universidad española. Su imposición, como modelo de evaluación del profesorado, está transformando -yo diría incluso que desvirtuando- lo que se considera más valioso de la profesión docente. Lo que sucede es que la fiebre por los procedimientos formales, elude cualquier reflexión y discusión relevante sobre el carácter complejo, interpretativo, reflexivo, situado e inevitablemente controvertido de la docencia en la universidad. Así, obnubilados por el cómo, se dejan de lado los qué, los por qué y los para qué.

En otro lugar ya compartí esta reflexión (Escudero y Trillo, 2015): Si los legisladores y los expertos que sostienen y aplican el Programa *Docentia* y otros similares, son conscientes de sus efectos (y no pueden no serlo), sólo caben dos posibles explicaciones. Una, que ellos mismos son "fabricadores" de regulaciones que no generan sino apariencias. Dos, que sus propósitos, en realidad, están destinados a crear un tipo de instituciones y docentes permanentemente desestabilizados, inseguros, dependientes de sanciones externas y calculadores. Más preocupados por hacer lo mandado desde arriba, según la lógica perversa de la oferta y la demanda, que por el compromiso y la tarea de conferir sentido a lo que hacen, conforme a su condición de agentes atentos y sensibles, autónomos y críticos respecto a los verdaderos retos que en estos tiempos tiene planteada la formación de profesionales en la universidad.

Por supuesto, sería irrespetuoso ignorar que, incluso bajo unas condiciones como las analizadas, no es descartable que haya habido Facultades,

Titulaciones y Docentes con suficiente capacidad de resistir con inteligencia. Sin duda es posible.

Sí, hay alternativas. Una evaluación educativa concebida como identificación de necesidades y como ayuda para la mejora; una evaluación ética que preserva la coherencia entre fines y medios; una evaluación democrática, que define el criterio de calidad de una manera contextualizada y participativa. Pero, para eso, resulta imprescindible recuperar primero el debate sobre los valores, afrontar sin dilación una reflexión compartida sobre los dilemas éticos de la formación docente. El Profesor Juan Manuel Escudero Muñoz lo expresó de un modo sucinto y brillante cuando dijo: "podrían idearse proyectos de centros y aulas acaso eficaces, rentables y excelentes en el mejor de los supuestos. Pero, privados de una cierta vigilancia moral, correrían serios riesgos de ser y devenir radicalmente inhumanos, injustos y antidemocráticos" (Escudero, 2011, p.94).

Sí, claro que importa ser un profesional reflexivo, pero importa tanto o más saber cuáles son los principios y valores desde lo que se acomete esa reflexión. Situarse respecto de la dicotomía arriba planteada es, en mi opinión, una obligación inexcusable para todo docente. Más aún si se aspira a resistir a la colonización de la cultura performativa.

Referencias

Ahumada, P. (1994).

Evaluación de la eficiencia docente: Aproximaciones. Indicadores. Concordancias. Pensamientos. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E. & Gil Flores, J. (1999).

Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos de las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española De Pedagogía,* 214.

ANECA (2008).

Guía para el Desarrollo de la Evaluación Externa del Diseño. Recuperado el 15 de enero de 2017, de http://deva.aac.es/include/files/profesorado/docentia/A- DISE%C3%91O/02-Guia_Ev_externa_DOCENTIA_2008_080903.pdf?v=2016101862944

ANECA (2009).

Guía de Apoyo para la elaboración de Memoria para la Solicitud de Verificación de Título Oficiales (Grado y Máster). Recuperado el 15 de enero de 2017, de http://deva.aac.es/include/files/universidades/verificacion/02- Guia_de_apoyo_VERIFICACION_AAC_V02_111018.pdf

ANECA (2012).
Informe sobre el estado de la evaluación externa de la evaluación de la calidad en las universidades españolas. Recuperado el 15 de enero de 2017, de http://www.aneca.es/content/download/12701/157598/file/informe_calidadenunis12_13072 4b.pdf

Angulo Rasco, F. (1993).
Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas. Cuadernos de pedagogía, 219, 8-15.

Apodaca, P. (1998).
Autoevaluación: el caso de la universidad del País Vasco/Euskal Herriko. *Revista de Educación,* 316, 307-318.

Apple, M. (2002).
Educar como dios manda. Barcelona: Paidós.

Ball, S. (2002).
Reformar escuelas, reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educaçao,* 15 (2), 3-33.

Ball, S. (2003).
Profesionalismo, gerencialismo y peformatividad. *Revista de Educación y Pedagogía,* 15 (36), 87-104.

Ball, S. (2006).
Education Policy and Social Class: tee selected works of S. J. Ball. London: Routledge.

Ball, S. (2010).
Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: en pos de la sociedad performativa. *Educaçao & Realidade,* 35 (2), 37-55.

Barnett, R. (2001).
Los límites de las competencias. Barcelona: Gedisa.

Bautista Martínez, J. M. (2012).
Innovación en la Universidad: prácticas, políticas y retóricas. Barcelona: Graó.

Berstein, B. (1996).
Pedagogy symbolic control and identity. London: Taylor and Francis. Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. & Rodríguez, J. L. (2002).
Reformas y Retórica: La Reforma Educativa de la LOGSE. Málaga: Aljibe.

Cátedra Unesco. (2013).
Tendencias Universidad. En pos de la educación activa. Recuperado el 15 de enero de 2017, de www.catedraunesco.es.

De Miguel Díaz, M. (1991).
Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En De Miguel, M., Mora, J. & Rodríguez, S. *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades/MEC.

De Miguel Díaz, M. (1998).
La evaluación de la función docente del profesorado universitario. En Rodríguez, J. M. *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario.* (págs.123-138) Huelva: Ice Universidad de Huelva.

De Miguel Díaz, M. & Apodaca, P. (2009).
Aseguramiento versus garantía de calidad en el sistema universitario español. *Boletín de Psicología,* 97.

Díaz-Barriga, F. (2010).
Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 1 (1), 37-57.

Escudero, J.M. (2011).
Dilemas éticos de la profesión docente. En CEE *Participación Educativa,* 16, 93-102.

Escudero, J. M. (2012a).
La elaboración de las titulaciones universitarias en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: condiciones, procesos, resultados e interrogantes, en Bautista Martínez, J (coord.) *Innovación en la Universidad. Prácticas, Políticas y Retóricas.* Barcelona: Graó.

Escudero, J. M. (2012b).
Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa, en C. Leite & M. Zabalza (Coords.) *Ensino Superior. Innovaçao e Qualidade na Docencia.* CIIE.

Escudero, J. M. y Trillo, F. (2015).
Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia en el contexto español. *Educar em Revista,* 57, 81-98.

Escudero Escorza, T. (1991).
Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. II Jornadas nacionales de Didáctica universitaria. Evaluación y desarrollo profesional. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria.

Fairclough, N. (2008).
El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad,* 2 (1), 170-185.

Farland, D. & Gullickson, A. (1998).
Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Ferreiro, X. (2010).
Mercantilización y precarización del conocimiento, en Edu-Factory y Universidad Nómada. La Universidad en Conflicto. *Capturas y fugas en el mercado global del saber,* (págs. 113-140) Navarra: Gráficas Lizarra.

Gimeno Sacristán, J. (1993).
El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía,* 219, 22-27.

Gimeno Sacristán, J. (2008).
Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Gairín, J. (2010).
Innovación y Cambio en las Instituciones Educativas. En A. Medina & M. Sevillano (Coord.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum* (pp.49-122). Madrid: Universitas.

González, J. & Wagenaar, R. (2003).
Tuning educational structures in Europe: fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J. & Wagenaar, R. (2006).
Tuning educational structures in Europe: fase II. Bilbao: Universidad de Deusto.

Grad, H. (1998).
Experiencia de evaluación externa de las universidades. *Revista de educación,* 316, 319-328.

Guarro, A. (2005).
Los Procesos de Cambio Educativo en una Sociedad Compleja. Madrid: Pirámide.

Holly, M. L. (1989).
Perspectives on teacher apraisal and professionl devlopment. En H. Simons y J. Elliot. *Rethinking appraisal and assessment*. Milton Keynes: Open University Press.

Infante, J. (2010).
La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática: 1977-2000. *Revista de Educación,* 351, 259-282.

Keller, R. (2010).
El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento. Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento, *Forum: Qualitative Social Research,* 11 (3).

Mateo, J. (2000).
La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de investigación educativa,* 18 (1), 7-34.

MEC (2010).
Estrategia Universidad 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad. Secretaría General de Universidades.

Millman, J. & Darling-Hammond, L. (1997).
Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: La Muralla

Novoa, A (2010).
La construcción de un Espacio Europeo de Educación: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada,* 16, 23- 41.

Novoa, A & Lawn, M. (2005).
L´Europe reinventée: regard critique sur l´espace européen de l´éducation. Paris: L´Harmattan.

OECD (2001).
Schooling for Tomorrow. What Schools for the Future. Paris.

OECD (2012).
Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education. Fazekas, M y T. Burns. *Education Working Paper* nº 67.

Ozga, L. (2014).
Outsourcing the governing of education: the contemporary inspection of schooling in England. Sisyphus. *Journal of Education,* 2(1), 89-105.

Ozga, J. & Lawn, M. (2014).
Framework of Regulations: Evidence, Knowledge and Judgement of Inspection. Sisyphus. *Journal of Education,* 2(1), 7-15.

Pini, M. (2010).
Análisis crítico del discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación,* 3(1) 105-127.

Popkewitz, Th. (2014).
Social Epistemology, the Reason of "Reason" and the curriculum Studies. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 22, 1-18.

Pozo, C., Bretones, M., Martos, J. & Alonso, E. (2011).
Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista española de pedagogía*, 248, 145-163.

Robeyns, I. (2006).
Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education,* 4 (1), 69-84.

Rivas, M. (2000).
Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estrategias. Madrid: Síntesis.

Rodríguez Espinar, S. (1998).
Evaluación del profesorado y titulaciones universitarias. En *Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado.* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Santos Guerra, M. A. (1993).
La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.

Trillo, F (2005).
El Espacio Europeo de Educación Superior: dilemas, incertidumbres y perversiones. III *Jornada de Pedagogía Social.* Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Madrid.

Trillo, F. & Méndez García, R. M. (2010).
Evaluación de las competencias en la docencia universitaria. Actas del VI Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. La opción por la interdisciplinariedad. *El estudiante como protagonista*. Pontificia Universidad Católica de Perú, Lima.

Vidal, J. (coord.) (1999).
Indicadores en la universidad: información y decisiones. Madrid: Consejo de Universidades /MEC.

Villa Sánchez, A. & Morales Vallejo, P. (1993).
La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos. Vitoria: Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Williamson, B (2013).
The Future of the Curriculum. *School Knowledge in the Digital Age.* Recuperdo el 15 de enero de 2017, de www.macfound.org.

Wilson, J. D. (1992).
Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidós/MEC Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2003).
Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2008).
El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, nº 18, 69-95.

UNA CONTEXTUALIZACIÓN LINGÜÍSTICA, RACIAL Y POLÍTICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE MAGISTERIO EN ESTADOS UNIDOS

James A. Gambrell[1]
Juan A. Freire[2]

Resumen

En este apartado se plantea el problema de la inequidad racial e injusticia; señalan las consecuencias de las reformas educativas que han generado aún más competición y más requisitos en los exámenes estandarizados como estrategia para *recompensar* a las escuelas que emplean métodos de innovación. Sin embargo, la mayoría de estos fondos están destinados a escuelas en comunidades ricas, blancas y angloparlantes. Por lo que cuando los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos no se benefician, una vez más.

1 r. James A. Gambrell es profesor en la Escuela de Postgrado de Educación en Portland State University
2 Es profesor en el departamento de Teacher Education en la universidad Brigham Young, en Provo, Utah.
Agradecemos a las doctoras Esperanza de la Vega y Anita Bright por sus contribuciones en el programa *Bilingual Teacher Pathway* y el *ESOL Endorsement* en la universidad de Portland State. El liderazgo de estas académicas en el campo de la justicia social ha inspirado este capítulo. El modelo de la formación de maestros desde una perspectiva lingüística y culturalmente relevante en el programa de magisterio de Portland State es un modelo a seguir. También agradecemos su labor en la eliminación de barreras educativas para los estudiantes bilingües, sus familias y sus comunidades en Oregon, Estados Unidos.

Introducción

Esta foto es de un cartel que publicita una escuela con un programa de educación bilingüe llamado de doble inmersión (en inglés, *dual language education*). Este cartel dice en español: "Inmersión Español/Inglés ¡Llame AHORA para Inscribirse!". Debajo de estas palabras hay un número de teléfono que hemos omitido por motivos de confidencialidad.

Cualquiera en Estados Unidos que vea este cartel y que disfrute de privilegios lingüísticos (el saber inglés), es muy posible que responda de una forma positiva y con emoción expresando gratitud por la oportunidad que ese programa bilingüe ofrece a los estudiantes a que aprendan un segundo idioma. Los programas de doble inmersión en Estados Unidos son un tipo de programa educativo bilingüe en el que los alumnos aprenden todas las asignaturas en inglés y en un segundo idioma. El segundo idioma tiene que ser impartido por lo menos durante un 50% del tiempo, y estos programas duran por lo menos cinco años académicos (Crawford, 2004). Los programas de doble inmersión se han propuesto como programas ideales para cerrar la brecha académica entre los alumnos que disfrutan de privilegios raciales, lingüísticos y económicos con aquellos que no los disfrutan (Collier & Thomas, 2004; Lindhom-Leary, 2001). Sin embargo, en los últimos años, la literatura ha cuestionado si los programas de doble inmersión están siendo diseñados con fines equitativos o con fines neoliberales (Cervantes-Soon, 2014; Valdés, 1997). Muy frecuentemente, el ciudadano común que ve este tipo de carteles lo hace desde una perspectiva acrítica sin considerar cómo estos carteles a pesar de promocionar programas educativos bilingües, no lo hacen de una forma bilingüe. Esta foto es de un cartel exclusivamente escrito en inglés, y no en español o en ambos idiomas. Este cartel es una práctica escolar neoliberal que está enfocada únicamente en captar la atención de la población de habla inglesa, a expensas de no preocuparse en captar la atención de la población de habla hispana. En este capítulo utilizamos la teoría

teoría crítica racial (TCR) al igual que LatCrit, una de las subcategorías de TCR. Mediante el uso de estas teorías, uno puede apreciar que este cartel de doble inmersión ejemplifica herramientas de TCR y LatCrit, tales como la inocencia racial blanca, y la convergencia de intereses, las cuales definiremos y trataremos en nuestra próxima sección.

Ante la problemática del racismo y el neoliberalismo en las escuelas con programas de doble inmersión, uno podría preguntarse cómo se pueden asegurar prácticas escolares equitativas mediante los programas de magisterio (programas de preparación del profesorado en primaria y secundaria) y la evaluación de los programas de magisterio, tal y como la evaluación universitaria mediante la agencia del Consejo de la Acreditación de Programas de Magisterio (*Council for the Accreditation of Educator Preparation*), conocida como CAEP por sus siglas en inglés. CAEP es una agencia de evaluación y acreditación que sirve como evaluadora de la preparación del docente de primaria y secundaria en las universidades, incluyendo en los programas de magisterio en Estados Unidos.

Nuestro cometido como profesores en universidades de Estados Unidos, es poner nuestro granito de arena para el avance de la equidad y el desarrollo de la conciencia sociopolítica de nuestros estudiantes, al igual que en el lector de nuestro trabajo académico. Es por ello por lo que consideramos necesario enfocarnos en la situación lingüística, racial y política de las agencias de evaluación de los programas de magisterio. En concreto, el objetivo de este capítulo es proveer esta contextualización en la que se encuentran estas agencias de evaluación universitaria en Estados Unidos. Para ello, en primer lugar, comenzaremos con una sección sobre la TCR y LatCrit. Tras esta sección, contextualizaremos la situación política en la que los programas de magisterio y la evaluación de estos se encuentran. Para ello, haremos referencia a las reformas educativas neoliberales y a la influencia neoliberal en la educación de doble inmersión en el estado de Utah. En la siguiente sección, presentaremos el CAEP como una herramienta más del movimiento neoliberal en los programas de magisterio. En la siguiente sección, comentaremos cómo, a pesar de la influencia neoliberal, el programa de magisterio de la universidad de Portland State (en inglés, Portland State University o PSU) consiguió cubrir las necesidades de los alumnos minoritarios mediante dos nuevas iniciativas. Concluiremos este capítulo apuntando a cómo la contextualización de la evaluación de los programas de magisterio revela que esta evaluación sirve para perpetuar programas neoliberales que ponen las ne-

cesidades de los estudiantes mayoritarios antes que las de los minoritarios, lo que tiene un evidente efecto negativo en las escuelas, tal y como hemos apuntado con el cartel con el que hemos empezado este capítulo.

La Teoría Crítica Racial (TCR) y LatCrit

En este trabajo empleamos la TCR (Delgado 2009; Delgado & Stefancic, 2001; Ladson-Billings, 1998; Taylor, 2006), con un enfoque en lo que en Estados Unidos llamamos LatCrit (Solórzano & Delgado Bernal, 2001). La TCR es una forma de oposición académica para "descubrir inequidad racial e injusticia legal" que "informan estrategias y resistencia" en las comunidades de color (refiriéndonos a diferentes razas minoritarias) (Taylor, 2006, p. 72, traducción propia). La TCR denuncia privilegios entre aquellos que son catalogados como blancos a partir de lo que en realidad es una construcción social. La TCR denuncia este privilegio centrándose en temas populares tales y como: el racismo institucional, las microagresiones (cualquier tipo de acto consciente o inconsciente que denigra la raza de un individuo), macroagresiones (una combinación de racismo institucional y microagresiones), la deconstrucción de mitos en cuanto al daltonismo racial (el negarse a ver los diferentes colores raciales y sus diferentes necesidades) en las instituciones educativas, la promoción de voces y narrativas de la gente de color, convergencia de intereses (explicado más adelante), y la normalización del racismo— tanto a nivel universitario como en los mismos estatutos y políticas, y por último, la propagación de los valores de la población blanca y de clase media como la normativa a seguir (Litowitz, 2009; Smith & Stovall, 2008). La TCR incorpora pedagogía crítica que demanda que los estudiantes evalúen sus relaciones de poder y suposiciones subyacentes en relación con sus ideales educativos (hooks, 1994; O'Sullivan, 1999), con el fin de promocionar una educación emancipatoria, liberar a los estudiantes de sistemas educativos opresivos, motivar al alumnado minoritario a acceder a la educación superior y a mejorar su movilidad social (Taylor, 2009).

LatCrit es una subcategoría de la TCR que se centra en las necesidades específicas y relevantes de la población latina y la intersección entre temas tales y como lenguaje, inmigración, y estado socioeconómico. LatCrit destaca las experiencias de opresión únicas en los estudiantes latinos y sus familias en el ámbito del sistema educativo, incluyendo cómo políticas en la educa-

ción superior, evaluación universitaria, y políticas estatales tienen un efecto dominante en las vidas de la población latina.

Una de las herramientas de TCR y LatCrit es la convergencia de intereses. La convergencia de intereses proviene de la agenda neoliberal que presume que las condiciones sociales para los individuos de color mejorarán tras reformas prolongadas del sistema judicial (Parker & Lynn, 2009). En concreto, el concepto de convergencia de intereses se refiere a políticas en la que las comunidades de color sola y únicamente se benefician cuando éstas también benefician los intereses de los blancos (Bell, 1980). En el área sociolingüística, Ladson-Billings y Tate (1995) denuncian que en Estados Unidos, el aprendizaje de idiomas sólo se convierte en prestigioso cuando los estudiantes blancos son parte de este aprendizaje. Por ejemplo, el cartel que introdujimos al principio de este capítulo es un ejemplo de convergencia de intereses. Este cartel está diseñado para favorecer a la población blanca de habla inglesa, a pesar de que de forma indirecta también favorece a la población latina.

El concepto de la inocencia racial blanca está estrechamente relacionado al de convergencia de intereses, y a la idea de políticas educativas que promueven ideologías que supuestamente "ayudan" a los estudiantes racial y lingüísticamente marginados (Orozco, 2014). Bajo este concepto, la retórica de los estatutos educativos parte de narrativas daltonistas de igualitarismo que minimiza el contexto histórico del legado dañino de la supremacía blanca en Estados Unidos. Cuando las estrategias educativas fracasan en conseguir los resultados deseados, es el estudiante, y no la estrategia, quien se etiqueta como deficiente, librando así de toda responsabilidad de opresión racial a los opresores (Ladson-Billings, 1998). Un ejemplo de la inocencia racial blanca sería que no se haya incluido a la población latina en el diseño del cartel que comentamos al principio de este capítulo, que se haya esperado que estos se registren, que haya baja registración del alumnado latino y que se eche la culpa a la población latina tachándoles de desinteresados en estos programas. Nuestro compromiso está en apoyar tanto a las familias de color como al profesorado bilingüe a navegar con éxito las aguas complejas debido a las relaciones raciales en el sistema educativo de Estados Unidos. Los contextos en los que los maestros bilingües trabajan se sitúan en los contextos de convergencia de interés e inocencia racial blanca. Las agencias como CAEP necesitan demostrar un entendimiento sociopolítico ante estas dinámicas raciales en las que los profesores de doble inmersión y otros profesores en

general se encuentran. La evaluación universitaria debe estar proyectada a promover equidad y apoyar a los profesores y a las familias de color. Sin embargo, reconocemos que esto puede ser una gravosa tarea de realizar debido al clima neoliberal en el sistema educativo de Estados Unidos.

El Neoliberalismo en la Educación de Estados Unidos

En 1983, el Comité Nacional de Excelencia en Educación declaró que Estados Unidos había llegado a ser una "nación en riesgo", ya que la educación pública estaba decayendo a un nivel catalogado como mediocre (Ravitch, 2010). A partir de este informe y otros, los legisladores en Estados Unidos se preocuparon al ver que las décadas de progreso en los exámenes estandarizados comenzaron a decrecer (Delandshere & Petrosky, 2003). A nivel histórico, los estudiantes con privilegios lingüísticos, raciales y económicos siempre han tenido más éxito académico que los estudiantes sin estos privilegios (Ladson-Billings, 1998). Esto nunca se presentó como una sincera preocupación o alarma por parte de los legisladores en Estados Unidos. Sin embargo, cuando los resultados de los exámenes de los estudiantes blancos empezaron a disminuir, se declaró una crisis educativa a nivel nacional para subir los resultados de todos los alumnos, esta vez incluyendo a los estudiantes minoritarios, lo cual es buen ejemplo de cómo funciona la convergencia de intereses en la educación pública en Estados Unidos (Stovall, 2013).

Como parte de las reformas educativas de los estándares curriculares en la década de 1990, los legisladores y administradores educativos exigieron establecer un sistema de estándares profesionales y medios de evaluación enfocados exclusivamente en los resultados académicos. Sin embargo, esta medida no incluyó un enfoque en la calidad y efectividad de los diferentes componentes del sistema educativo estadounidense (Butram & Waters, 1997). Thompson (2001) mantiene que las reformas de los estándares se pueden dividir en dos movimientos con objetivos distintos pero con un mismo nombre. A un movimiento político, Thompson le denomina "reformas de exámenes estandarizados *curriculares auténticos",* mientras que al otro le denomina "reformas de exámenes estandarizados *de consecuencias de alto riesgo",* (p. 1, traduccion propia). Thompson mantiene que el primer modelo se preocupa por la equidad educativa y que provee bastantes apoyos a los maestros y a los estudiantes. Por el contrario, el segundo modelo culpa a

los maestros, e implementa sanciones económicas y cierre de escuelas con una mayoría de estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos. Asimismo, Ravitch (2010) explica que este segundo movimiento secuestró y reemplazó al primero. Los teóricos de la TCR aseguran que los exámenes de las "reformas de los exámenes estandarizados de consecuencias de alto riesgo" producen varias consecuencias: 1) maltratan a los estudiantes de color por calificarlos como deficientes (Ladson-Billings, 1998), 2) aumentan los mitos de daltonismo y meritocracia (Delgado & Stefancic, 2001), 3) amplían los estereotipos que promueven que los estudiantes de color son perezosos o incapaces (Steele, 2009), y 4) no analizan los resultados de los exámenes estandarizados de los estudiantes dentro del contexto histórico de opresión racial educativa (Taylor, 2009). Estas reformas neoliberales se perpetúan dentro del contexto de la inocencia racial blanca que anteriormente presentamos.

Las leyes y políticas educativas neoliberales se formularon para cerrar la brecha académica entre los alumnos que disfrutan de privilegios lingüísticos, raciales y económicos con aquellos que no los disfrutan (United States Department of Education, 2002). Sin embargo, después de más de treinta años del movimiento neoliberal en la educación de Estados Unidos, los resultados académicos no han subido para los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos. Los teóricos de la TCR argumentan que las comunidades de color hispanohablantes están más desatendidas que antes de que se inicien estas reformas neoliberales (Gillborn, 2009). Parte de este problema se explica porque al haberse diseñado estas políticas desde una perspectiva de inocencia racial blanca, las comunidades de color no tuvieron voz ni voto en el desarrollo de las políticas que supuestamente tenían que ayudarles (Orozco, 2014). De esta forma, los políticos y administradores educativos culparon a los estudiantes de color y a sus familias etiquetándoles como deficientes e implementando medidos económicos punitivos.

No Child Left Behind

No Child Left Behind (NCLB), 2002, es un ejemplo devastador de leyes que implementan sanciones económicas e inocencia racial blanca desde un punto de vista de la TCR (Ravitch, 2010). El propósito de NCLB es "cerrar la brecha académica [entre los estudiantes blancos y los de color] de manera responsable, flexible y con la opción de que ningún estudiante se quede atrás"

(United States Department of Education, 2002, p. 1, traducción propia). El aspecto de la "manera responsable" de la NCLB se cumple a través de una serie de exámenes académicos, generado por los estados, para demostrar "progreso mediano anual". Para cumplir con el requisito del "progreso mediano anual", los maestros especialmente los de los grupos de estudiantes históricamente desatendidos tienen que invertir mayor tiempo en preparar a estos estudiantes para los exámenes estandarizados (Ladson-Billings, 2009), sin recibir los recursos ni medios para que esto se pueda llevar a cabo. Este enfoque miope en el progreso mediano anual hizo que los exámenes estandarizados fuesen el medio primario en la evaluación de la calidad de las escuelas (Delandshere & Petrosky, 2003). Los exámenes de alto riesgo, en la mayoría de los estados de Estados Unidos, no incluyen las culturas ni los idiomas de los estudiantes minoritarios, y normalmente son competitivos en lugar de colaborativos. Debido a que NCLB implementa una serie de sanciones económicas a las escuelas que no suben su progreso mediano anual (Public Law 107–110, 2002), Taylor (2006) señala que NCLB ha generado un sentido de miedo entre los maestros y los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos. Desafortunadamente, NCLB ha hecho daño a los estudiantes a los que asegura ayudar, a la vez que ha culpado a estos mismos estudiantes por sus bajos resultados académicos, lo cual es un ejemplo de la inocencia racial blanca (Darling-Hammond, 2007).

Reformas Educativas Post-NCLB

A pesar de las esperanzas que albergaban muchos académicos en Estados Unidos, la administración de Obama ni revocó NCLB ni reemplazó el requisito de los mandatos de responsabilidad con opciones "flexibles", Race to the Top (RTTT) creó aún más competición y más requisitos en los exámenes estandarizados (Shapiro & Gross, 2013). La iniciativa RTTT es un mandato ejecutivo presidencial formado para proveer oportunidades de innovación y de aumentar los éxitos del sistema de educación pública estadounidense (United States Department of Education, 2009). RTTT también incluyó oportunidades para la implementación de reformas educativas, coordinación de kindergarten a las universidades, y reformas de escuelas individuales para mejorar resultados académicos de los estudiantes. Además de esto, en lugar de quitar fondos económicos a las escuelas, una diferencia clave de RTTT es

la iniciativa recompensa a las escuelas que emplean métodos de innovación. Sin embargo, la mayoría de estos fondos están destinados a escuelas en comunidades ricas, blancas y angloparlantes. Por lo que cuando los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos se benefician, una vez más, se produce una convergencia de intereses. Otra de las críticas a RTTT es que mientras ésta se enfoca en proveer estos fondos a comunidades blancas, por otro lado, las sanciones a las comunidades de color iniciadas por NCLB todavía se encuentran en vigor.

RTTT representa una iniciativa adicional en lugar de una revocación de NCLB. Las sanciones económicas de NCLB todavía ponían en riesgo a los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos y a las escuelas a las que estos alumnos asistían. Aunque RTTT ofrece un poco más flexibilidad a los estados en la manera de evaluar los exámenes estandarizados, los académicos de la TCR argumentan que los mismos problemas asociados con las reformas neoliberales continúan porque RTTT permitía que la ley NCLB continúe. Por ejemplo, los requisitos de exámenes de alto riesgo y las sanciones económicas por falta de demostrar progreso mediano anual continúan (Smiley & West, 2012). Stovall (2013) señala que RTTT es simplemente "más de lo mismo" en lo que tiene que ver con los impactos a los estudiantes de color y a sus maestros (p. 33, traducción propia).

Como respuesta a los fracasos de la mejora de las condiciones educativas para los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos por NCLB y RTTT, muchos propusieron un sistema de estándares nacionales (en vez de estatales) con la esperanza de que estos solventen las inequidades académicas. Con las contribuciones de organizaciones educativas independientes, filántropos y fondos económicos destinados a RTTT, se crearon los Common Core State Standards (CCSS). Los CCSS son estándares que dictan el currículo educativo. Los CCSS ofrecen varios modelos con los que evaluar a los estudiantes en lugar de solamente utilizar exámenes de alto riesgo (Common Core State Standards Initiative, 2013). Cuarenta y seis estados adoptaron los CCSS como sus estándares académicos principales en el aprendizaje de matemáticas e inglés. Sin embargo, muchos estados todavía evalúan a los estudiantes por medio de los exámenes estandarizados para cumplir con los requisitos de NCLB.

NCLB se encuentra en período de transición. A finales de 2015, el congreso en Estados Unidos decidió reemplazar NCLB por la ley *Every Student Succeeds Act* (ESSA) (United States Department of Education, 2016). ESSA

empezará a tomar efecto en el año académico 2017-2018. Los impactos de CCSS y ESSA son difíciles de descifrar hasta que se hayan llevado a cabo las investigaciones pertinentes. Sin embargo, el lenguaje utilizado en ESSA es muy parecido al de NCLB y muchos académicos críticos mantienen que las normas inherentes en ESSA permitirán que la opresión de los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos se continuará dando. De hecho, debido a que las comunidades a las que ESSA y los CCSS impactan negativamente no contribuyeron al desarrollo de la ley, cuando el fracaso de la ley sea inminente, una serie de académicos críticos mantiene que, en lugar de criticar los defectos de la ley, dentro de poco los legisladores culparán a los estudiantes de color y a sus maestros, lo que una vez más ejemplifica la inocencia racial blanca (Ladson-Billings, 2009; Orozco, 2014). Lo que está por ver es cómo los educadores implementan los CCSS y las pautas indicadas en ESSA. Al igual que si los maestros tienen en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes históricamente desatendidos, sus experiencias y maneras de conocer (Kasun, 2016), y cómo estos maestros se comunican con estos estudiantes, sus familias y sus comunidades. Si esto se da, es posible que se llegue a superar los efectos dañinos de ESSA, ya que esto fue diseñado para la población estudiantil blanca.

Como no tenemos autoridad ni influencia para cambiar las leyes racistas, nuestra labor es crear programas para formar a maestros que respondan a este clima neoliberal que desmantelen las barreras de inequidad de los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos. Algo que sería de esperar que se lleve a cabo mediante agencias de evaluación como CAEP. En nuestra labor de formar maestros que respondan a las realidades lingüísticas de los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos, en la siguiente sección contextualizamos las leyes de normas del uso de idiomas dentro del sistema educativo estadounidense.

Leyes del uso de idiomas en las Escuelas de Estados Unidos

Antes de la ley de *Educación Bilingüe* (1968) (Bilingual Education Act, 1968), no existía una política educativa nacional oficial sobre el uso de idiomas en el sistema educativo de Estados Unidos (Crawford, 2002). Crawford (2004) afirma que este modo de instrucción *laissez faire* creó condiciones en las cuales se reprimieron los idiomas natales de los estudiantes que hablaban

inglés como segundo idioma. Con la meta de cerrar la brecha económica entre angloparlantes y los que no hablaban inglés, el congreso estadounidense implementó la ley de Educación Bilingüe (*Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of* 1968), lo cual abrió la posibilidad de solicitar fondos económicos para investigaciones en el campo de la educación bilingüe.

La decisión unánime de la Corte Superior de Estados Unidos *Lau v. Nichols* (1974) dio fuerza al movimiento de educación bilingüe porque hizo que la oportunidad de acceder al contenido académico llegase a ser un d*erecho humano* en lugar de que la educación bilingüe sea un lujo. Mediante *Lau v. Nichols,* la Corte Superior de Estados Unidos obligó a los distritos escolares, y no a los estudiantes ni a sus familias, a que eliminaran barreras lingüísticas para que los estudiantes puedan acceder al contenido académico. Además de esto, la decisión federal *Castañeda v. Pickard* (en el quinto distrito de la Corte Federal, 1981) clarificó requisitos en la evaluación de cómo los distritos escolares tenían que cumplir con la normativa que exige que los estudiantes que no saben inglés puedan acceder al contenido académico mediante programas educativos para los estudiantes que no hablan inglés. Los requisitos para la evaluación de cada uno de los programas en los diferentes distritos escolares eran los siguientes: (1) basarse en teorías educativas sólidas; (2) contar con recursos, personal y prácticas educativas y que el programa se implemente de forma razonable; y (3) evaluaciones regulares, y si fuera necesario, reestructurar el programa para asegurarse que los estudiantes obtengan acceso al contenido académico. La ley de la Educación Bilingüe y las siguientes decisiones de las Cortes Federales dieron pie a tres décadas de investigación sobre la educación bilingüe en Estados Unidos. Crawford (2004) asegura que estas investigaciones resultaron en un mejor currículo, en metodologías de aprendizaje, recursos bilingües y mejores programas de magisterio, y continúa que estos cambios beneficiaron a los estudiantes que no hablaban inglés como su primer idioma. Sin embargo, estos avances en las investigaciones en el área lingüística se han visto reflejado en las evaluaciones universitarias de los programas de magisterio en agencias como la de CAEP.

Un problema que afecta especialmente a los estudiantes lingüísticamente desatendidos es el enfoque desmesurado en el idioma inglés a expensas de una enseñanza bilingüe. Por ejemplo, NCLB realizó un grave asalto neoliberal a la educación bilingüe. Esta agresión se llevó a cabo mediante la eliminación de todas las referencias al bilingüismo que estaban en la ley de *Elementary and Secondary Education Act* (2002). NCLB también apostó por

una enseñanza monolingüe en inglés en la educación pública, además de imponer exámenes estandarizados exclusivamente en este idioma. A pesar de que pueda parecer irónico, el apoyo político para la educación bilingüe fue más fuerte en la década de 1960, una época en la que había poca investigación que demostraba la efectividad de la educación bilingüe, que hoy en día que contamos con una gran cantidad de investigaciones que indican que la educación bilingüe produce importantes beneficios en todos los estudiantes, incluyendo la aceleración del aprendizaje y dominio del inglés.

Algo decisivo en el rechazo social y político a la educación bilingüe fue la agenda neoliberal promovida por los medios de comunicación, lo que además de generar discriminación lingüística en idiomas que no eran el inglés, también catapultó sentimientos xenofóbicos entre la población (Crawford, 2004). A pesar de que algunos líderes del movimiento anti-educación bilingüe aseguran que sus intenciones eran buenas y que en realidad pensaban que eso era lo mejor para la población minoritariamente lingüística, los resultados para estos estudiantes fueron catastróficos. Esto una vez más ilustra los daños causados por agendas promovidas por la inocencia racial blanca (Orozco, 2014), tal y como comentamos anteriormente en este capítulo.

La Educación Neoliberal de Doble Inmersión en Utah

Apostamos por una educación bilingüe en Estados Unidos para todos mediante programas tales y como los de doble inmersión. En este país, estamos experimentando una ola de programas de doble inmersión. Sin embargo, la investigación revela que, en la misma línea y contexto neoliberal de las reformas neoliberales en Estados Unidos, en su mayor parte, el enfoque de estos programas está diseñado con el mismo enfoque neoliberal sin tener en cuenta las necesidades de los alumnos lingüística y culturalmente desatendidos. Esto es especialmente claro en el caso de Utah. Nos enfocamos en este estado porque Utah se ha convertido en el estado pionero que ha puesto en marcha una legislación centralizada a nivel estatal para el apoyo y propagación de programas de doble inmersión. Este estado también cuenta con un mecanismo económico para proveer fondos a los programas de doble inmersión auspiciados por el estado.

Con esta sección, nuestro objetivo es ofrecer una mayor contextualización con el fin de proveer un mayor entendimiento de la contextualización en

las que se encuentran inmersas las agencias de evaluación de los programas de magisterio. Estas agencias evalúan también los programas universitarios de doble inmersión sin importar si estos se encuentran en los departamentos de educación o de filología.

El departamento la *Oficina Estatal de Educación de Utah* (Utah State Board of Education) encargado de la educación de doble inmersión en Utah se ha centrado principalmente en el alumnado con prestigios lingüísticos, raciales, y económicos (Delavan Valdez & Freire 2016; Valdez, Freire & Delavan, 2016). Uno podría preguntarse el porqué de este enfoque. Las raíces de esta inequidad van más de las paredes del USBE y apuntan a la legislación del estado de Utah. La legislación de educación de doble inmersión en Utah demuestra un vacío en lo que concierne a temas de equidad y a las necesidades e intereses del alumno minoritario (Valdez, Freire & Delavan, 2016). Un ejemplo de ello es la siguiente sección extraída de la legislación de doble inmersión:

(1)(b)(i) la importancia de que el alumnado adquiera habilidades en idiomas extranjeros con el fin de que compitan exitosamente en una sociedad global; y (ii) los beneficios de desarrollo académicos, sociales, y económicos en la adquisición de idiomas críticos. (Utah Senate Bill 80; Utah Senate Bill 41, traducción propia).

Respecto a esta sección legislativa, Freire, Valdez & Delavan (2017) apuntan a que el término idiomas "extranjeros" es problemático. Referirse con esos términos por ejemplo al idioma español, que llegó a Utah antes que el idioma inglés, en una tierra que fue mexicana antes que estadounidense y en la que los ciudadanos con origen mexicano han vivido desde que el estado de Utah se reconoció como tal, es una macroagresión (Pérez Huber & Solórzano, 2015) a los estudiantes y familias con origen mexicano y mexicano americano. También sitúa el idioma español como idioma de segunda clase, mientras que alimenta la hegemonía del idioma inglés. Este tipo de legislación puede estar influenciada por el hecho de que a pesar de que Estados Unidos no cuenta con inglés como el idioma oficial, estados como el de Utah han establecido inglés como el único idioma oficial, lo que atenta contra las poblaciones lingüísticamente minoritarias en una tierra supuestamente llamada de "libertad". A pesar de ello, uno podría decir que aun así, los estudiantes latinos se están beneficiando de los programas de doble inmersión. A lo que hemos de responder que aunque esto sí es cierto, esto se debe a una situación de convergencia de intereses en los que los estudiantes latinos se

benefician sola y únicamente porque los estudiantes con privilegios lingüísticos, raciales y económicos se benefician, y no porque haya unos esfuerzos enfocados en la promoción de la equidad y la justicia social (Freire, Valdez & Delavan, 2017; Valdez, Freire & Delavan, 2016).

Otro problema en la legislación de doble inmersión en Utah es el énfasis en el aprendizaje de idiomas con una clara proyección en competir de forma exitosa en la sociedad global (Delavan, Valdez & Freire, 2016). Aunque esto en sí puede verse aceptable, lo que encontramos inaceptable es que en toda la legislación de la educación de doble inmersión se encuentran ausentes temas de equidad, mantenimiento y preservación de idiomas minoritarios, y aprendizaje del inglés para estudiantes que todavía no lo hablan. Encontramos problemático que el enfoque económico y global en el aprendizaje de idiomas se formule en un contexto de idiomas "extranjeros" que excluye al alumnado lingüísticamente minoritario. Nosotros defendemos la idea de que la inclusión de las necesidades de los estudiantes lingüísticamente minoritarios en el ámbito legislativo es compatible con un enfoque económico y global para todo el alumnado.

Esta proyección neoliberal ha beneficiado a estudiantes y familias con privilegios lingüísticos, raciales y económicos en el estado de Utah mediante la apertura de estos programas donde este tipo de alumnado abunda (Valdez, Freire & Delavan, 2016), mediante materiales estatales promocionando los programas de doble inmersión dirigidos a este tipo de alumnado (Delavan, Valdez, & Freire, 2016; Freire, Valdez, & Delavan, 2017), al igual que mediante una gran cantidad de artículos de periódicos promocionando esta ideología (Valdez, Delavan, & Freire, 2016).

Esto a su vez, tienen un impacto en los programas de magisterio, ya que se encuentran constreñidos a políticas y leyes estatales que no siempre se establecen y se implementan con el estudiante minoritario en mente. No se puede suponer que rodear las barreras impuestas por los legisladores y las oficinas del estado será una tarea fácil. Sin embargo, en Estados Unidos los estados tienen contextos y políticas diferentes a nivel histórico. Por ejemplo, el caso del estado de Oregon es muy distinto al de Utah. En Oregon el inglés no es el idioma oficial del estado, mientras que en Utah sí lo es. Algunos estados como el de Utah se sitúan claramente en el movimiento neoliberal en los programas de educación de doble inmersión (Valdez, Delavan & Freire, 2016); y por otro lado, estados como el de Oregon han decidido en su mayoría enfocarse en cerrar la brecha académica y ayudar a los alumnos mi-

noritarios y aquellos que están aprendiendo inglés como segundo idioma (Oregon Department of Education, 2013; Portland Public Schools, 2016). El contexto lingüístico, racial y político puede ser determinante en el trabajo de las agencias de evaluación universitarias. En las próximas líneas, exploramos la evaluación universitaria en los programas de magisterio enfocándonos específicamente en la agencia de evaluación universitaria CAEP.

La Agencia de Evaluación CAEP

En la misma línea que NCLB, RTTT, y ESSA, la agencia CAEP viene a ser una iniciativa educativa del movimiento neoliberal. En general, CAEP ha generado una gran desilusión y malestar en los programas de magisterio en Estados Unidos. Las principales críticas se deben a su gran enfoque corporativo y neoliberal, lo que se percibe como algo amenazante debido a su énfasis en exámenes, estandarización, y falta de un sentido de justicia social. Nuestro enfoque en esta sección es la ausencia de justicia social en CAEP. Por ejemplo, en el 2006, CAEP, que en ese momento se llamaba *National Council for Accreditation of Teacher Education* (Consejo Nacional de Acreditación en la Formación del Profesorado), quitó el término "justicia social" como una de las disposiciones esperadas para los estudiantes en los programas magisterio (Alsup & Miller, 2014; Bieler, 2012). Esta falta de sentido de justicia social está examinada e ilustrada en el libro *Appropriating the Discourse of Social Justice in Teacher Education* por Marta Baltodano (2015). Por ejemplo, en este libro, Baltodano critica que "el estándar 3 del CAEP en la Calidad, Reclutamiento y Selectividad de los Candidatos representa una distorsión y apropiación del concepto de diversidad y justicia social" (p. 7, traducción propia). Baltodano también señala que CAEP evita involucrarse en temas de poder y opresión, al igual que en una examinación crítica de las causas estructurales y económicas que perpetúan "pobreza, racismo, explotación, violencia, discriminación, y otras formas hegemónicas" (p. 7, traducción propia).

Uno de los grandes problemas, es que en nombre del término "diversidad", CAEP en realidad evalúa los programas de magisterio de una forma acrítica que no cubre las necesidades de los estudiantes minoritarios y más desaventajados. Por ejemplo, Baldonado (2015) señala que "los nuevos estándares de acreditación del CAEP son una manifestación de esta apropiación de la justicia social y la diversidad cultural" (Baltodano, 2015, p. 92, traduc-

ción propia). En su crítica al modelo neoliberal de CAEP, Baltodano (2015) afirma que bajo ese modelo, las nuevas generaciones de maestros terminarán siendo maestros "sin voz, sin conciencia, y sin conciencia crítica" (p. 92, traducción propia). Es así como académicos como Baltodano sitúan CAEP como la prolongación de la mano liberal en los programas de magisterio.

Iniciativas como la de CAEP dan lugar a la convergencia de intereses. Es decir, si hay algo en lo que los estudiantes minoritarios se llegan a beneficiar, no es porque se hizo con el bienestar del estudiante minoritario en mente, sino de casualidad. CAEP también puede verse como un caso de inocencia racial blanca. Es decir, el fracaso de CAEP en cerrar la brecha académica da pie a que se le eche la culpa a los estudiantes minoritarios y a sus familias. Sin embargo, la exclusión de las comunidades de color con una perspectiva crítica en el diseño de este tipo de evaluación universitaria explica el verdadero fracaso de iniciativas como CAEP.

Las dificultades expuestas por la agencia de evaluación universitaria CAEP en el área de la equidad y la justicia social en los programas de magisterio, tiene también consecuencias en la educación de doble inmersión como es en el caso de Utah. Sin embargo, en realidad este tipo de agencias no son la raíz ni el origen del problema. Estas agencias son una herramienta más que facilita la puesta en marcha de leyes y políticas neoliberales e injustas que resultan en una mayor brecha académica entre alumnos mayoritarios y minoritarios. Sin embargo, este tipo de agencias no tiene porqué convertirse en la prolongación del movimiento neoliberal. Por ejemplo, la agencia TSPC (Teacher Standards and Practices Commission) de Oregon no se encuentra necesariamente bajo el movimiento neoliberal.

Un Paso Hacia Adelante

Como hemos presentado, cada programa de magisterio se encuentra en un contexto diferente. Independientemente de la presión de las agencias de evaluación, los programas de magisterio siempre pueden dar un paso hacia adelante para cubrir las necesidades de los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos. En esta sección relatamos el trabajo que yo (Gambrell) llevé a cabo, en el estado de Oregon, junto a mis compañeras Esperanza de la Vega y Anita Bright.

En este estado, durante los últimos cinco años, han emigrado muchas familias de otros países, aumentando así el número de estudiantes que hablan otros idiomas minoritarios. A su vez, el estado de Oregon decidió lanzar una reforma en dirección contraria a las reformas neoliberales. La reforma de Oregon estaba dedicada a preparar maestros para la diversidad de idiomas y culturas. Esto dio lugar a una colaboración entre líderes de diferentes distritos escolares, el Departamento de Educación de Oregon, y profesores de educación de varias universidades. De esta forma, se llevó a cabo una reforma de los estándares académicos nacionales para reflejar los cambios demográficos del estado de Oregon. A partir de ahí, se llevó a cabo una revisión de los programas y currículos de los programas de magisterios en el estado de Oregon para ajustarlos a los requisitos de la agencia de evaluación ya creditación TSPC (Teacher Standards and Practices Commission) de Oregon, y a los estándares nacionales de la asociación nacional TESOL (Teaching English as a Second or Other Languages) en Estados Unidos. TESOL está dedicada a ayudar al cuerpo docente a enseñar inglés de forma eficaz a los alumnos que lo están aprendiendo. Por otro lado, la agencia TSPC (Teacher Standards and Practices Commission) de Oregon decidió que cada programa de formación de maestros dentro del estado preparara a los estudiantes de magisterio a que obtengan el conocimiento y las técnicas pedagógicas para apoyar a los estudiantes que no hablan inglés (Gambrell, Bright, & De La Vega, 2016). Esto demuestra que con el apoyo de agencias de evaluación como la de TSPC de Oregon, las posibilidades de avanzar una agenda con fines equitativos son mayores.

En el estado de Oregon, PSU es la única universidad de investigación pública en un área urbana. PSU es la universidad que capacita al mayor número de estudiantes de magisterio en el estado de Oregon. La Escuela de Postgrado de Educación en PSU ofrece 52 carreras con un enfoque en justicia social. El programa de magisterio bilingüe ha recibido el primer premio nacional como programa lingüístico y de conciencia cultural. En este programa, mis compañeras y yo (Gambrell) formamos el comité de educación bilingüe de la Escuela de Postgrado de Educación de PSU, y nos juntamos para revisar los currículos y las clases del programa de capacitación docente inicial para alinear el programa de magisterio bilingüe con los nuevos estándares académicos a nivel estatal y a nivel nacional.

La reforma programática en el programa de magisterio de la Escuela de Postgrado de Educación de PSU dio origen a dos iniciativas. Primero, se

estableció un nuevo currículo en el programa de magisterio encargado de preparar estudiantes para la enseñanza de inglés a estudiantes que hablan otros idiomas, conocido como la especialidad de TESOL. Este programa se alineó con los estándares de la organización nacional TESOL, los estándares estatales, los fondos de conocimiento de los estudiantes minoritarios de magisterio menos privilegiados (Moll, Amanti, Neff y Gonzalez, 1992) para concebir una forma de educación docente que prepara a maestros para enseñar a estudiantes multilingües y multiculturales. Creemos que cada estudiante trae consigo una forma de conocimiento arraigada a su propio contexto cultural y lingüístico. Consideramos importante validar el patrimonio lingüístico y cultural de los estudiantes minoritarios en los programas de magisterio con un enfoque bilingüe, ya que en la mayoría de las ocasiones esos idiomas y culturas reflejan las realidades de muchos de los estudiantes que posteriormente tendrán en sus aulas. Algo que consideramos en nuestro trabajo fue la inclusión de temas de lectoescritura en el idioma nativa de los estudiantes lingüísticamente minoritarios. La literatura académica muestra que desarrollar el alfabetismo en la lengua materna aumenta la rapidez y la capacidad de entender el contenido académico en inglés (Crawford, 2004). Al fin y al cabo, enseñar en español aumenta la participación de las familias hispanohablantes en las clases norteamericanas (Olivos, Jimenez-Castellanos y Ochoa, 2011).

La segunda iniciativa fue la actualización curricular del programa llamado *Bilingual Teacher Pathway* (BTP). Este programa tiene el objetivo de preparar a que los estudiantes de magisterio enseñen en clases bilingües (español e inglés), tales y como los programas de doble inmersión. Las actualizaciones en este programa se centran principalmente en establecer un currículum que prepare a los estudiantes de magisterio a trabajar eficazmente y con enfoque en justicia social con los estudiantes lingüística y culturalmente desatendidos. Este programa se sitúa en el contexto de una necesidad de maestros bilingües en Oregon (y en los Estados Unidos). Esta escasez de maestros bilingües se agudiza debido al aumento del alumnado inmigrante, especialmente con origen en países hispanohablantes (Portland Public Schools, 2016). Aunque las actualizaciones de este programa todavía están en desarrollo, podemos revelar dos importantes logros ya alcanzados. En primer lugar, uno de los mayores distritos escolares en la región ha reconocido los esfuerzos del programa BTP en la preparación de una cadena de maestros bilingües y biculturales como respuesta a la demanda de este tipo

de maestros. En colaboración con el programa BTP, este distrito ha ofrecido los servicios de un equipo administrativo en el distrito escolar, incluyendo apoyo maestros coordinadores y maestros mentores para los estudiantes de magisterio en el primer año del BTP. En segundo lugar, hubo financiación externa de aproximadamente $140,000 para realizar el pago del primer semestre de los estudiantes del programa BTP registrados en la titulación del máster en educación. Gracias a esta ayuda financiera, muchos estudiantes bilingües que estaban sufriendo barreras económicas e institucionales pudieron continuar en el programa BTP.

Las dos iniciativas del nuevo currículo en el programa de TESOL y del programa BTP en la Escuela de Postgrado de PSU se encuentran bajo el contexto de las pruebas estandarizadas debido a las reformas neoliberales nacionales. Como hemos demostrado anteriormente en este capítulo, las pruebas estandarizadas fruto de las reformas nacionales impactan negativamente los conocimientos académicos de los estudiantes que están aprendiendo inglés como segundo idioma. El enfoque de las evaluaciones estandarizadas en inglés en las escuelas primarias y secundarias dificulta el logro de la justicia social para los estudiantes hispanohablantes y sus familias. Además, entorpece los esfuerzos de los profesores en los programas de magisterio para que los estudiantes consigan y desarrollen técnicas pedagógicas y conocimiento para enseñar a los estudiantes que están aprendiendo inglés como segundo idioma. Consideramos necesario capacitar a los estudiantes en los programas de magisterio a que asuman las realidades del movimiento de las pruebas estandarizadas y a que luchen a favor de la justicia social de sus futuros alumnos. Nuestro compromiso en preparar maestros que enseñen estudiantes multiculturales y multilingües se basa en la pedagogía crítica, la enseñanza lingüística y culturalmente relevante y la enseñanza para la equidad y la justicia social.

Conclusión

En este capítulo nos hemos enfocado hemos demostrado la contextualización lingüística, racial y política universitaria de la evaluación universitaria de los programas de magisterio en Estados Unidos. Hemos analizado este contexto empleando la TCR y LatCrit, y hemos explorado reformas nacionales neoliberales en la educación de Estados Unidos tales y como NCLB, RTT,

y ESSA. Hemos también examinado legislación estatal de los programas de doble inmersión en el estado de Utah. Con esto hemos visto que ante tal situación que tanto los programas de magisterio como las agencias de evaluación y acreditación de estos están expuestos a la presión de las leyes y reformas neoliberales a nivel estatal y federal. Aunque las agencias de evaluación de los programas de magisterio tienen el potencial de proyectar equidad y justicia social, estas agencias corporativas son en su mayoría son una herramienta más para avanzar una agenda neoliberal en la educación de Estados Unidos originada desde legisladores y políticos que no demuestran preocupación por la población estudiantil minoritaria que reside en su propio estado. Aún así, en este capítulo demostramos que a pesar de esta situación, desde los programas de magisterio se puede hacer mucho bien tal y como demostramos en nuestra sección "Un paso hacia delante". Este paso hacia la equidad y la justicia social se puede realizar independientemente de la agenda y la presión de las agencias de evaluación de los programas de magisterio.

Referencias

Alsup, J. & Miller, s. (2014).
Reclaiming English education: Booting social justice in dispositions. English Education, 46(3), 195-215.

Baltodano, M. P. (2015).
Appropriating the discourse of social justice in teacher education. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Bell, D. (1980).
Brown and the interest-convergence dilemma. In D. Bell (Ed.), *Shades of Brown: New perspectives on school desegregation* (pp. 90-106). New York, NY: Teachers College Press.

Bieler, D. (2012).
Possibilities for achieving social justice ends through standardized means. *Teacher Education Quarterly,* 39(3), 85-102.

Bilingual Education Act (1968).
Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965; Public Law 90-247

Butram, J. L., & Waters, J. T. (1997).
Improving America's schools through standards- based education. *NASSP Bulletin,* 81(1), 1-6.

Cervantes-Soon, C. G. (2014).
A critical look at dual language immersion in the New Latin@ diaspora. *Bilingual Research Journal,* 37(1), 64–82.

Collier, V., & Thomas, W. P. (2004).
The astounding effectiveness of dual language education for all. NABE *Journal of Research and Practice,* 2(1), 1-20.

Common Core State Standards Initiative (2013).
Common core state standards: Frequently asked questions. Retrieved from http://www.corestandards.org/resources/frequently-asked- questions

Crawford, J. (2002).
Obituary: Bilingual Education Act, 1968-2002. *Rethinking Schools*. Retrieved from http://www.rethinkingschools.org/special_reports/bilingual/bil164.shtml

Crawford, J. (2004).
Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom (5th ed.). Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services Inc.

Darling-Hammond, L. (2007).
Race, inequality and educational accountability: The irony of "No Child Left Behind." *Race Ethnicity and Education,* 10(3), 245-260.

Delandshere, G., & Petrosky, A. (2004).
Political rationales and ideological stances of the standards based reform of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education,* 20, 1-15.

Delavan, M. G., Valdez, V. E., & Freire, J. A. (2016).
Language as whose resource?: When global economics usurp the local equity potentials of dual language education. *International Multilingual Research Journal,* 10(4). DOI: 10.1080/19313152.2016.1204890

Delgado, R. (2009).
On telling stories in school: A reply to Farber and Sherry. In E. Taylor, Gillborn, & G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education.* New York, NY: Routledge.

Delgado, R., & Stefancic, J. (2001).
Critical race theory: An introduction. New York, NY: New York University Press.

Freire, J. A., Valdez, V. E., & Delavan, M. G. (2017).
The (dis)inclusion of Latina/o interests from Utah's dual language education boom. *Journal of Latinos and Education,* 16(3). DOI: 10.1080/15348431.2016.1229617

Gambrell, J. A., Bright, A., & de la Vega, E. (2016).
¿Para quién son los estándares curriculares? Revisión de un programa educativo multilingüe. In M. J. Bolarín Matinex, M.Porto Currás, & L. García Hernandez (Eds.), *Evaluación e identidad del alumnado en educacion superior,* 3.

Gillborn, D. (2009).
Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory, and education reform. In E. Taylor, D. Gillborn, & G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education*. New York, NY: Routledge.

Books, B. (1994).
Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. New York, NY: Routledge.

Kasun, G. S. (2016).
Transnational Mexican-origin families' ways of knowing: A framework toward bridging understandings in U.S. schools. *Equity & Excellence in Education*.

Ladson-Billings, G. J. (1998).
Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education,* (11)1, 7-24.

Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (1995).
Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record, 97(1),* 47-68.

Lau v. Nichols (United States Supreme Court, 1974).
Page 414 U. S. 564.

Litowitz, D. E. (2009).
Some critical thoughts on critical race theory. In E. Taylor, D. Gillborn, & G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education*. New York, NY: Routledge.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992).
Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice,* 31(2).

Olivos, E. M., Jimenez-Castellanos, O., & Ochoa, A. M. (2011).
Bicultural Parent Engagement: Advocacy and Empowerment. New York, NY: Teacher's College Press.

Oregon Department of Education (2013).
Request for Proposal: Dual Language/Two-Way Bilingual Program Grant. Office of Education Equity.

Orozco, R. (2014).
White Innocence and Mexican Americans as Perpetrators in the School- to-Prison Pipeline. *Association of Mexican American Educators Journal,* 7(3).

O'Sullivan, E. (1999).
Transformative learning: Educational vision for the 21st Century. Toronto, Canada: Zed Books.

Parker, L., & Lynn, M. (2009).
What's race got to do with it? Critical race theory's conflicts with and connections to qualitative research methodology and epistemology. In E. Taylor, D. Gillborn, & G. Ladson-Billings (Eds.), F*oundations of critical race theory in education*. New York, NY: Routledge.

Pérez Huber, L. & Solorzano, D. G. (2015).
Racial microagressions as a tool for critical race research. Race, *Ethnicity and Education,* 18(3).

Portland Public Schools (2016).
Department of Dual Language. http://www.pps.net/immersion

Ravitch, D. (2010).
The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. New York, NY: Basic Books

Shapiro, J. P., & Gross, S. J. (2013).
Ethical educational leadership in turbulent times: (Re)solving moral dilemmas. New York: Routledge.

Smith, J. J., & Stovall, D. (2008).
'Coming home' to new homes and new schools: Critical race theory and the new politics of containment. *Journal of Education Policy,* 23(2).

Smiley, T., & West, C. (2012).
The rich and the rest of us: A poverty manifesto. New York, NY: Hay House.

Solórzano, D. G., & Delgado Bernal, D. (2001).
Examining transformational resistance through a critical race and Latcrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. Urban Education, 36(3).

Stovall, D. (2013).
Against the politics of desperation: Educational justice, critical race theory, and Chicago school reform. *Critical Studies in Education,* 54(1), 33-43.

Taylor, E. (2006).
A critical race analysis of the achievement gap in the United States: Politics, reality, and hope. *Leadership and Policy in Schools,* 5(1).

Taylor, E. (2009).
Critical race theory and interest convergence in the backlash against affirmative action: Washington State and Initiative 200. In E. Taylor, D. Gillborn, & G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education*. New York, NY: Routledge.

Thompson, S. (2001).
The authentic standards movement and its evil twin. Phi Delta Kappan, 82(5).

Utah Senate Bill 41, Chapter 235, Laws of Utah (2008) enacted).
Utah Senate ill 80, Chapter 221, Laws of Utah (2007) (enacted).

United States Department of Education (2002).
Public Law 107–110: No child left behind act of 2001. Retrieved from http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf

United States Department of Education (2009).
Race to the top program: Executive summary. Retrieved from http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive- summary.pdf

United States Department of Education (2016).
Transitioning to the Every Student Succeeds Act. Retrievedfrom http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/essafaqstransition62916.pdf

Valdés, G. (1997).
Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students. *Harvard Educational Review,* 67(3).

Valdez, V. E., Delavan, G., & Freire, J. A. (2016).
The marketing of dual language education policy in Utah print media. Educational Policy, 30(6). DOI: 10.1177/089590481455-6750.

Valdez, V. E., Freire, J. A., & Delavan, M. G. (2016).
The gentrification of dual language education. Urban Review, 48(4). DOI: 10.1007/s11256-016-0370-0

TÁCTICAS EVALUATIVAS Y USO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO

Alicia Rivera Morales[1]
Tania Amezcua Salgado[2]
Oscar Comas Rodríguez[3]

Resumen

En este capítulo se presenta información acerca de la evaluación de docentes adscritos a: la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional; la Facultad de Estudios Superiores unidad Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional de México. En la primera parte se exponen algunos referentes teóricos sobre el tema; en la segunda se describen las tácticas evaluativas y uso de los resultados de la evaluación de docentes universitarios en México con base en resultados obtenidos de una encuesta aplicada a 138 docentes sobre el tópico.

Primera parte: Algunos referentes teóricos

La evaluación ha sido un tema recurrente en los últimos años tanto en las políticas educativas, la investigación como en los escenarios educativos de todos los niveles, desde una amplia variedad de perspectivas sobre el concepto, tipologías, modelos, enfoques e implicaciones de los procesos evalua-

1 Universidad Pedagógica Nacional (México)
2 Universidad Pedagógica Nacional (México)
3 Universidad Autónoma Metropolitana (México)

tivos. Fernández (2010) dice que ¨*Evaluar es apreciar, analizar, valorar y juzgar los resultados e impactos de una intervención a fin de mejorar su calidad*¨… ¨*La práctica de la evaluación incluye actividades técnicas de observación, de medida de análisis, pero no se reduce sólo a eso. Se apoya de un método científico, pero no es una disciplina científica en el sentido habitual del término, sino una actividad institucional con vocación de integrarse en la gestión pública y en el funcionamiento del sistema político*¨ (Fernández, 2010: pag 13). Desde esta perspectiva eficientista, de corte cuantitativo, para llevar a cabo la evaluación se requiere del método científico por tanto deberá ser objetiva, llevarse a cabo al final del proceso educativo con la finalidad de recolectar resultados y valorar la eficacia en función de los objetivos. Luna (2011) considera que la evaluación es una práctica seria, de argumentación basada en una información pertinente con relación a las acciones que se toman. La importancia de ésta tiende a ser mayor cuando se institucionaliza. En el campo de la educación, la evaluación ha sido un instrumento fundamental para valorar el rendimiento y predecir el éxito en la escolaridad Luna (2011). La evaluación es un proceso de determinar el mérito, valor o la significancia de las cosas (Scriven, 2001). Mora (2004) de acuerdo con Posner, Hernández y Díaz Barriga (1998), señala que cualquier evaluación que se realice en los aspectos educativos deben cumplir con ciertas funciones como son: **Diagnóstico** que permita sintetizar sus principales aciertos y desaciertos, de tal manera, que sirva a las autoridades académicas de orientación o de guía para al mejoramiento de la calidad de la educación. **Instructiva**, las personas que participan en el proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral. **Educativa,** a partir de los resultados de la evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional. **Auto formadora,** esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Poco a poco la persona se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y es más consciente de su papel como responsable de diseñar y ejecutar el currículum (Mora, 2004: pág. 4 y 5). El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society

han formulado dos conjuntos de normas para la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995): la primera hace referencia a que la evaluación es una actividad humana esencial e inevitable y la segunda se fundamenta en que una evaluación sólo proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación.

Así también los autores sugieren que todas las personas involucradas (evaluados y evaluadores) participen en conjunto para cumplir con cuatro normas principales: ser **útil** al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar; **factible** al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema; **ética** al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados; **exacta** al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995: 26 y 27)

En cuanto a indicadores o estándares Rueda menciona que no es fácil determinarlos, pues señala necesario definir qué es lo que se considera como suficiente, pertinente, eficiente y útil del objeto evaluado (Rueda, 2012: p.21).

Evaluación de la docencia

Los docentes tienen un papel determinante en la mejora de la calidad de la enseñanza. La investigación sobre la efectividad del profesor en educación superior intenta especificar las particularidades de los docentes que contribuyen al desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes (Murray, 2007 citado por Luna 2011:181). La docencia no es solamente una función transmisora, sino también receptora activa de particularidades de los procesos de enseñanza–aprendizaje, donde, más allá de conocer sobre peculiaridades, es necesario el conocimiento de estrategias y recursos que promuevan una enseñanza de calidad didáctica y activa, donde cada vez más disciplinas intervengan. En varios estudios realizados se cuenta hasta hoy, con un corpus de conocimientos fundados en investigaciones que evidencian que determinadas acciones y competencias del profesor tienen efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos (Zabalza, 2001: Nuthall, 2000 citado en Carranza, 2012, et al: p, 11).

La docencia es una actividad compleja, multidimensional e incierta, en tanto el acto de enseñar involucra diferentes factores que la determinan, como son el contexto institucional, las prácticas educativas y la práctica docente Luna (2011). La evaluación de los docentes se restringe a las actividades relacionadas de forma directa con el proceso de enseñanza- aprendizaje. De manera específica con lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre la ejecución didáctica, sus labores prácticamente cubren los aspectos de planeación, exposición de clases, revisión de tareas, trabajos y evaluación de los aprendizajes, considerando la particularidad de los estudiantes quienes estando en grupo no son uniformes y estarán cada uno con su historia, su competencia, sus dificultades, etc. (Díaz y Rueda 2004: p. 17). Así bien, al abordar temas de enseñanza posibilita su comprensión y ubica la necesidad de contar con sistemas diferenciados de evaluación docente acordes con el contexto educativo y las características de los profesores Luna (2011: p. 181)

¨La evaluación docente en un principio se centraba en valorar únicamente la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos¨ (Buendía 1996 citado por Muñoz, Ríos, & Abalde, 2002: p.104) sin embargo, poco a poco se ha pasado a ser considerado como un elemento importante para analizar la calidad de la enseñanza; el problema se genera en el momento que las opciones son escasas o nulas para mejorar la calidad tanto del sistema como del profesorado y a partir de la evaluación sistemática tampoco proporcionaba demasiada información, realizándose, en la mayoría de los casos, bajo un enfoque sancionador y fiscalizador que provoca la negación, rechazo y aversión del propio profesorado hacia todo aquello que tuviste algo que ver con evaluación,. Proporcionando mecanismos de defensa, que impeden tomar las decisiones válidas y oportunas para valorar su labor educativa (Rueda, 2004). En estos aspectos se contraponen dos visiones que pueden considerarse opuestas: una orientada al control y la otra al perfeccionamiento (Zabalza, 1990 citado en Rueda & Díaz, 2004: p.19). En el primer aspecto se interpreta a la evaluación y se enfoca a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales sobre el personal de una organización educativa y repercute en las dimensiones administrativas, se puede enfocar con una evaluación sumativa en donde se considera relevante la cantidad de logros y productos. En esta visión se puede interpretar una evaluación de producto, misma que se centra en los resultados obtenidos por ejemplo en

los aprendizajes logrados entre los alumnos, los trabajos o materiales realizados durante el curso.

La evaluación docente, así concebida, se ha convertido en una de las cuestiones prioritarias en el discurso y la práctica educativa; si consideramos que las instituciones educativas tienen la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consiste en estándares y controles que permitirán hacer clasificaciones (Comas y Rivera, 2011: p. 52)

Las fuentes de información que arrojan detalles sobre la valoración docente llegan a ser de diversos tipos pero comúnmente se requiere de la visión por los estudiantes, aún cuando existen otras formas como: la percepción de los jefes de departamento o coordinadores, sondeo de autoridades, opinión de pares académicos y comisiones evaluadoras, sin dejar de considerar la opinión propia de los profesores, que se manifiestan por medio de la autoevaluación, los auto informes y el portafolios (Rueda, 2004, pág. 21). Sin embargo, no puede dejarse de lado el tema de la alteración de información obtenida en los instrumentos aplicados, pues en cualquier técnica aplicada se puede recabar información no valida, por ejemplo: subjetividad en las opiniones, intencionalidad negativa o favoritismo por empatía, falta de sinceridad, sesgos en la relación interpersonal o apatía por reconocer otras formas de trabajo. No obstante Guzmán y Saucedo (2007), citados por Rueda, 2004: p. 273, señalan la importancia de escuchar la opinión de los estudiantes. (Luna 2003, citado en Rueda 2012: p. 280) resalta cinco aciertos sobre la evaluación de la tarea docente llevada a cabo por los alumnos, estos son:

1. Los puntajes de opinión de los estudiantes como una medida de efectividad docente, se puede decir que son confiables, estables y relativamente validos (Marsh y Roche 1997, citado por Luna 2003, en Rueda, 2012: p. 280).
2. Un procedimiento incorrecto puede llegar a invadirlos (Arreola y Alemoni, 1990, citado por Luna 2003, en Rueda, 2012: p. 280).
3. En la década de 1970, periodo cumbre en la investigación de este campo, al investigar la validez de los puntajes de opinión de los estudiantes y analizar aspectos de sesgo y confiabilidad, los resultados a favor de este procedimientos avalaron su uso generalizado, tanto con propósitos de tipo administrativo como para mejorar la actividad docente (Centra, 1993, citado por Luna 2003, en Rueda, 2012: p. 280).

4. En nuestro país, la situación de la investigación en este campo se considera incipiente y en gran proporción se ha dirigido al diseño y validación de instrumentos (García, 2000, citado por Luna 2003, en Rueda, 2012: p. 281).
5. Al analizar los componentes de las dimensiones o factores y reactivos (formatos e instrumentos), los resultados de los diferentes estudios donde se analiza la homogeneidad de los cuestionarios, concluyen que son diferentes (Rueda y Rodríguez, 1996, citado por Luna 2003, en Rueda, 2012: p. 281).

Así los indicadores de eficiencia y eficacia se verán reflejados en la planeación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje para fortalecer el rendimiento estudiantil y disminuir las opiniones negativas que los estudiantes tienen.

Por otra parte Conzuelo y Rueda, 2010 citados en Rueda 2012 han mostrado que los procesos de evaluación docente han sido sumamente descuidados en el diseño técnico y en el fundamento teórico que sustenta la enseñanza, así como el uso de los resultados, que han llegado a tener fuertes repercusiones en las condiciones laborales–como promociones o despidos-, pero también en muchas situaciones el total desconocimiento de los resultados por parte de maestros; en general, suele haber falta de claridad en los objetivos. Provocando que a su vez los procesos de las valoraciones realizadas no eleven la calidad de la enseñanza. (Rueda 2012: p. 152)

Si bien, (Rueda y Luna 2001, citados en Rueda 2012) Mencionan que hay especialistas que consideran importante señalar que la evaluación de la docencia–vía cuestionarios contestados por estudiantes- tiene como toda evaluación, limites que será necesario reconocer, sobre todo ante la complejidad de una tarea tan importante y polémica como lo es la docencia universitaria (p. 282).

Por tales motivos se puede considerar indispensable la participación de los principales actores relacionados con la evaluación: profesores y estudiantes. (Luna y Rueda, 2001 citado por Rueda 2012) comentan que los obstáculos que ofrece la evaluación de la docencia en el ámbito universitario tienen que ver con muy disímiles componentes: su reciente y rápido surgimiento en México, su asociación a políticas de compensación salarial, la discusión sobre las cambiantes funciones del profesor, la polémica de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, el desconocimiento y escasas

iniciativas para diversificar los medios de evaluación de dicha actividad, por mencionar algunos de los más importantes Rueda 2012: p. 282)

Evaluar a los profesores se ha utilizado como mecanismo de control a partir de un modelo o norma supuesta: se dice que alguien está ubicado por abajo o por encima; él es mejor que otro, se les compara (Díaz & Rueda, 2006). Lo que es necesario evaluar son las relaciones, los pros y contras, las dificultades entre el profesor y los estudiantes, siendo los mejores evaluadores los mismos alumnos y docentes. Por otra parte, será considerable la decisión de integrar a un actor externo que permita mostrar otra visión. Existen cuestionamientos diversos que permitirán una función crítica de valoración más cualitativa que cuantitativa y acceda a ser más rica y desarrollada.

El uso de portafolio para evaluar el desempeño docente se debe a que la docencia es una actividad de muchas dimensiones, y esta técnica permite reunir diversas evidencias sobre la misma; un portafolio revela las reflexiones y el pensamiento detrás del trabajo reflejado en el salón de clases. De manera específica, permite conocer los recursos con los cuales el docente realiza su enseñanza y evaluar diversas habilidades que no necesariamente se ven reflejadas en el aula (Martin–Kniep, 2001, citado por Elizalde y Reyes, 2008: p.7). Es un modelo básicamente cualitativo, donde el docente es el informante de los productos relacionados con su ejercicio, aunque en ocasiones se incluyan evidencias de otras fuentes (opiniones de alumnos y colegas). Este modelo puede comprender autoevaluaciones, expectativas actuales y metas futuras del profesor (Martin–Kniep, 2001, citado por Elizalde y Reyes, 2008). El portafolio puede utilizarse con fines diagnósticos, formativos y sumativos. Para su implementación deben establecerse lineamientos sobre la estructura del portafolio: determinar si el profesor será libre de incluir el contenido o si será restringido, y especificar el formato (físico o electrónico) y los criterios de evaluación. Para la emisión de juicios sobre el desempeño docente puede hacerse uso de pares académicos, escalas o listas de cotejo, siempre que se tome como base el perfil docente establecido (Elizalde y Reyes 2008: p.7)

La utilización de este modelo como los anteriores tiene sus ventajas y desventajas, entre las primeras se encuentra la flexibilidad en su contenido, ya que puede ser adaptado a cualquier nivel estudiantil, y puede integrar a los modelos anteriormente mencionados (autoevaluación, opinión de alumnos y evaluación a través de pares). Y dentro de sus desventajas se encuentra la existencia de un equipo de trabajo grande para la recolección de informes y revisión de los mismos. (Elizalde y Reyes 2008: p.7).

En todos los casos, el proceso de la evaluación de la docencia se debe analizar y someter a valoración permanente por todos los involucrados en el proceso; en conjunto, en cada uno de sus componentes y en cada una de sus etapas. (Elizalde y Reyes, 2008: p.11).

Desde el punto de vista de las competencias docentes, definida como la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos, y la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo (Rial, 2000, citado en Cisneros, E., García, B., et. al. 2012: p. 18). (Zabalza 2003, citado en Cisneros, García et. al. 2012: p. 20) hace referencia a nueve competencias que los docentes de nivel superior deben cumplir: 1) ser capaz de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, 2) seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, 3) ofrecer definiciones y explicaciones comprensibles, 4) estar alfabetizado tecnológicamente y tener un manejo de las TIC, 5) gestión de metodologías de trabajo didáctico y tareas de aprendizaje, 6) Relacionarse constructivamente con los alumnos, 7) ofrecer tutorías y acompañamiento, 8) reflexionar e investigar sobre la enseñanza, 9) involucrarse institucionalmente (p.20). Perrenoud (2004) enlista diez competencias con base en los estudiantes de nivel básico: 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2) gestionar la progresión de los aprendizajes, 3) elaborar y hacer evolucionar la progresión de los aprendizajes, 4) implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, 5) trabajar en equipo, 6) participar en la gestión de la escuela, 8) utilizar las nuevas tecnologías, 9) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y 10) organizar la propia profesión continua (Perrenoud 2004: p. 17-133)

Por su parte (García & Rueda, 2012) plantean que para desarrollar un proceso de evaluación de la docencia se debe considerar el contexto de la institución, entendiendo como los propósitos plasmados en su filosofía, misión y visión (Cashin, 1996, citado en García); las características que definen la gestión académica y administrativa del plan de estudios, tales como el número de horas asignadas a cada profesor frente a grupo, la cantidad de asignaturas distintas que enseña, el total de alumnos que atiende, la modalidad de enseñanza y el nivel educativo, sin dejar de lado la cultura institucional. Arbesú (2003) argumenta que en relación con la evaluación de la docencia, aún no existe consenso sobre la forma idónea de evaluar las actividades del profesor, debido a que sus funciones cambian histórica y culturalmente se-

gún la diversidad de contextos (Wilson, 1992; Schön, 1983 y 1992; Travers, 1981; Rogers y Freiberg, 1996, citado en Arbesú 2003: p. 58). Por otro lado, los estudios realizados al respecto manifiestan que la evaluación de la docencia presenta otros problemas, como su incipiente tradición; la imprecisión de sus propósitos; la selección de los medios y mecanismos de su realización y el conocimiento y uso de sus resultados (Rueda y Rodríguez, 1996, citado en Arbesú 2003: p. 58).

Segunda parte: Tácticas evaluativas y uso de los resultados de evaluación de docentes de educación superior

De acuerdo con Best y Kahn (1989) la investigación cuantitativa, que tiende a poner énfasis en los conjuntos de datos relevantes, mientras que la investigación cualitativa se ocupa de recolectar y analizar la información en todas las formas posibles. Para este trabajo se aplicaron instrumentos de ambos tipos de investigación en tres escenarios de educación superior a saber:

1. **Instituto Politécnico Nacional—** Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales Administrativas (UPIICSA). El Instituto Politécnico Nacional (IPN) es una institución pública educativa dedicada a la formación de estudiantes de nivel medio superior y superior, creada para contribuir al desarrollo económico y social de la nación. En relación con el manual de calidad (2014) el IPN cuenta con un total de 41 Unidades Académicas de las cuales 16 corresponden al nivel medio superior, 25 al nivel superior, 19 Centros de Investigación Científica y Tecnológica, 12 centros de Educación Continua, 2 unidades de apoyo educativo.
2. **Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México,** es una institución de carácter público dedicada a impartir conocimientos a nivel medio superior y superior. Cuenta con una totalidad de 82 carreras de licenciatura en sus diferentes facultades y escuelas; 131 programas de maestría y doctorado y 167 de especialización. La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) imparte estudios a nivel licenciatura y maestría en ciencias sociales, de la salud y químico- biológicas: Biología, Cirujano Dentista, Enfermería, Ingeniería Química, Médico Cirujano, Psicología

y Química Farmacéutico Biológica (QFB); Especialidades: Estomatología del Niño y el Adolescente, Estomatología en Atención Primaria, Salud en el Trabajo, Farmacia Industrial; Maestrías: en Ciencias Biológicas, en Administración, en Psicología, en Trabajo Social y Maestría en Enfermería; y Doctorado en Ciencias Biológicas y Psicología.

3. **Universidad Pedagógica Nacional–** Unidad 092 Ajusco

La universidad pública tiene como la principal de sus orientaciones generales, la de atender y responder de forma comprometida a las prioridades sociales. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es un conjunto heterogéneo compuesto por 70 Unidades, 200 subsedes y tres Universidades Pedagógicas Estatales con carácter de organismos públicos descentralizados, estas entidades se encuentran ubicadas a lo largo y ancho del territorio nacional, por ello es una de las Instituciones de educación superior con mayor cobertura a nivel nacional y constituye un sistema universitario que focaliza su trabajo en el sector educativo. La Universidad Pedagógica Nacional está conformada por una amplia planta docente a nivel nacional de 4 mil 192 docentes, de los cuales 480 están en la Unidad Ajusco; estos últimos, en su mayoría son profesores y profesoras de tiempo completo, con una sólida experiencia profesional, que va desde profesoras/es con 35 años de servicio, hasta profesionistas de reciente ingreso —con dos años de antigüedad—, formados/as en diferentes disciplinas y campos de conocimientos afines a la educación.

En estos escenarios educativos se entrevistaron a cinco académicos y aplicó un cuestionario a 108 docentes: hombres 75% de UPN; el 53% UPIICSA; FESZ UNAM (45%). Con mayor edad se ubican en la UPN: el 75% la edad oscila entre los 56 y 65 años; en la FES el 56 % cuenta con esta edad. Mientras que los docentes de menor edad trabajan en UPIICSA 56 % (36 y 45 años de edad) y un 28 % menciona tener entre 46 y 55 años, mientras que sólo el 16 % refleja tener de 56 a 65 años de edad. El profesorado de la FES cuenta con mayor antigüedad como docente (entre 31 y 40 años de servicio (56%). Le siguen los de la UPN que dicen tener entre 21 y 30 años de servicio; mientras que los de UPIICSA (65 % tiene de 11 a 20 años). El nivel máximo de estudios se ubica en la UPN (75%) cuenta con estudios de doctorado. En la FES el 67% es doctor. En UPIICSA el 63% reporta tener maestría como máximo grado de estudios, un 34 % reporta tener licenciatura y sólo 3% reporta doctorado.

De acuerdo con los datos e información podemos observar que en todos los casos se utilizan cuestionarios que son aplicados a los estudiantes de manera electrónica o presencial, al finalizar el semestre escolar ¨**... las evaluaciones nos las hacen semestralmente, siempre y cuando des clase¨. (Profesor UPN).** No obstante, en la FES algunos docentes respondieron a la opción ¨otro¨, en donde uno de ellos señaló ¨Tabla de puntaje a actividades académicas (formación y superación, formación de recursos humanos, apoyo institucional, investigación, etc.¨ (profesor de la FES) como otro instrumento utilizado para su evaluación. En UPIICSA es un requisito para la inscripción el llenar el cuestionario de evaluación. En UPN el llenado es presencial y se utiliza en la Maestría y en menor medida en las licenciaturas.

Aunque la opinión que tienen los docentes acerca de este instrumento es que tiene grandes deficiencias, comenzando porque no es una evaluación que se considere objetiva y no cumple con los objetivos o finalidades para la que debería de ser aplicada así lo señalan:

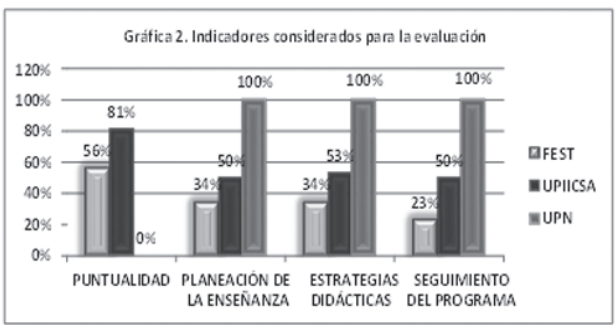
> *¨no es un instrumento objetivo que mida el desempeño real¨. (Profesor UPIICSA); ¨no es del todo objetiva¨ (Profesor UPIICSA); ¨no es objetiva¨ (Profesor UPIICSA); ¨se debe buscar una forma de obtener datos más reales, pues en muchas ocasiones los estudiantes contestan por cómo se llevan con el profesor¨* (Profesor UPIICSA).

Tanto en IPN como en la UNAM, la mayoría de los profesores no están conformes con los criterios utilizados en el instrumento: señalan que estos criterios no son claros; *así lo reporta el 59% de los profesores de UPIICSA, y el 67% de la FES.*

Al respecto comentan que *¨está muy mal elaborada…no se ha planeado bien para los fines que se supone es¨* (Profesor UPIICSA); mencionan que la evaluación *"es confusa y tramposa"* (Profesor UPIICSA). Estos comentaros coinciden con (Conzuelo & Rueda, 2010) quienes dicen que los procesos de evaluación han sido descuidados en el diseño técnico, reflejan poca claridad en los criterios y finalidad de la evaluación docente. Estas opiniones contrastan con las sugerencias de los autores en cuanto a normas se refieren; es decir la evaluación así desarrollada carece de utilidad; aunque factible con poca ética y exactitud al revelar virtudes y defectos, al estar cargada de influencias al realizarla proporcionar conclusiones.

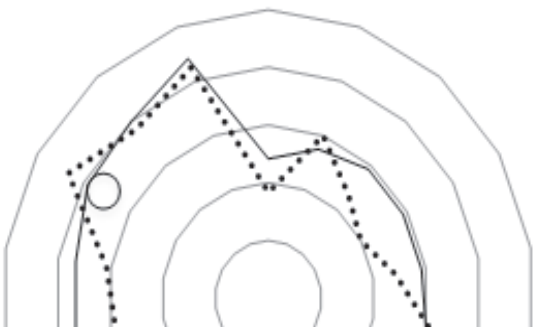
Indicadores, resultados y su uso

En cuanto a indicadores se coincide en plantear algunos propuestos por Zabalza (2003): 1) planificación de la enseñanza, 2) seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, 3) estrategias didácticas; y se agrega la asistencia y puntualidad. Así se manifiesta en la gráfica 2. En las tres instituciones se evalúa la planeación, estrategias y seguimiento del programa. Le sigue la puntualidad, en un 81% en UPIICSA, el 56% en FES; le siguen las estrategias didácticas y, finalmente seguimiento del programa.



En tales resultados para nada se plantean las competencias de Perrenoud (2004) 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2) gestionar la progresión de los aprendizajes, 3) elaborar y hacer evolucionar la progresión de los aprendizajes, 4) implicar a los alumnos en su aprendizaje y en

su trabajo, 5) trabajar en equipo, 6) participar en la gestión de la escuela, 8) utilizar las nuevas tecnologías, 9) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y 10) organizar la propia profesión continua. Al parecer sólo se aplican instrumentos con la finalidad de controlar, supervisar pero no para mejorar la enseñanza en educación superior. En este sentido, sobresale, además, que los resultados son entregados a los docentes en la mayoría de los casos, no obstante en la FES en el 33% de los casos se presenta primero a las autoridades (Ver gráfica 3).



En cuanto a la utilidad que se le da a los resultados reflejados en las evaluaciones aplicadas en la FES y UPIICSA, los docentes coinciden en que la finalidad de la evaluación es para mejorar la práctica docente: *¨La evaluación como la forma en que reflexiona sobre la práctica docente… tal como señala Miguel Santos Guerra (para la mejora de la educación, de la práctica docente… es la evaluación la que nos permite mirarnos y mirar cómo estamos trabajando nuestra práctica docente… entonces se aprende mejorando, reflexionando...* (Profesor UPN), sin embargo un 38% de la población de UPIICSA señala se usan para ganar incentivos económico, becas y promoción docente.

Cabe hacer mención que se deja a los docentes la tarea de tomar decisiones para mejorar en las debilidades detectadas, la institución no da seguimiento a los resultados de la evaluación y tampoco le brinda algún tipo de apoyo al profesorado con miras a mejorar los procesos de enseñanza y mucho menos los de aprendizaje. Lo que deja muy lejos las funciones de la evaluación propuestas por El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society han formulado dos conjuntos de normas para la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995): carece de diagnósticos serios que sirvan para guiar acciones de las autoridades académicas para elevar la calidad educativa. Tampoco les brindan información a los

docentes para aprender sobre su práctica ni conocer la influencia que ésta tiene en sus educandos. Tampoco ofrece lineamientos para que el profesor oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Por tanto, la evaluación dista mucho de proporcionar información comprensiva amplia que permita una mejora en la educación.

Evaluar a los profesores se ha utilizado como mecanismo de control a partir de un modelo o norma supuesta: se dice que alguien está ubicado por abajo o por encima; él es mejor que otro, se les compara (Díaz & Rueda, 2006). Así queda confirmado por los encuestados cuando señalan que se lleva a cabo como un requisito de supervisión, para los estímulos etc. "*Es sólo un trámite burocrático, pues no hay retroalimentación" (Profesor FES); "... no refleja la realidad, ya que se realiza posteriormente a la evaluación de los alumnos, lo que hace que su opinión no sea imparcial"* (Profesor FES). Es evidente que las instituciones no dan seguimiento a los procesos evaluativos, sus resultados ni se toman decisiones para apoyar al profesorado en su práctica docente. Desde esta perspectiva, de ninguna manera los resultados que de ella emanen pueden contribuir a la mejora de la enseñanza y la formación de profesionales y ciudadanos mejor cualificados, con un desarrollo profesional y personal acorde con la realidad que vivimos.

Éstos pueden ser los motivos por los que se algunos profesores se resisten a la evaluación porque se sienten en riesgo de perder su trabajo: *"...No queremos que nos evalúen, somos muy collones, sobre todo porque pensamos que si nos evalúan con la intencionalidad negativa podemos correr algún riesgo"* (Profesor UPN), o no están de acuerdo con las tácticas evaluativas y el uso de los resultados: *"No es de utilidad para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje ni mejora del desempeño docente"* (Profesor UPIICSA)

A pesar de ello, los profesores reivindican la evaluación cuando señalan que: *"A nivel general la evaluación es un proceso que nos permite recoger información sobre el objeto que estamos evaluando para poderlo mejorar, hacer una reflexión acerca de lo que estamos haciendo para poder tomar decisiones con miras a la modificación o la mejora de lo que hacemos en nuestras prácticas o mejorar los niveles de aprendizaje de nuestros estudiantes".* (Profesor UPN). Insisten en que ésta es "buena"... *Es muy útil para retroalimentar al docente con la percepción que los alumnos y sus jefes inmediatos tienen con respecto a su manera de laborar"* (Profesor FES)

Sin lugar a dudas, la evaluación es un proceso difícil debido a la existencia de obstáculos que afectan el procedimiento de una evaluación útil, la resistencia al cambio el poco interés de asumir compromisos y miedo a enfrentar riesgos, la definición del modelo, procedimiento, indicadores y criterios para que la evaluación cumpla con su cometido. Pero por otra parte está el uso que se le habrá de dar a los resultados y la toma de decisiones que llevarán a mejorar las prácticas educativas en el aula universitaria y de educación superior.

Conclusiones

Es evidente que los responsables de llevar a cabo la evaluación de la docencia deberán ser personas sensibles, éticas y comprometidas con la mejora educativa. Es necesario tener claridad en el qué, cómo, cuándo, con qué y para qué se pretende evaluar; el romper las barreras de resistencia, diversificar los procedimientos e instrumentos acordes a cada contexto que permitan obtener información objetiva, sin enjuiciamiento teórico o normativo, real de la práctica pedagógica, de tal manera que los resultados puedan dar luz sobre ésta y actuar en consecuencia. Es necesario evaluar las relaciones, los pros y contras, las dificultades en la enseñanza y los aprendizajes; diversificar las tácticas evaluativas que brinden información más precisa y rica sobre la docencia, pero, sobre todo, utilizar los resultados de la evaluación con la intención de impulsar la mejora de la docencia universitaria y de educación superior.

Referencias

Arbesú María, R. B. (2003).
La evaluación de la docencia desde la perspectiva del docente. 56-64. Arbesú, M. &. (2003). *La evaluación de la docencia desde la perspectiva del docente*.

Blaxter, L., & Tight, C. &. (2000).
Cómo se hace una investigación. Gedisa.

Carranza, G. C. (2012).
Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una vision constructivista. México: UPN.

Casanova, M. (2004).
Evaluación y calidad de centros educativos. Madrid: La Muralla.

Colmenares, A. &. (mayo- agosto de 2008).
La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio- educativas. *Revista de educación Laurus,* 14(27).

Comas, O. &. Rivera, A. (2011).
La docencia universitaria frente a los estímulos económicos. *Educacao Sociedade & Culturas.*

Conzuelo, S., & Rueda, M. (2010).
La evaluación de la docencia en México: Experiencias en educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Díaz, F., & Rueda, M. (2006).
Evaluación de la docencia: perspectivas actuales. México: Paidós.

Elizalde, L. y. (9 de septiembre de 2008).
Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista electrónica de investigación educativa,* 10.

Fernández, B. (2010).
Fundamentos de la Evaluación de las Políticas Pública. Madrid: Ministerio de Política Territorial y Administración Pública.

García & Rueda, M. (2012).
Experiencias de aplicación del MECD: Modelo de evaluación de competencias docentes. En G. L. Cisneros, *Evaluación de competencias docentes en la educación superior.* México: Juan Pablos Editor.

Garcia, R. y. (2012).
Experiencias de aplicación del MECD: Modelo de evaluación de competencias docentes. En G. L. Cisneros, *Evaluación de competencias docentes en la educación superior.* México: Juan Pablos editor.

Guzmán, C., & Saucedo, C. (2007).
La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. México: UNAM.

Heinemann, K. (2003).
Introducción a la metodología de la investigación empirica. Barcelona: Paidotribo.

IPN. (2014).
Manual de calidad.

IPN. (s.f.).
Página Oficial del IPN. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de http://www.ipn.mx/Paginas/inicio.aspx

Luna, E. (2011).
Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes. México: UABC: Miguel Ángel Porrúa.

Luna, S. (2000).
Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. México: Paidos.

Mariela, B. (2013).
El proceso de Investigación: Visión general de su dessarrollo. Colombia: Universidad del Norte.

Martínez, P. (2006).
El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*.

Mora, A. (2004).
La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación.

Muñoz, M., Ríos, M., & Abalde, E. (2002).
Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluacion Educativa,* 8(2).

Ospino, J. (2004).
Metodologia de la investigación en ciencias de la salud. Medellin, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.

Rivera, O. C. (2011).
Los estímulos económicos y la evaluación del desempeño docente en las instituciones universitarias. P*raxis Investigativa ReDIE.*

Rodríguez, E. (2005).
Metodología de la investigación. Villahermosa, Tabasco: Colcección Hector Merino Rodríguez.

Rueda, M. (2004).
La evaluación de la docencia en la universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervensión profesional. Mexico: Plaza y Valdés.

Rueda, M. (2008).
La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México: Plaza y Valdés Editores.

Rueda, M. (2012).
La evaluación educativa: análisis de sus prácticas. México: Ediciones Díaz de Santos.

UNAM. (2010 - 2014).
Plan de Desarrollo Institucional. México: UNAM.

UNAM. (octubre de 2015).
Página Oficial de la UNAM. Recuperado el 18 de octubre de 2015, de https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/organizacion/junta- de-gobierno

UPIICSA. (2013 - 2016).
Plan de trabajo para el desarrollo de la UPIICSA. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de http://www.upiicsa.ipn.mx/Conocenos/Documents/Informaci%C3%B3n%20Genera l/plan_trabajo_050214.pdf

UPIICSA. (s.f.).
Página Oficial de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas. Recuperado el 16 de octubre de 2015

UPN. (2012).
Agenda estadistica. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/846-agenda-estadistica

UPN. (s.f.).
Áreas académicas. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de http://www.upn.mx/index.php/areas-academicas

UPN. (s.f.).
Organización académica de la unidad Ajusco. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de : http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/organizacion

UPN. (s.f.).
Servicios de la unidad Ajusco. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/servicios-ajusco

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA COMPLEJA ACERCA DE LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE DEL IUTPC

Katty Mercedes Ramírez de Velásquez[1]
Mildred Matilde Curiel Hernández[2]
Oscar Eduardo Cabrera Venotb[3]

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo generar una construcción teórica compleja acerca de los indicadores de evaluación del plan de formación permanente del docente del IUTPC desde la dialógica de los actores, para promover su desarrollo humano, orientado en el paradigma de la complejidad y tomando en consideración los saberes y haceres de los actores implicados. Justificado en la promoción de una nueva hegemonía ética, moral y espiritual en la formación y capacitación del personal docente universitario venezolano, cónsonos con el Plan de la Patria 2013-2019. El escenario de investigación es el Instituto Universitario de tecnología de Puerto Cabello y la metodología aplicada es la Investigación.

— Acción, técnicas de observación participante y entrevista en profundidad, apoyada en la fenomenología–hermenéutica para la categorización de las categorías conceptuales emergentes de la realidad objeto de estudio que develan los indicadores de evaluación. En conclusión la construcción de indicadores y actividades de evaluación del PFPD deben construirse desde un pensamiento complejo, para abarcar ho-

1 Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC
2 Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC
3 Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC

lísticamente cada variable y dimensión que intervienen en el proceso, y poder aprender, construir y transformar de manera conjunta el contexto donde se desarrollan, pero sobre todo, crear un espacio que permita además de la práctica y evaluación de conocimientos, unir los sentimientos de los actores de forma individual y grupal para el logro de su desarrollo humano.

Palabras clave: indicadores de evaluación, plan de formación, desarrollo humano

Introducción

Los desafíos que impone la creación de indicadores de evaluación para la enseñanza universitaria con el fin de lograr una propuesta de cambio en el enfoque evaluativo para el aporte del desarrollo humano, es una temática de mucho interés académico y político a nivel mundial, ya que las universidades son piedra angular del desarrollo de un país y su potencial humano.

La Universidad, maneja la información y construye conocimiento, lo que le permite enfrentar los retos que la sociedad le impone, misión que se ha mantenido desde su creación; por tanto, es su responsabilidad y desafío hacerle frente. Al respecto, Muñoz, H. (2006), señala que Santana, R. (2003), establece que:

> Las universidades son un fenómeno histórico que a lo largo de su existencia han reflejado varias encrucijadas de la sociedad, han contribuido a su desarrollo y se mantienen como elementos importantes del orden social, económico y político que da sentido a su existencia y explica su permanencia en el tiempo (p. 161).

De este señalamiento se infiere que las instituciones universitarias, son las indicadas para construir y aportar al desarrollo de un país y su gente, a través de su integración externa y externa con la comunidad docente y la sociedad. Conforme a este postulado, la temática sobre indicadores de evaluación de la enseñanza universitaria es de gran importancia para promover el desarrollo humano, y actualmente se ha hecho indudable la necesidad de

estudiarlos; pero a través de una forma más cercana a su autor, desde el docente que crea y construye la enseñanza, desde la reflexión del pensamiento complejo, de modo que se tenga una evaluación desde una visión constructivista, compleja, que permita un nuevo modo de evaluar la enseñanza universitaria.

Los planteamientos realizados permiten reconocer la importancia de los actores para el logro de la evaluación del PFPD, por lo que se requiere conocer lo que ellos piensas y creen del plan, de manera de facilitar un tejido epistémico desde la compleja realidad del que lo vive y padece cotidianamente y comprender la significación que los actores hacen a los procesos de evaluativo, indicadores y actividade., aportando una teoría real y contextualizada desde sus protagonistas.

Conforme a esta visión, Picado (1990), afirma que el indicador es la evidencia de la obtención del resultado, del cambio, del logro que se busca alcanzar con un programa o un proyecto. El indicador es un criterio que permite evaluar ese cambio De acuerdo a este postulado, la construcción de indicadores de evaluación para el plan de formación permanente del docente del Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello, en adelante PFPDIUTPC, debe cimentarse en ese tejido de valores, medios, convivencia, comportamiento e intereses, para el logro del desarrollo humano.

En este punto, resulta pertinente aclarar el concepto de desarrollo al que se hace referencia, pues éste tiene un sinfín de vertientes que apuntan en varias direcciones aunque persiguen un mismo horizonte, en ese sentido, tanto el concepto de desarrollo humano, económico, social o sustentable, aluden a un mismo objetivo "el beneficio del hombre", indistintamente que sea a través del aumento económico, protegiendo el mundo que habitamos o aumentando los servicios, todos buscan el beneficio de la humanidad e integran aspectos relativos a la economía, calidad de vida, bienestar individual, beneficio social, y crecimiento del hombre.

Por tanto, el desarrollo no necesariamente es sinónimo de economía, pues no obedece exclusivamente al factor monetario, sino, que está más allá de lo material, logrando influir en el "ser" del individuo, en esa manera de comportarnos y actuar con los demás pares en un desarrollo personal y espiritual.

Lo antes dicho, estimula a orientar al docente universitario, hacia la formación del nuevo ser, contemplado en el Capítulo I, Disposiciones Generales, artículo 3 de la Ley de Educación Universitaria de la República Bolivariana

de Venezuela, quien define en su Artículo3, numeral 3, a la educación universitaria como:

> Un proceso de formación integral e integrado para la creación intelectual y la interacción con las comunidades, en tanto totalidad que permite la producción, distribución, circulación y apropiación de conocimientos, saberes, valores y prácticas, expresados en el compromiso social, ético y político de las instituciones de educación universitaria con la consolidación de una cultura democrática, participativa, protagónica, socialmente justa e igualitaria… (p. 1).

Manifestándose la necesidad de sistematizar los procesos de seguimiento, control y evaluación de la formación del estudiantado como del docente en formación permanente, recurriendo para ello a indicadores con los cuales medir sus logros.

Contexto y particularidad del PFPD

El instituto objeto de estudio es el Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, creado en 1976 ofrece carreras técnicas en el área de Mecánica, Metalurgia, Térmica y Automotriz, en su sede de Puerto Cabello; Mecánica y Gestión Hotelera en su sede de Chichiriviche, Estado Falcón y desde el 2008, se crean los Programas Nacionales de Formación PNF, donde se preparan profesionales en las áreas de Ingeniería Mecánica, Ingeniería de Mantenimiento, Ingeniería de Materiales Industriales, Ingeniería de Sistemas, y Licenciatura en Turismo para apoyo del sector productivo de Venezuela.

Inmersos dentro del marco de la Transformación Universitaria, el IUTPC ha puesto en marcha el PFPD que se encuentra alineado con el Plan de Desarrollo de la Patria 2013-2019 para cubrir las necesidades de formación académica del personal, con el objetivo de formar parte del Sistema Nacional de Formación del Docente Universitario (SNFDU) promovido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, MPPEUCYT, órgano rector de la educación superior venezolana.

El PFPD, requiere ser evaluado periódicamente para proporcionar escenarios donde se visualice el nivel de conocimiento alcanzado por el docente, bien sea básico, complementario o de profesionalización, su actitud

como agente multiplicador del conocimiento, su interés en ser adiestrado, así como también, evaluar los costos que se generan en su aplicabilidad, y los recursos necesarios para ello, lo que justifica la presente investigación. Los argumentos antes mencionados conducen a plantear las siguientes interrogantes:

> ¿Cuál es el estado del arte del conocimiento acerca del PFPDIUTPC para promover su evaluación?,
> ¿Qué categorías experienciales poseen los docentes del IUTPC, en relación con la evaluación de su formación permanente como aporte a su desarrollo humano?
> ¿Cómo interpretar los dominios cognitivos que poseen los docentes, sobre la evaluación de su formación permanente, que colabore con la creación de los indicadores de evaluación?

Estado del arte teórico, reflexivo, crítico argumentativo del PFPDIUTPC

El docente del IUTPC es un profesional prestado a la docencia, cuya formación de origen (76%) está centrada en las ramas de la Ingeniería, Física, Matemática, Química, Arquitectura, entre otras, llegando a ejercer la docencia, prácticamente con el conocimiento adquirido de lo vivido durante su formación profesional; al respecto Curiel (2013):

> Permitir que los mismos tengan conocimiento y desarrollen las representaciones sociales del trabajo docente, como un sistema cognitivo en el que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas, y además, establezcan códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas educativas en el instituto… (p.13)

Significa que el mayor porcentaje de los docentes no fueron formados para ser docentes universitarios, lo que reafirma Tocas (2008), nombrado por Curiel (2013), al referir que: No existe una universidad pedagógica cuya misión sea formar docentes para este nivel de enseñanza. El docente en las sedes universitarias es meramente un facilitador del conocimiento, director,

organizador, fuente de información, investigador (investiga sobre las características, las necesidades de los estudiantes, y sobre la dinámica del grupo); es creador, orientador, promotor, controlador y autoridad en la clase. (p.13)

Ello denota, que el PFPD busque fortalecer y unificar criterios para su formación académica, fundamentados en cuatro dimensiones esenciales de formación, como son: cultura universitaria, desarrollo sociopolítico vinculado a la nueva ciudadanía, estudio y reflexiones críticas sobre el proceso educativo; y la teoría del conocimiento y la investigación, cada una como componente vital del SNFDU. De aquí la necesidad de crear los indicadores de evaluación para este plan de formación.

Indicadores de Gestión

El contexto académico abordado en el PFPDIUTPC 2016 – 2017, necesita ser estudiado en sus manifestaciones aparentes y subyacentes que corresponden a la valoración significante de la realidad dentro de un contexto complejo, holístico y multidisciplinario, concibiendo para ello, la creación de indicadores que permitan evaluar las acciones cristalizadas del PIFPD, para lograr el seguimiento de la efectividad del plan y del logro de las metas planteadas.

Es importante en estos momentos, reseñar la definición conceptual de indicador, puesto que es muy variada entre los diferentes autores; para nombrar algunos tenemos a Babbie (1986), quien señala que el indicador demuestra la presencia o ausencia del concepto que se está investigando; lo que significa que el indicador demuestra el grado o intensidad de la dimensión estudiada.

Por otra parte, la guía de evaluación de programas y proyectos sociales de la Plataforma de ONG de Acción Social (2003) señala que los instrumentos de evaluación... constituyen un medio para la evaluación y no su finalidad, siendo la evaluación por indicadores una estrategia evaluatoria, en donde dichos indicadores deben ser cuantificables y verificables, a través de técnicas cuantitativas y/o procedimientos cualitativos (p.28-29). En este orden de ideas Picado, X. (1990), señala a Quintero (1996), para establecer que el indicador es una visión de la realidad que se pretende transformar con el proyecto, constituyendo el criterio para evaluar el comportamiento de las

variables, siendo los indicadores los que permiten evaluar las estrategias, procesos y logros de la acción institucional. (p.1)

Igualmente Picado, X. (1990), hace referencia que Víquez, S. (1989), define el indicador como:

> Una estadística o serie estadística o toda otra forma de evidencia que permita reconocer dónde se está y hacia dónde se va en la persecución de objetivos y valores que permitan evaluar diversos programas y en especial su impacto social. (...) cabe aplicar el término indicador en un sentido más estricto, a aquellas características observadas que son susceptibles de expresión numérica (p.1-2)

En concordancia con los planteamientos anteriores, el indicador de evaluación facilitara la búsqueda de respuestas a las interrogantes y objetivos de la evaluación para identificar los cambios logrados y su impacto. Conforme a estas perspectivas, los indicadores de evaluación, requieren imaginación y rigurosidad para lograr que este compruebe los resultados alcanzados por el PFPDIUTPC, y que el indicador sea confiable y valido.

Metodología

Método, Diseño, Tipo y Sistematización

La metodología a aplicar es la Investigación – Acción; Martínez (2009), expresa al respecto que:

> [...] los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema que va a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), en la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), en los métodos y técnicas que van a ser utilizados, en el análisis y en la interpretación de los datos y en la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro. P. (240)

Significa que los docentes investigados, son investigadores activos de sus propias acciones, con la finalidad de conocer, interpretar y transformar

la realidad a estudiar. Y de eso trata esta investigación, al crear indicadores de evaluación para el plan de formación permanente del docente, partiendo de los conocimientos que ellos poseen como aporte a su desarrollo humano.

La Investigación de campo, según UPEL (2006), lleva a cabo:

> ...el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. (p.10).

Por tanto, de la realidad de los actores se recolectan los datos que posteriormente se articularán a derivaciones empíricas conducentes a la creación de los indicadores de evaluación del PFPD. Las técnicas de investigación a aplicadas son la observación participante y la entrevista en profundidad, propias de este diseño, lo que justifica la calificación de diseño de campo.

Unidades y Categorías preliminares de Análisis

La construcción de los indicadores y acciones de evaluación para el PFP-DIUTPC desde los autores implicados, es estudiada en sus manifestaciones aparentes y subyacentes que corresponden a la valoración significante de la realidad que como investigadores se le otorga al fenómeno de estudio, dentro de un contexto complejo, holístico y multidisciplinario, concibiendo la categorización de los cuales se desprenden los indicadores de evaluación.

Es pertinente con el anterior planteamiento, significar que se entiende por categorización; según el diccionario de psicología la categorización es un proceso cognoscitivo que induce la reagrupación en una misma clase de los objetos o personas de la misma naturaleza.

Al respecto, Rodríguez, G. y otros (1999), enfatiza este aspecto al referir que:

> Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean la categorización y la codificación. Incluso a veces se ha considerado que el

análisis de datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas. (p.205).

Significando que la categorización permite de manera práctica y concisa, establecer las categorías praxeológicas constitutivas del modelo en uso en la construcción de los indicadores y acciones de evaluación y los distintos modos de ver la realidad por parte de los actores. Conforme a estas perspectivas Echeverría (1993), comenta que:

> Se verá asociado a los actos de expresar, de explicar, de traducir y, por lo tanto, de hacer comprensible el sentido que algo tiene para otro..., y en donde la hermenéutica como fenómeno de comunicación se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido. (p.223).

A efectos de profundizar en la interpretación hermenéutica de las unidades de análisis y categorización se presenta la tabla Nº 1, correspondiente a los objetivos específicos y unidades de análisis preliminares.

Tabla Nº 1: Identificación de los objetivos específicos y unidad de análisis

OBJETIVO ESPECIFICO	UNIDAD DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Analizar la fundamentacion teórica y epistemológica del PFPDIUTPC.	Fundamentación teórica y epistemelógica.	Estado del arte teórico, reflexive, critic y argumentativo acerca del PFPDIUTPC.
Descubrir las categorías praxeológicas costitutivas del modelo del PFPDIUTPC.	Modelo en uso del PFPDIUTPC.	Categorías praxeológicas constitutivas del PFPDIUTPC en la construcción de los indicdores y acciones de evaluación.
Interpretar la concepción de los autores acerca del PFPDIUTPC y develar losindicadores y evaluación.	Concepción Teórica paraa la creación de indicadores de evaluación del PFPDIUTPC.	Conceptualización de losdominios cognitivos de la formación permanente y creación de los indicadores de evaluación

Nota: Elaborado por Ramirez, K. (2016)

Categorías praxeológicas constitutivas del PFPDIUTPC en la construcción de los indicadores y acciones de evaluación

El PFPDIUTPC, es una reflexión e interpretación vista como una instancia de intermediación entre el instituto y docentes, que busca cubrir las necesidades de formación académica del personal, basados en una estructura curricular que define los PNF que se gestionan en el IUTPC, con el objetivo de promocionar una nueva hegemonía ética, moral y espiritual en la formación y capacitación del personal docente universitario venezolano, consustanciada con las áreas estratégicas nacionales, regionales y locales que el país demanda.

Al respecto, el PFPD es visto como *piedra angular* entre la institución y docentes para desempeñar su misión de enseñanza y aprendizaje formativo, a través de una posición orientadora, reflexiva, crítica y auto evaluadora, para aportar un valor agregado a nuestro talento docente universitario, con el firme propósito de ser transferido a nuestras futuras generaciones.

Las entrevistas realizadas a los actores se categorizan, quien según Albert, M. (2007), define las categorías como cajones conceptuales donde se almacena información y se identifican las unidades de análisis, o también llamadas categorías emergentes que son unidades de significado.

Dicha categorización permitió develar los elementos ordenadores del dialogo para establecer las unidades de significado, determinando las categorías de las preguntas, identificando referentes, y estableciendo algunas unidades de significado que orienten el proceso de análisis de contenido, como se señala en la siguiente Tabla Nº 2:

Tabla 2: Unidades de significado y referents

Nº	Pregunta	Aspecto o Referente	Unidades de Significado
1	¿Cómo fue su ingreso, qué te motiva y qué importancia tiene para Ud. participar en el PFPDIUTPC?	Mediación social del comportamiento de actores	Información, ineamientos, el hacer. Identidad, satisfacción laboral
2	¿Cuáles son las estrategias más apropiadas para mejorar la participación en las actividades del PFPDIUTPC?	Perfección, funcionamiento del PFPDIUTPC.	Aportes, estrategias, información, modelo en uso.
3	Identifique fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que percibe a la hora de llevar a la práctica las diferentes iniciativas o actividades del PFPDIUTPC ¿Cómo funciona, explique?	Fortalezas y debilidades del PFPDIUTPC.	Identificación, viabilidad, obstáculos y resistencia a la participación en el PIFPDIUTPC.

4	Los Docentes conllevan un cambio sustantivo en las formas de hacer y de sentir el PFPDIUTPC. De acuerdo a su funcionamiento, ¿cómo la sientes y ves?	Políticas del PFPDIUTPC.	Juicios de valor, el saber y sentir de los actores.
5	¿Cómo percibe su relación con los diferentes actores en las actividades relacionadas con el PFPDIUTPC?	Proceso de integración y participación en función del PFPDIUTPC.	Saberes y haceres, información, objetivos, aportes.
6	Después de puesto en práctica el PFPDIUTPC, en términos generales ¿Cómo evalúas el desempeño de la comisión interdisciplinaria de evaluación en la actualidad?	Aspectos significantes de la actividad docente.	Información, objetivos, justificación, aportes, evaluación.
7	¿Según su experiencia, qué comentario, crítica u opinión, tiene en relación al PFPDIUTPC?	Aporte sobre los haceres del PFPDIUTPC	Acciones y haceres destinados a generar la formación docente

Nota: Elaborado por Ramirez, K. (2016)

Categorización de Referentes que poseen los docentes del PFPDIUTPC

Las opiniones aportadas por los actores permitió tener una mayor comprensión de su realidad, conocer y develar con mayor grado de profundidad ese complejo proceso de construir indicadores y acciones de evaluación para el PFPD, que permitan promover el desarrollo humano. La investigación se apoyó en la Jornada de Actualización de Datos del Docente del IUTPC, realizada en el año 2015, partiendo de la condición laboral del docente, conformado por profesionales en áreas no docentes en un 76%, de los cuales el 60,5% ya han sido capacitados para esta función mediante la aprobación de algún programa de Componente Docente.

El objetivo Nº 2, expuesto en la Tabla Nº 1, hace referencia a descubrir las categorías praxeológicas constitutivas del modelo en uso del *PFPDIUTPC;* para tal efecto, se procedió a detectar la percepción de los actores en torno a este hecho, y construir a partir de las categorías emergentes, los indicadores para su evaluación, los cuales se presentan a continuación en la tabla N° 3:

Tabla Nº 3: Referentes y categorías emergentes de la evaluación del PFPDIUTPC

REFERENTES	CATEGORÍAS EMERGENTES	INDICADORES
Mediación social del comportamiento de los actores	- Políticas de integración - Construcción de conocimiento - Dialogo entre actores - Capital social	***Mediación Social*** ***Conocimiento entre pares*** ***Formación docente dedicación exclusiva***
Perfección, funcionamiento del PFPDIUTPC	- Misión Universitaria - Educación para el cambio - Sentido de identidad y pertenencia - Redes de Interacción	***Normas*** ***Divulgación*** ***Responsabilidades***
Recursos en la aplicación del PFPDIUTPC.	- Factor Presupuestario - Formas de Apertura - Seguridad Social	***Recursos Financieros*** ***Recursos Humanos*** ***Seguridad***
Políticas del PFPDIUTPC	- Trabajo grupal - Sensibilizar al individuo - Proceso crítico, reflexivo e investigativo	***Filosofía del plan*** ***Líneas de investigación***
Proceso de integración y participación del PFPDIUTPC	- Participación protagónica - Aprendizaje social compartido	***Participación*** ***Motivación*** ***Alcance***
Aspectos significantes de la actividad Docente	- Libertad de pensamiento - Evaluación desde los actores - Compromiso social	***Evaluación*** ***Comunicación*** ***Herramientas***
Aporte sobre los haceres del PFPDIUTPC	- Construcción de significados - Intercambio de saberes y haceres - Clima organizacional adecuado	***Multiplicación Investigación Aplicación***

Nota: Elaborado por Ramirez, K. (2016)

De la interpretación y reflexión de la información de los actores se develan las categorías emergentes asociadas con sus competencias cognitivas; conocimiento que es entendido e interpretado para ser entendido desde adentro, respetando sus ideas y tratando de entender el sentido que le dan estos actores a este plan de formación y a partir de ellas se construyen los indicadores.

Conceptualización de los dominios cognitivos de la formación permanente docente y creación de los indicadores de evaluación

El objetivo específico Nº 3, expuesto en la Tabla Nº 1, está orientado a la conceptualización e interpretación de la concepción de los autores acerca del PFPDIUTPC para establecer los indicadores de evaluación, interpretados desde la hermenéutica y a través de una dinámica poliédrica de modelización matemática que permite ver las relaciones en tres dimensiones.

Ejes teóricos estructuradores de los Indicadores de evaluación (ETEIE)

Son una estrategia de la dinámica poliédrica utilizada para develar en siete ejes teóricos, los indicadores de evaluación emergentes de los referentes abordados desde la perspectiva del pensamiento complejo, como son:

ETEIE: Mediación social del comportamiento de los actores

Emerge *el diálogo de actores* como centro de mediación social desde la libertad de pensamiento, para exponer la realidad objetiva y cualitativa de los actores, necesidades, ideas y reflexiones, como beneficio de su desarrollo humano, pues la dialógica permitiría crear convenios, alianzas y redes estratégicas de una manera más sólida.

Por tanto el indicador ***mediación social,*** permitirá medir el nivel de convenios y alianzas que el PFPD genera, con el objetivo de crear una apertura universitaria con actitud crítica sobre la realidad social.

Por otra parte, la categoría emergente *políticas de integración,* aparece como la conexión entre institución y docentes, a través de sus ejes estratégicos docencia, investigación, extensión, servicio comunitario y la gestión propia del PFPD.

Igualmente, la categoría emergente *capital social,* devela que el desarrollo social que se pretende alcanzar con el PFPD, se fundamenta principalmente en el hombre junto con el conocimiento, como principal recurso para lograr el desarrollo humano del país, pues este incluye no solo el incremento de riquezas, mayor poder adquisitivo o mejores condiciones de vida, sino

que incluye el enriquecimiento interno de la población, su ser, el pensar y actuar hacia los demás, por tanto, contrario a los criterios manejados hasta el momento, no son los recursos naturales y los capitales monetarios los que determinarán el nivel de desarrollo posible, sino la construcción de conocimiento de forma conjunta entre pares.

Estos planteamientos, develan el indicador ***conocimiento entre pares***, que permitirá medir cómo ha sido la *construcción de conocimiento,* a través del intercambio de saberes con otros actores, significando que la construcción de conocimientos entre pares, deberá abordarse desde una visión compleja, multi y transdisciplinaria.

Por tanto, es necesario contar con el indicador ***formación docente dedicación exclusiva,*** pues medir en qué medida el personal fijo de la institución se ha preparado y participado en el plan de formación, permitirá realizar actividades que aumenten el nivel de participación de estos docentes, como actores principales de los cimientos educativos de los futuros egresados de la institución.

ETEIE: Perfección y funcionamiento del PFPDIUTPC

El PFPDIUTPC cuenta con las bases legales que propicien respuestas a las necesidades de formación que los docentes demandan y que se integren con las demandas de la comunidad, por lo tanto le corresponde a la universidad poner en práctica la nueva *misión universitaria,* para darle respuesta a las actuales demandas.

Los anteriores argumentos develan el indicador ***Normas,*** para evaluar la aplicabilidad y funcionalidad del PFPD, y reconocer en que medida la *educación para el cambio,* aumentan el *sentido de identidad, pertenencia* de los docentes para crear y fortalecer su desarrollo humano.

Es necesario, construir *redes de interacción* fundamentadas en la integración de los actores y en la divulgación y puesta en marcha del PFPD para lograr su ejecución. Por tanto, el indicador de ***divulgación*** es pieza clave, al permitir medir el nivel de conocimiento de la normativa vigente por parte del personal docente, y tan importante como conocer el nivel de responsabilidad en su aplicabilidad.

Esto determina la importancia de establecer el indicador ***responsabilidades,*** para medir el nivel de compromiso, solidaridad y cooperativismo

presentes, y así evitar desequilibrios que tiendan a acabar con el desarrollo y progresión del PFPDIUTPC.

ETEIE: Recursos en la aplicación del PFPDIUTPC

El *factor presupuestario* es de vital importancia en la aplicación del PFPD para poder ejecutar los proyectos y planes de formación. Pero la idea de contar con el presupuesto necesario para la ejecución de los proyectos, va mucho más allá, se trata de una visión más compleja donde entra en juego la integración y unificación de esfuerzos de los diferentes actores, a través de impostergables acuerdos estratégicos entre las partes, para garantizar la concreción del mismo.

De las categorías emergentes, surge el indicador ***Recursos financieros*** que permita mostrar los aspectos relevantes de la realidad financiera de la ejecución del plan para conocer como acontece su aplicabilidad.

Por otra parte, si bien en el Estado descansa la gran responsabilidad de responder ante tal desafío, el PFPD no se libera de crear nuevas f*ormas de apertura* que le permitan conformar redes económicas, que permitan satisfacer y garantizar las necesidades presupuestarias de las actividades de formación docente.

Igualmente se hace presente el indicador ***Recursos Humanos,*** para lograr los objetivos que persigue el PFPD, puesto que ellos serán los encargados de prestar su servicio, compartir y construir en integración con los actores, los diferentes módulos a desarrollar en el plan de formación; haciendo necesario medir los recursos humanos internos y externos a la institución para impartir dicho plan.

En función de lo antes expuesto, los recursos para la implementación del PFPDIUTPC, involucran el análisis de la información en dos planos de actuación; el primer plano es lo cuantificable, aquello que es factible de medición (recursos financieros, físicos, personal) y el segundo plano lo cualificable que no es medible pero que se encuentra presente en toda realidad social, como por ejemplo la seguridad social de los actores que cursan el PFPDIUTPC.

Sin ánimo de ser pesimista o criticar la *seguridad social* del país no es un misterio que sufrimos de un alto índice de delincuencia, lo que va en detrimento de cualquier actividad a desarrollar en la institución, pero conocer las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del entorno donde se

pretende trabajar constituye una estrategia para garantizar que las alternativas de solución apunten a superar las verdaderas causas de los problemas y necesidades.

Por tanto, el indicador ***Seguridad,*** permitirá conocer los niveles de seguridad del contexto donde se desarrolla el Plan, de lo contrario, a corto plazo el PFPD demostraría ser deficiente.

ETEIE: Políticas del PFPDIUTPC

La formación permanente del docente, para lograr los objetivos que persigue el plan debe estudiarse desde el *trabajo grupal,* para clarificar las acciones y estrategias a implementar para crear los indicadores y actividades de evaluación que aborden de manera efectiva y segura esta nueva reforma educativa que plantea una transformación que va más allá de los contenidos, pues representa la filosofía misma del plan de formación.

Ello supone contar con el indicador de evaluación de ***Filosofía del plan,*** para establecer la relación de objetivos entre el PFPD y los del plan de la patria, que permitan construir las actividades de evaluación para asegurar de forma efectiva los resultados esperados en los diferentes planes. En esta relación de objetivos, podrá manejarse la verdadera noción de "educar", pues esta política educativa, no se queda en el enseñar, aprender o resolver problemas educativos, ella debe permitir lograr la *sensibilización del individuo* a través del contacto directo con la realidad, vivencia y problemática, logrando una formación docente abocada en mejorar y contribuir en la problemática social.

La misma, debe ser aborda desde un *proceso crítico, reflexivo e investigativo,* con una visión compleja, multi y transdisciplinaria y a su vez en concordancia con las líneas de investigación de la institución, de esta manera los logros de los objetivos del PFPD, plan de la patria y de la institución estarán unificados en un fin común.

Por tanto el indicador de ***líneas de investigación*** es necesario para permitir medir la articulación entre los distintos contenidos y objetivos de los planes antes mencionados.

ETEIE: Proceso de integración y participación del PFPDIUTPC

El PFPD representa un *aprendizaje social compartido* que permite involucrarse en la realidad social educativa, para dar respuestas efectivas al integrarse en parte de ese contexto, siendo *la participación protagónica* fundamental para generar dichos cambios.

Significa, que se requiere del indicador ***participación*** para medir el nivel de asistencia del personal docente de la institución, contribución, aporte y responsabilidad social asumida, para develar su compromiso y actuación en el logro de los objetivos. Igualmente, el indicador ***Motivación*** se hace presente para medir que tan estimulado está el docente a participar en el PFPD, medir su responsabilidad, su nivel solidaridad, compromiso, compañerismo, cooperación y corresponsabilidad como actor y benefactor de su propio desarrollo.

Dentro de este marco referencial, el indicador ***alcance*** se hace presente para medir la caracterización de las metas logradas contra las planificadas, lo que permitirá comprender y construir la realidad del contexto, y poder así, hacer las intervenciones, reformas, transformaciones, proyectos y actividades de evaluación que respondan al desarrollo social y humano que busca alcanzar el PFPD.

ETEIE: Aspectos significantes de la actividad Docente

La investigación realizada muestra que la evaluación del PFPD es posible desde el paradigma de la complejidad, al permitir ver el entramado de relaciones y construcciones de los docentes, con otros sistemas que influyen en su dinámica. Por tanto el indicador ***Evaluación*** debe permitir valorar los objetivos del plan de formación, pero también de la cultura docente y sobre todo, evaluar "desde" los propios actores, individual y grupalmente.

Asimismo, entra en juego la *libertad de pensamiento,* quien determina en el individuo su individualidad, pero a su vez se verá perneada de esa sociabilidad, y que hay que tener muy presente a la hora de evaluar, porque si bien es cierto que cada individuo tiene una vida propia, su propio modo de realidad e individualidad, no es menos cierto, que la sociedad posibilita el crecimiento del hombre, por lo tanto, un individuo es capaz de decidir por

el mismo realizar cambios y también puede unificar criterios en grupo en función de lograr dichas transformaciones.

Con respecto a ello, *la evaluación desde los actores* genera un compromiso en colectivo que se devela liberador más que obligante, que no es un freno, cadena o represión al yo individual o grupal, al contrario, ese *compromiso social* resulta ser la esencia de la sociedad, del ser humano, ya que genera una necesidad donde mi individualidad se entrelaza en un espacio con los demás.

Esto significa que el indicador ***comunicación,*** forma parte importante en la evaluación del PFPD, pues medir el nivel comunicativo permitirá favorecer el compromiso con los cambios sociales, necesitando el indicador ***herramientas*** para medir, identificar, generar, compartir y analizar información que permita establecer prioridades y desarrollar otras actividades de evaluación para mejorar la eficiencia del plan.

ETEIE: Aporte sobre los haceres del PFPDIUTPC

Aparece el indicador ***multiplicador***, para medir en qué medida los docentes se hacen voceros de su propia formación, logrando un efecto cascada del aprendizaje con todos los actores institucionales. Al respecto, ser multiplicadores del conocimiento, significa que los docentes hacen *construcciones de significados* sobre su realidad; es decir que propician el i*ntercambio de saberes y haceres* entre los conocimientos científicos y populares de todos los actores sociales.

Por otra parte, las actividades del PFPD necesariamente deben estar permeadas de la investigación si se quiere construir un aprendizaje, información y conocimientos con la realidad institucional. De allí que se cree el indicador ***Investigación,*** que permita reconocer la mayor influencia de las líneas de investigación de la institución y el grado de motivación del docente en cada una de esas líneas.

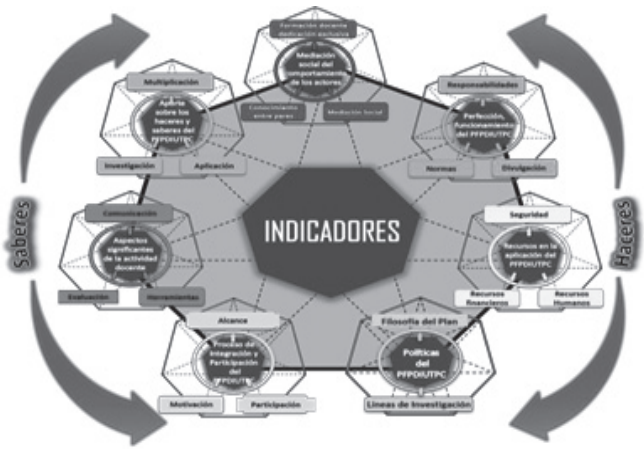
Al respecto, se hace necesario el indicador ***aplicación,*** para medir los niveles de aplicabilidad de lo aprendido e investigado por el individuo dentro de su actividad docente.

Finalmente, todos los indicadores mencionados y actividades de evaluación serán posibles si se cuenta con un *clima organizacional adecuado* que construya las condiciones necesarias con el fin de lograr los objetivos comunes y propiciar que los docentes lleguen a darse cuenta de cómo cada

uno de ellos, en forma individual o colectiva, son agentes claves de su propio desarrollo.

A continuación, se presenta el gráfico Nº 1, con la visión holográfica conceptual de los **ejes teóricos estructuradores de los Indicadores de evaluación** del PFPDIUTPC.

Gráfico Nº 1: Visión holográfica conceptual compleja de los indicadores de evaluación del PFPDIUTPC



Nota: Elaborado por Ramirez, K. (2016)

Finalmente, una vez concluida la presente investigación, está constituyo un fundamento teórico en el desarrollo del sistema de seguimiento y evaluación del "PFPDIUTPC, AÑOS 2016 – 2017"; el cual, en los actuales momentos se encuentran en proceso de aprobación por el MPPEUCT.

De igual forma es importante señalar que en la actualidad se está trabajando con los indicadores de evaluación y actividades de algunos módulos, entre ellos el módulo A5, correspondiente a la "apropiación de la información para la construcción y el fortalecimiento del conocimiento profesional en su área de actuación docente"; con el fin de identificar las actividades, que permitan fortalecer, potenciar y/o corregir las debilidades del módulo A5, a fin de alcanzar los objetivos y metas trazados en el Plan. (Ver ANEXO 1).

Conclusiones

La investigación permite develar la prioridad que el IUTPC tiene de prepararse para lograr los objetivos que persigue el PFPD, por lo tanto es primordial clarificar los indicadores, actividades, acciones y estrategias a implementar, para abordar de manera efectiva y segura su evaluación.

Se establece que el PFPD no trata solamente del conocimiento científico-académico a impartir, pues su alcance debe transcender los muros universitarios hasta la sociedad, donde se reconfigura en un aprendizaje social compartido en función del hombre, por lo que deberá fundamentarse desde el paradigma de la complejidad, que le permita el dialogo de autores y actores en la búsqueda del aprendizaje compartido y participativo, para el logro de los objetivos del PFPD.

En conclusión, generar una construcción teórica compleja acerca de los indicadores de evaluación del PFPDIUTPC, es el primer paso, para asegurar el éxito del proceso de formación docente.

Referencias

Albert, M. (2007).
La Investigación Educativa. Claves Teóricas. España: Mc Graw Hill

Asamblea Nacional. (2010).
Proyecto de Ley de Educación Universitaria. Disponible en:http://www.agenciadenoticias.luz.edu.ve/images/stories/especiales/leu/leu_sancion ada_vetada.pdf

Babbie, E. (1986).
The practice of social research. Belmont. Wadsworth Publishing Co. Disponible en:https://books.google.co.ve/books?id=bS9BBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es &source=-gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Curiel, M. (2013).
Trabajo, Desarrollo y Representaciones Sociales de los Docentes del Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC. Tesis Doctoral no publicada. Cabudare, Estado Lara. Universidad Fermín Toro, UFTEcheverría, R. (1993). *El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna.* Santiago de Chile: Dolmen.

Martínez M. (2009).
Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Martínez, M. (1994).
Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación. Editorial Trillas. México.

Muñoz, H. (2006).

Relaciones Universidad Gobierno. Universidad Nacional Autónoma de México. Problemas educativos de México. Disponible en: https://books.google.cl/books?id=_M35JPpaG2oC&pg=PA161&lpg=PA161&dq#v= onepage&q&f=false

Picado, X. (1990).

La evaluación de los programas sociales en el sector público costarricense. San José. Instituto de Investigaciones Económicas. *Documento de Trabajo* No. 135.

Plataforma de ONG de Acción Social (2003).

Plan Estratégico del Tercer Sector de acción social. Guía de evaluación de programas y proyectos sociales. Madrid, España, 2003. Disponible en: http://www.plataformaong.org/planestrategico/ARCHIVO/documentos/6/6.pdf

Rodríguez, G. y otros. (1999).

Metodología de Investigación Cualitativa, Editorial Algibe.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2006).

Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. 3ra. Reimpresión. Venezuela.Disponible en: http://www.sicht.ucv.ve:8080/OPAC/archivos/NormasUPEL2006.pdf

Víquez, S. (1989).

Indicadores Sociales de la calidad educativa de una sociedad: agrícola, industrial, tecnológica. San José. Ministerio de Educación Pública. Departamento de Investigación Educativa.

ANEXOS

ANEXO A:
PLAN DE EVALUACION PARA EL PNFPDIUTPC
MODULO 5

La política del Modulo A5 se enfoca en lograr la apropiación de la información para la construcción y el fortalecimiento del conocimiento profesional en su área de actuación docente, bien sea en los Programas Nacionales de Formación, PNF o en la carrera de Técnico Superior Universitario TSU; en este sentido se plantea que los diferentes departamentos apoyen el plan de evaluación del modulo A 5, para el logro de sus propósitos y metas en términos de equidad, eficiencia, cobertura y calidad educativa.

Cada Director de departamento tendrá al frente la tarea de emprender los procesos de evaluación con los docentes adscritos a dicho departamento

Le corresponderá al Dpto. Investigación, extensión y postgrado asesorarlos en la implementación de los indicadores, programas y estrategias y herramientas de evaluación del modulo especifico.

Misión de la evaluación del Módulo A5

LA MISIÓN de la evaluación del módulo es establecer una herramienta fundamental para apoyar y reforzar el proceso de formación docente, y a su vez, pretende servir de base para futuras evaluaciones e investigaciones que se hagan tanto en la institución como en otras.

OBJETIVOS DEL MÓDULO A5

Objetivo General:

Mejorar la formación permanente del docente del Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello IUTPC, para que el análisis de los indicadores permita asignarle valor a cada actividad y encontrar en esas actividades las fortalezas y debilidades, para potenciarlas y/o corregirlas a fin de alcanzar los objetivos y metas trazados en el Plan.

Objetivo Específico:

Elaborar un diagnóstico sobre los resultados del Proceso educativo y el impacto del aprendizaje, a través de indicadores distribuidos en cuatro categorías:

- a.- Resultados del Proceso educativo y el impacto del aprendizaje:
- b.- Recursos financieros y humanos invertidos
- c.- Acceso a la educación, participación y progresión
- d.- Entorno de aprendizaje y organización de los módulos.

Implementación del plan de evaluación. Módulo A5

FASE 1:

Delimitar el Área (departamentos, áreas, coordinaciones,..) con que se va a trabajar y planificar las actividades.

FASE 2:

Delimitar e identificar la población con la que se piensa trabajar, ejemplo: Nº de docentes por Departamento a desarrollar los indicadores

FASE 3:

Vincularse con los actores que participara en el plan, ejemplo: realizar reuniones informativas y de trabajo con los docentes para proponer la realización de las estrategias para aplicar los indicadores de evaluación.

FASE 4:

Preparar las actividades para el trabajo colectivo tomando en cuenta tres aspectos:

1. Organizar el tipo de trabajo con los diferentes departamentos:
¿Cómo se llevara a cabo la aplicación de indicadores?, ¿Quiénes participaran?
2. Definir los indicadores a aplicar y las técnicas para la reflexión colectiva:
¿Qué indicadores? , ¿Con qué elementos didácticos?
Definir horas y lugares para la realización de actividades:
¿Cuándo y dónde se realizaran las actividades?

FASE 5:

Identificar colectivamente las deficiencias mas importantes que arrogan los indicadores y realizar las propuestas de actividades por parte de los docentes para su mejoramiento

FASE 6:

Esta fase corresponde a la sistematización de la información y la preparación de los informes, que se utilizaran para la planeación de las actividades del plan de formación permanente del docente del IUTPC

Hay que tener presente que se puede comprar el trabajo del docente, pero no su entusiasmo, su lealtad, su devoción y su apego a la institución ya que son cosas que hay que ganárselas; esto significa que el docente no es una máquina, sino un ser humano con necesidades, intereses y vivencias, las cuales deben ser tomadas en cuenta para producir las motivaciones necesarias para el logro de los objetivos de la evaluación del PFPDIUTPC

Dra. Katty Ramirez

HACIA UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

Alicia Rivera Morales

Resumen

En este capítulo se describen, de manera sucinta, una propuesta de evaluación de la docencia universitaria, considera como base la autoevaluación de los estudiantes de las Licenciaturas en Administración Educativa y Sociología de la Educación y su relación con la práctica docente. Se exponen las acciones llevadas a cabo para construir una propuesta de evaluación participativa de la docencia en la Universidad Pedagógica Nacional de México. La reflexión de los docentes sobre su hacer en el aula, conversaciones entre pares y trabajo colectivo de un número importante de profesores y profesoras de las dos licenciaturas, han permitido transitar a una evaluación comprensiva que conduzca a la mejora de la docencia universitaria.

Antecedentes

Hoy, frente a las reformas evaluadoras, es necesario detenerse para revisar la formación y el papel mediador del profesor en el proceso, los tipos de conocimiento que se han de proporcionar a los jóvenes durante su trayecto formativo. Es momento de analizar la práctica pedagógica en la que se proyectan todas las determinaciones del curriculum, donde ocurren los procesos de deliberación y concreción de su significado para los profesores.

La diversidad de prácticas docentes se genera no sólo a partir de lo histórico, social y cultural de los contextos, sino también con base en la formación del docente; que si bien adquiere su legitimidad dentro de las instituciones educativas, a través del tiempo va enriqueciéndose por medio de las experiencias. Al interior del aula, el profesor incorpora su formación profesional, sus experiencias y sus expectativas, lo cual le permite adecuar, transformar e innovar su labor docente. Durante este proceso, los alumnos asisten a sesiones diarias con profesores diferentes, que, en la cotidianidad de la jornada escolar, van construyendo una dinámica que va más allá del encuentro en el aula.

Para el desarrollo de prácticas docentes se requiere que los profesores pongan en operación sus conocimientos por lo que se necesita un saber hacer en su acción, que pretenda una congruencia entre lo que se sabe sobre la enseñanza y el aprendizaje y lo que se hace en un contexto particular de trabajo con los alumnos. Esto involucra que el docente tenga claro el panorama tanto de su quehacer educativo como de la disciplina que instruye. La docencia no es solamente una función transmisora, sino también receptora activa de particularidades de los procesos de enseñanza – aprendizaje, donde, es necesario el conocimiento de estrategias y recursos que promuevan una enseñanza de calidad didáctica y activa, donde cada vez intervengan más disciplinas. Es decir, el docente deberá conocer los contenidos a enseñar; establecer una comunicabilidad didàctica entre èste y los estudiantes; contar con motivación e interés por la enseñanza.

Por lo anterior, la docencia es una actividad compleja, multidimensional e incierta, en tanto el acto de enseñar involucra diferentes factores que la determinan, como son el contexto institucional, las prácticas educativas y la práctica docente (Luna E., 2011). La evaluación de los docentes se restringe a las actividades relacionadas de forma directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera específica con lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre la ejecución didáctica, sus labores prácticamente cubren los aspectos de planeación, exposición de clases, revisión de tareas, trabajos y evaluación de los aprendizajes, considerando la particularidad de los estudiantes quienes estando en grupo no son uniformes y estarán cada uno con su historia, su competencia, sus dificultades, etc. (Díaz & Rueda, 2006). Así bien, al abordar temas de enseñanza posibilita su comprensión y ubica la necesidad de contar con sistemas diferenciados de evaluación docente acordes con el contexto educativo y las características de los profesores. (Luna E., 2011). Rueda (2004) señala que para que la evaluación

sea aceptada tanto por docentes como para los estudiantes y autoridades y que se cumpla con la finalidad es fundamental cimentar las bases para la creación de una cultura de evaluación, que por medio de la reflexión y el análisis revalore la función docente, elevando la calidad educativa, mejorando procesos de planeación y evaluación así como de la formación docente (Loredo, 2000).

Por otra parte, la función auto formadora de la evaluación no es fácil de conseguir en virtud de la resistencia al cambio, el poco interés en asumir compromisos de participación y el miedo a enfrentar nuevos retos. La evaluación es lenta y debe ser un proceso de análisis y reflexión constante, hasta lograr un cambio de actitud ante las situaciones problemáticas que se están evaluando y mejorando. Cuando el análisis y reflexión del desempeño docente, por ejemplo; se convierte en una práctica diaria, se empieza a notar el mejoramiento en la calidad de la enseñanza.

Desde esta perspectiva orientada al perfeccionamiento se focaliza en el desarrollo personal del profesor y su crecimiento profesional, es una evaluación formativa donde puede identificar qué se puede mejorar y qué acciones para hacerlo, se convierte en una evaluación racional donde el docente pueda reflexionar sobre su desempeño en el aula, detectando sus fortalezas y debilidades.

Siendo así, las opiniones de los docentes deberán considerarse en un proceso de evaluación democrática en la que se establezcan criterios, categorías e indicadores que se tomarán en cuenta para el proceso evaluativo. Sin olvidar la relevancia de la ética profesional dado que va a tener influencia directa en las decisiones que se tomen en aspectos relacionados con las instituciones educativas, la ideología del evaluador va conectada directamente con la forma de evaluar, pues incide tanto en la definición de sus fines como en el establecimiento de los procedimientos adecuados o en la formulación de los indicadores a considerar para llevar a cabo la evaluación, siempre y cuando se mantenga la ética durante el proceso.

Por otra parte, Nieto 1996, citado por (Muñoz, Ríos, & Abalde, 2002) señala que la evaluación docente permitirá la práctica de la enseñanza, reduciendo el fracaso y la deserción escolar y acabar con los métodos didácticos que exigen el esfuerzo inútil tanto de alumnos como profesores; además de rendir cuentas a la sociedad de la labor del profesorado y justificar gastos públicos. Para que una evaluación sea objetiva y eficaz, los criterios y mecanismos deben ser coherentes con los objetivos, la misión y la visión de la ins-

titución, del programa, de la función o del fin, una educación de calidad, para que de esta manera los indicadores y criterios de evaluación alcance el análisis esperado; en el mejor de los casos esta práctica conlleva a una mejora de la institución (Comas y Rivera, 2011). Por ende el evaluador deberá tener conocimiento sobre el contexto de la institución a evaluar desde la capacidad de planta docente, viabilidad política de cada modelo e infraestructura, esto permitirá valorar la pertinencia del modelo a aplicar, y considerar sus ventajas y limitaciones. Elizalde & Reyes (2008) señalan que es necesario determinar quiénes son los interesados en poner en marcha el sistema de evaluación, así como las audiencias que emitirán su valoración respecto a la actividad del profesor.

En general, los programas de evaluación de la docencia incorporan datos recopilados de varias fuentes: la evaluación a partir de la opinión de los estudiantes, la evaluación hecha por pares académicos, directivos y autoevaluaciones, así como auto reportes y portafolios. Desde esta perspectiva, los docentes tienen un papel determinante en la mejora de la calidad de la enseñanza. La investigación sobre la efectividad del profesor en educación superior intenta especificar las particularidades de los docentes que contribuyen al desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes (Murray, 2007. Citado por Luna 2011). Desde hace siglos las teorías pedagógicas han mantenido una preocupación constante por la eficacia o efectividad docente, pues el enseñar de la mejor manera está presente en cualquier credo o teoría pedagógica (Rueda, 2008). Hoy, de acuerdo con Zabalza (Zabalza, 1996) se cuenta con un corpus de conocimientos fundados en investigaciones que evidencian que determinadas acciones y competencias del profesor tienen efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos (citado en Carranza, 2012, et al.). De acuerdo con un estudio realizado por Carranza (2012) mostró que los estudiantes universitarios consideran que son buenos docentes aquellos que muestran: una enseñanza práctica y dinámica; profesionalidad y actitudes positivas de los docentes. La capacidad de análisis, crítica y retroalimentación de los contenidos; una enseñanza individualizada y en grupos pequeños; la posibilidad de dar libertad para crear y recrear el conocimiento y aquellos que proporcionan una orientación para la construcción propia del conocimiento (Carranza, 2012).

En México se cuenta con experiencias de evaluación de la práctica docente en primaria, secundaria y en la Universidad: La propuesta por Loera (2003-2006), bajo un diseño longitudinal y con una muestra tipo panel

dio seguimiento a un número representativo de escuelas primarias que participaron en el Programa Escuelas de Calidad —PEC— (Loera, Rangel y Sánchez, 2006); describen "buenas prácticas pedagógicas" a partir del análisis de 2000 lecciones videograbadas de español y matemáticas (Rivera, 2006). Sánchez y Rangel (2009), en la que se utilizó la videograbación en "videoclub" en las reuniones de Consejo Técnico en 13 escuelas ubicadas en 13 entidades federativas, los docentes se concentraban para ver sus clases grabadas de manera voluntaria. Se ha podido observar que mediante estos videoclubes los docentes reestructuran sus ideas pedagógicas y evolucionan en sus intereses sobre la enseñanza y el aprendizaje (Gwyn-Paquette, 2001; Sánchez, 2003; Sherin y Han, 2004).

En instituciones de educación superior privadas se videograbaron las clases de profesores de diferentes carreras, elegidos aleatoriamente y con su autorización. Algunos hallazgos muestran que estos docentes rescatan los saberes previos de los estudiantes, se comparte información entre los participantes, existe la ayuda entre éstos y profesor, el ambiente es proclive al diálogo continuo y se ofrece retroalimentación de manera permanente, entre otros (Bravo y Rivera, 2008). Rivera (2010) caracterizó la práctica de docentes universitarios significativos. Tras la aplicación de una escala tipo Likert, los estudiantes del último semestre señalaron los aprendizajes logrados durante su formación profesional y los docentes, con quienes lo habían aprendido y que desde su punto de vista, fueron significativos en su formación profesional. Cinco docentes señalados con mayor recurrencia fueron videograbados. El análisis de la práctica de estos docentes remite a que los segmentos de la clase, los componentes de la misma (formas de abordar el contenido, organización del grupo, clima de confianza, evaluación, uso del tiempo, entre otras) caracterizan prácticas docentes que promueven aprendizajes, según los estudiantes. En el estudio evaluativo llevado a cabo por Loera (2007) en educación primaria, y replicado en la universidad por Rivera (2010), se presenta el video de su clase a los docentes y se les formulan preguntas sobre su práctica: cómo se miran, cómo miran a sus estudiantes, cómo les gustaría verse y qué les gustaría hacer para verse como les gustaría.

Para Feldman (en García Garduño, 2000), algunas de las complejidades de la evaluación a la docencia radican en el reconocimiento de su complejidad, e identifica 28 dimensiones para llevar a cabo la evaluación, relacionadas con la efectividad docente y las agrupó de acuerdo con su importancia; entre las de alta importancia, destacan claridad y entendimiento, estimula-

ción del interés en la materia por parte del profesor, percepción del impacto de la instrucción, preparación y organización del curso por parte del profesor, cumplimiento de los objetivos planteados para el curso y motivación de los estudiantes. Por el contrario, entre las dimensiones de baja o nula importancia se ubicaron naturaleza y valía del curso, calidad y frecuencia de la retroalimentación profesor–alumno, naturaleza y utilidad de los materiales de apoyo didácticos, carga de trabajo, contenido y dificultad del curso. Fresán, Romo y Vera, 2004 (Citados en Comas & Rivera, 2011) señalan tres dimensiones de la práctica docente que pueden evaluarse y caracterizarse de la siguiente manera: 1) la impartición de cursos, en la cual se deben tomar diversos aspectos como la competencia docente, la atención y dedicación hacia el alumno, el fomento de la participación, la planificación de las actividades, el logro de los objetivos y metas de las unidades de enseñanza y la asistencia y puntualidad; 2) tutoría, se señala que debe caracterizaste por la empatía del autor hacia el tutorado, el compromiso y la capacidad para desempeñar esta función, la disposición para atender a los alumnos y la capacidad para influir y orientar a los alumnos en decisiones académicas, y finalmente; 3) asesoría de tesis, menciona que los académicos deben mostrar accesibilidad y regularidad en las asesorías y lograr una retroalimentación en los estudiantes en el procesos de elaboración de tesis.

El problema no radica en la cantidad de indicadores, dimensiones o estándares para la evaluación; sino en la finalidad y el uso que se habrá de dar a los resultados, así como quiénes son los que deciden qué, cómo, cuándo y para qué evaluar. Estamos convencidos que si la evaluación es realizada por los protagonistas a través de un ejercicio de control democrático para que sea de ayuda real y para evitar abusos que puedan plantearse desde el poder de los evaluadores. Importa reflexionar sobre los procedimientos de evaluación y tener disposición de modificarlas en la medida en que resulten ineficaces (Comas y Rivera, 2011). El proceso de la evaluación de la docencia se debe analizar y someter a valoración permanente por todos los involucrados en el proceso; en conjunto, en cada uno de sus componentes y en cada una de sus etapas. (Elizalde, 2008). Es necesario contar con procesos de retroalimentación, de revisión continua y objetiva de los criterios e indicadores, asi como de la manera en que éstos deberán estar ligados a los resultados desde una perspectiva ética de la evaluación. Elementos que se recuperan para caminar por el sendero de la colaboración y participación.

La autoevaluaciòn de los estudiantes

El objetivo de la autoevaluaciòn de los estudiantes tuvo como intenciòn evaluar la práctica docente de manera indirecta; es decir indagar desde la perspectiva de los estudiantes, los aprendizajes adquiridos a lo largo su formación en la universidad; conocer los nombres de los docentes que, según ellos, promovieron sus aprendizajes; así como saber la trayectoria escolar y su relación con la práctica docente. De acuerdo con Best y Kahn (1989) con datos se describen opiniones de los estudiantes (Blatex & Thight, 2000) y se enfatiza en conjuntos de datos relevantes.

Dicha autoevaluaciòn se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México, es un conjunto heterogéneo compuesto por 70 Unidades, 200 subsedes y tres Universidades Pedagógicas Estatales de Durango, Sinaloa y Chihuahua, con carácter de organismos públicos descentralizados, estas unidades se encuentran ubicadas a lo largo y ancho del territorio nacional, por ello es una de las Instituciones de educación superior con mayor cobertura a nivel nacional y constituye un sistema universitario que focaliza su trabajo en el sector educativo, ocupándose de sus grandes temas y problemáticas en los distintos contextos del territorio nacional; de manera que atiende a los diferentes actores involucrados: docentes, estudiantes, directores, asesores técnico-pedagógicos, padres de familia, investigadores educativos, así como personal de organizaciones civiles y educativas en general; muchos de ellos y ellas trabajan con población vulnerable como: mujeres, migrantes, niños y niñas, jornaleros, sectores indígenas, personas jóvenes, adultas y adultas mayores que no han tenido las condiciones para ejercer su derecho a la educación, así como estudiantes con necesidades educativas especiales (Proyecto Académico UPN, 2016: pág. 4).

La UPN surge en 1978 como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como espacio privilegiado de superación profesional para las y los docentes y directivos del sistema de educación básica, y, aunque su origen se articuló fuertemente con la atención del magisterio, desde hace algunos años ha ido evolucionando para ya no sólo atender a maestras/os de educación básica, sino también para formar estudiantes egresados/as de bachillerato. Esto se traduce en que en la actualidad la UPN responde a jóvenes, aspirantes a cursar estudios de educación superior, quienes encuentran en la institución una posibilidad de ser profesionales de la educación; es así que es labor central de la UPN es ocuparse de la forma-

ción profesional y de posgrado en temas educativos. Desde su fundación, se planteó como institución de apoyo al Sistema Educativo Nacional (SEN) para la formación y actualización de su personal, por ello se enfocó de manera importante a la nivelación a licenciatura de profesores en servicio. Con esto se buscó habilitar personal calificado, que fuera capaz de asumir de manera comprometida y creativa los retos permanentes de la educación en México y contribuir en la mejora de la calidad educativa, demandas que la UPN continúa apoyando. Está conformada por una amplia planta docente a nivel nacional de 4 mil 192 docentes, de los cuales 480 están en la Unidad Ajusco; estos últimos, en su mayoría son profesores y profesoras de tiempo completo, con una sólida experiencia profesional, que va desde profesoras/es con 35 años de servicio, hasta profesionistas de reciente ingreso -con dos años de antigüedad-, formados/as en diferentes disciplinas y campos de conocimientos afines a la educación (Proyecto Académico UPN, 2016: pág. 5 y 6)

La organización académica de la Unidad Ajusco se encuentra constituida por:

1) Cuerpos académicos (CA) son quienes desarrollan trabajos colegiados para establecer una corresponsabilidad en planeación, desarrollo y evaluación de los propósitos.
2) Agrupamientos o Áreas Académica (AA): es la forma de organización formada por CA, se encargan de elaborar una política prospectiva que favorece y orienta el crecimiento y calidad de los trabajos que se llevan a cabo en la institución. Las áreas académicas correspondientes a la Unidad Ajusco son; área 1: Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión; área 2: Diversidad e Interculturalidad; área 3: Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes; área 4: Tecnologías de Información y Modelos Alternativos; área 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente.
3) Consejos internos de Áreas Académicas: se encuentran presididas por el coordinador del AA y se encuentra conformado por responsables de los cuerpos académicos y de los programas educativos del AA, representantes del colegio de profesores, un representante de los estudiantes de cada programa de licenciatura y uno del posgrado
4) Colegio de profesores de áreas académicas: este se integra por todos los académicos que forman parte de los cuerpos académicos de las áreas académicas

5) Coordinación Académica de la Unidad se encuentra presidida por la Secretaria Académica y se conforma con los coordinadores de las Áreas Académicas, los representantes académicos y estudiantes de la Unidad Ajusco y las Direcciones de Docencia, Investigación y Difusión (Proyecto Académico UPN, 2016: pág. 13)

En la agenda estadística de la UPN se registra una matrícula de estudiantes del nivel licenciatura es de 4021 inscritos en las diferentes licenciaturas que ofrece la universidad en Ajusco.

La planta docente de la unidad Ajusco cuenta con 140 profesores con doctorado, 60 que cumplen con el perfil deseable establecido por el PRODEP y 52 que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), lo que favorece la calidad de su producción académica. Cada año en la República Mexicana la UPN atiende a 58 mil estudiantes aproximadamente en licenciatura y posgrado.

La formación profesional y de posgrado constituye una labor central de la UPN a lo largo y ancho del país, por tal motivo, en las 70 Unidades se diseñan, desarrollan y gestionan programas educativos.

Por lo que corresponde a la Unidad Ajusco, se alojan una o dos licenciaturas por Area Académica, para dar un en total 5 programas escolarizados y 2 en línea (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Programas Educativos por AA de la Unidad Ajusco

AA	Licenciaturas escolarizadas	Licenciaturas en línea
AA1	- Administración Educativa - Sociología de la Educación	
AA2	- Educación Indígena - Educación de Adultos (en suspensión)	
AA3	- Psicología de la Educación	
AA4		- Enseñanza del Francés
AA5	- Pedagogía	- Educación e Innovación Pedagógica

Fuente: Proyecto Académico UPN 2016: pág. 15

Participantes

Se seleccionaron estudiantes de las licenciaturas de Administración Educativa (LAE) y Sociología de la Educación (LSE) de 2do, 4to, 6to y 8vo semestre. En la tabla 2 se muestran las características generales de los estudiantes de LAE.

Tabla 2. Características de los estudiantes de LAE

SEMES-TRE	TUR-NO	GENERO		ALUMNO REGULAR		EDAD			PROMEDIO		
		M	F	SI	NO	18-25	26-39	40-...	7.0 - 7.9	8.0-9.0	9.1-10
2	M	19%	81%	88%	13%	88%	13%	0%	6%	31%	50%
2	V	25%	75%	100%	0%	75%	25%	0%	8%	58%	25%
4	M	20%	80%	92%	8%	84%	12%	4%	0%	44%	56%
4	V	47%	53%	82%	12%	35%	41%	24%	12%	47%	41%
6	M	25%	75%	92%	8%	58%	42%	0%	0%	83%	17%
6	V	40%	60%	80%	20%	60%	20%	10%	10%	60%	10%
8	M	35%	65%	65%	22%	61%	35%	4%	9%	39%	39%
8	V	56%	11%	56%	11%	33%	33%	0%	0%	11%	56%

En total se encuestó a 124 estudiantes de LAE y 83 de LSE de ambos turnos. La Tabla 3 muestra las características de los alumnos y alumnas de Sociología de la Eduación.

Tabla 3. Características de los alumnos de LSE

SEMES-TRE	TUR-NO	GENERO		ALUMNO REGULAR		EDAD			PROMEDIO		
		M	F	SI	NO	18-25	26-39	40-...	7.0 - 7.9	8.0-9.0	9.1-10
2	M	56%	44%	88%	13%	81%	13%	0%	0%	88%	0%
2	V	0%	100%	100%	0%	75%	25%	0%	50%	50%	0%
4	M	36%	64%	93%	7%	71%	29%	0%	0%	79%	14%
4	V	42%	50%	92%	8%	58%	33%	0%	0%	67%	8%
6	M	29%	71%	71%	29%	57%	43%	0%	29%	57%	14%
6	V	44%	56%	67%	33%	78%	22%	0%	0%	89%	11%
8	M	13%	87%	87%	13%	47%	40%	13%	0%	80%	20%
8	V	50%	50%	83%	17%	50%	33%	17%	17%	67%	17%

Técnicas e Instrumentos

Se realizó una encuesta y se utilizaron tres instrumentos (escalas tipo Likert), los cuales se describen a continuación:

1. *Cuestionario autoevaluación y docentes significativos dirigido a estudiantes de 8º semestre:* El objetivo de este cuestionario fue indagar los conocimientos, habilidades y actitudes–propuestos en el Plan de Estudios- adquiridos por los estudiantes al finalizar su formación. Además conocer a los docentes que, desde su punto de vista, promovieron aprendizajes significativos.
2. *Cuestionario de trayectoria escolar dirigido a estudiantes de 2º, 4º, 6º Y 8º semestre.* El cuestionario tuvo como objetivo conocer la trayectoria de los estudiantes. En éste se les presentó la lista de asignaturas de cada Plan de Estudios (LAE y LSE). En las opciones de respuesta se solicitó anotar las materias no acreditadas, las difíciles, las que les desagradan, las fáciles y les agradan, así como las razones por las cuales reprueban, les son difíciles y desagradan.
3. *Cuestionario sobre la práctica docente dirigido a todos los estudiantes.* Con el fin de indagar los elementos de la práctica docente que les permite aprender: a) conceptos, b) procedimientos y c) cómo influyen los docentes en la actitud del estudiante. También cuenta con dos preguntas abiertas para sugerir sobre la mejora de la práctica pedagógica de los docentes. Los instrumentos fueron validados a través de piloteo.
4. *Cuestionario de evaluación de la docencia aplicado a todos los estudiantes de las dos licenciaturas.* Este cuestionario fue aplicado en línea y constó de varias dimensiones relacionadas con la asistencia, puntualidad, la presentación del programa, estrategias didácticas, etc. Hasta ahora sólo se ha piloteado.

Resultados de la autoevaluaciòn

En este rubro se exponen los resultados más relevantes sobre los aprendizajes, propuestos en el perfil de egreso de las licenciaturas, y que de acuerdo con los estudiantes (8º semestre) encuestados, la trayectoria escolar y los elementos de la práctica que favorece el conocimiento declarativo, el procedimental y el actitudinal (Rivera, 2011).

La autoevaluación: aprendizajes adquiridos en la formación

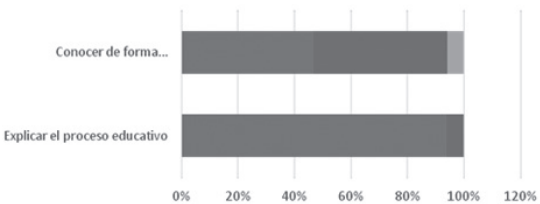
Aquí se presentan el aprendizaje declarativo, es decir el saber acerca de la disciplina, el conocimiento de hechos y datos factuales relacionados con la formación en administración educativa. El aprendizaje procedimental, saber hacer. Finalmente el aprendizaje actitudinal, implica la adquisición de una cierta disposición o tendencia actuar de acuerdo con una valoración personal y de una manera positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones, hechos o instituciones sociales (Rivera, 2011).

En cuanto a conocimientos, sobresale el 87% dice comprender los procesos históricos de la administración; el 85% de los estudiantes dice "identificar las necesidades en materia educativa"; el 80% conocen *"desde una perspectiva multidisciplinaria el devenir de la política educativa";* el 78% *comprenden las orientaciones teóricas y metodológicas de la administración y gestión.* Asimismo en relación con los procedimientos el 80% dice saber analizar los procesos sociales, políticos y económicos de la educación; 78% dice contar *con las habilidades para apoyar y orientar a los tomadores de decisiones; realizar diagnósticos educativos que guían propuestas de intervención y construir problemas educativos en los diferentes niveles educativos.* Mientras que las actitudes que han aprendido son en un 91% asumir actitud positiva; tener confianza en sí mismo y expresar sus ideas de manera libre; el 90% se acepta a sí mismo; el 89% sabe asumir riesgos y compromisos (Ver gráfica 1)

Gráficas 1, 2 y 3. Conocimientos, habilidades y actitudes de estudiantes de LAE

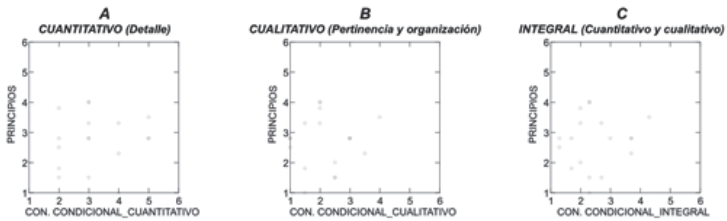
Los estudiantes de Sociología de la Educación el 94% dice *saber explicar el proceso educativo* y el 47% *conocer de forma explícita las ideas principales,* así se refleja en laa gráfica 4.

Gráfica 4. CONOCIMIENTO SOCIOLOGÍA



	Explicar el proceso educativo	Conocer de forma...
DE ACUERDO	94%	47%
INDIFERENTE	6%	47%
DES ACUERDO	0%	6%

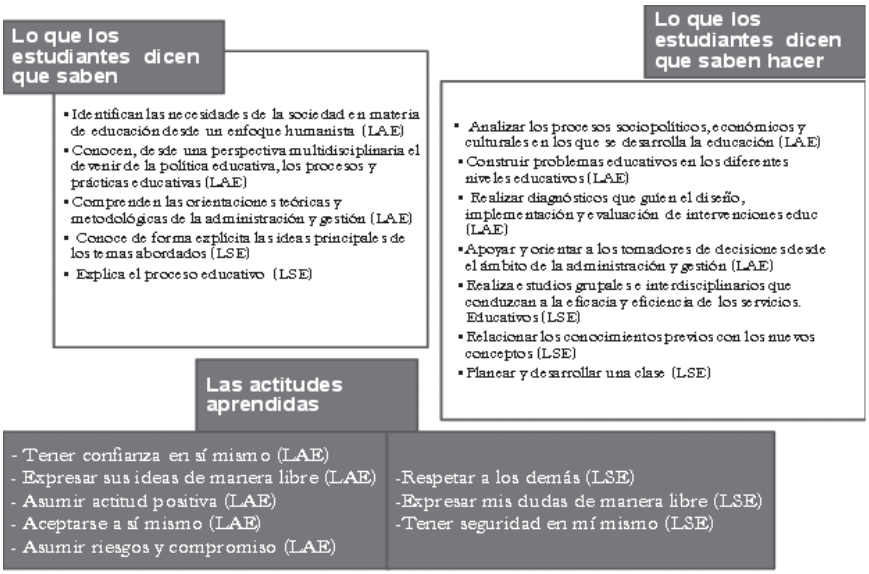
En cuanto a los procedimientos, el 71% de los estudiantes de LSE, *relaciona conocimientos;* el 65% *planea y ejerce la docencia;* el 53% dice *saber realizar estudios interdisciplinarios* (Ver Gráfica 5)



Los estudiantes de LSE señalan que *aprendieron a asumir una actitud positiva; solidarizarse con los demás; tener confianza y seguridad en sí mismos; respetar a los demás.*

En la figura 1 se presenta una síntesis de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas por los estudiantes de la Licenciatura en Administración Educativa y de Sociología de la Educación.

Figura 1. Aprendizajes de los estudiantes de LAE y LSE



Al final del instrumento se pidió a los estudiantes escribieran el nombre de cinco profesores con quienes habían aprendido. Se hizo una la gráfica con los profesores cuyo nombre fue más recurrente. Algunas clases de estos docents fueron videograbadas, en fecha próxima se hará una presentación del análisis.

La trayectoria escolar

Aquí se presentan los resultados que surgieron de la aplicación del cuestionario sobre trayectoria escolar, del listado de todas las asignaturas señalaron las no aprobadas; las difíciles y que les desagradan.

Para el caso de la LAE, las materias más reprobadas son: **Innovación y cambio organizacional; Diagnóstico en la gestión y la administración educativa; Planeación y evaluación educativa,** de 5º semestre las tres. Las razones por las que no han acreditado se las atribuyen a ellos cuando señalan: "inasistencia a clase… falta de compromiso del alumno… falta de interés… motivos laborales y no entrega de trabajos…" por el docente: "El profesor no explica, no daba clase…"

Las materias que más se les dificulta son: **Introducción a la investigación (1º); Métodos y técnicas para el estudio de los sistemas educativos (2º); Matemáticas aplicadas a la Administración Educativa (2º); Problematización en el campo de la gestión y administración educativa (4º) y Estadística e indicadores educativos (3º). Señalan que se les dificulta** *"…por el profesor… faltas del maestro… técnicas y métodos de enseñanza… por los contenidos, temas que no se explican… mucha teoría…" en menor medida se lo atribuyen a su falta de interés e inasistencia a clase".*

En cuanto a las asignaturas que les desagradan son: **Política educativa comparada (2º); Herramientas para la gestión y administración educativa (3º); Prácticas y gestión escolar currículum (4º); Planeación y evaluación educativa (5º); Prácticas profesionales: campos de intervención** (6º) las razones por las que no les gustan estas materias es *"…el profesor…sus métodos de enseñanza… forma de evaluación del profesor…clases aburridas sólo exponen los alumnos…";* también es por su falta de interés en la clase y por los contenidos.

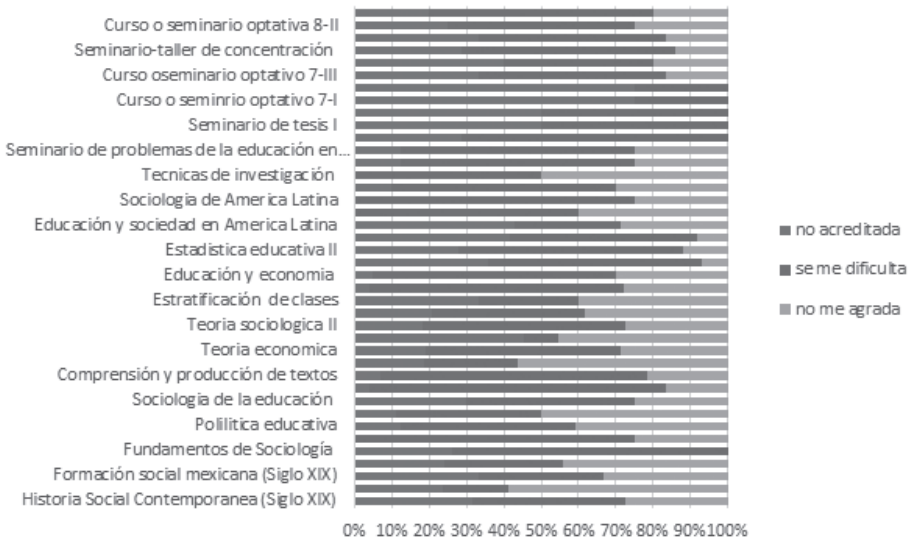
Gráfica 7. Materias de LAE no acreditadas, difíciles y que no agradan a los estudiantes

Las materias reprobadas por los estudiantes de la LSE son: **Seminario de Tesis I (7º.); Seminario-Taller de Concentración; Los Cursos optativos** (7º.). La razón por la que reprueban es por su responsabilidad: *"…faltar a clase… falta compromiso… desinterés por la materia… se le dificulta… no estudiar suficiente… no entiende…"* también por el docente: *"Forma de evaluar del profesor… enseñanza y actitud del profesor…"*

Reportan, asimismo que las asignaturas que se les dificulta son: **Fundamentos de Sociología; Historia Social Contemporánea Siglo XIX; Educación y economía; Educación y Sociedad en América Latina; Sociología de América Latina; Análisis del Discurso.** Dicha dificultad se debe a *"explicación y mecánica de trabajo del profesor… no existe aclaración de dudas en clase y por tanto no hay comprensión… actitud del profesor… falta de interés del profesor, ponen a exponer a los alumnos…"* también se debe a los contenidos *"lecturas amplias y complejas… confusión en las teorías…"*

Los cursos que les desagradan son: **Ciencia y Sociedad; Sistema Educativo Nacional; Técnicas de investigación.** No son de su agrado por la *"forma de enseñanza y explicación del profesor… falta de interés y compromiso de éste, su actitud… clases aburridas… forma de evaluar del profesor…" además de "mucha teoría".*

Gráfica 8. Materias de LSE no acreditadas, difíciles y desagradan a los estudiantes



En las figuras 2, 3 y 4 se sintetizan las razones por las cuales los alumnos de LAE y LSE cuentan en su trayectoria escolar materias reprobadas, que se les dificultan y desagradan.

Figura 2. Razones por las que no acreditan

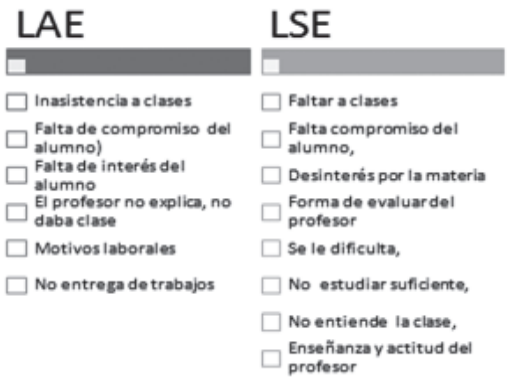


Figura 3. Razones por las que se dificultan

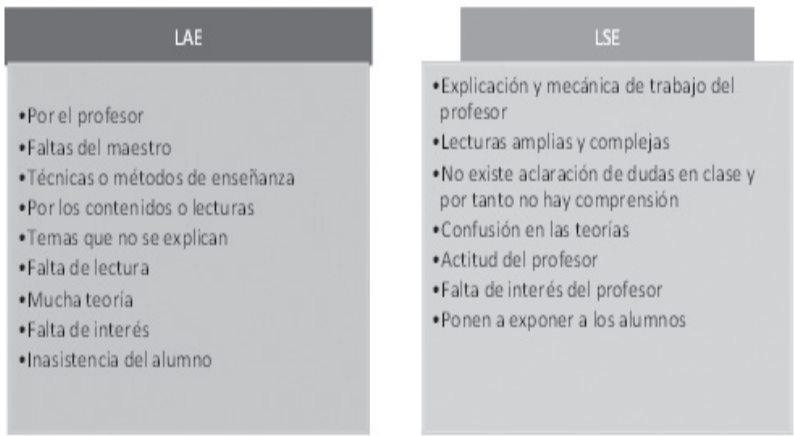
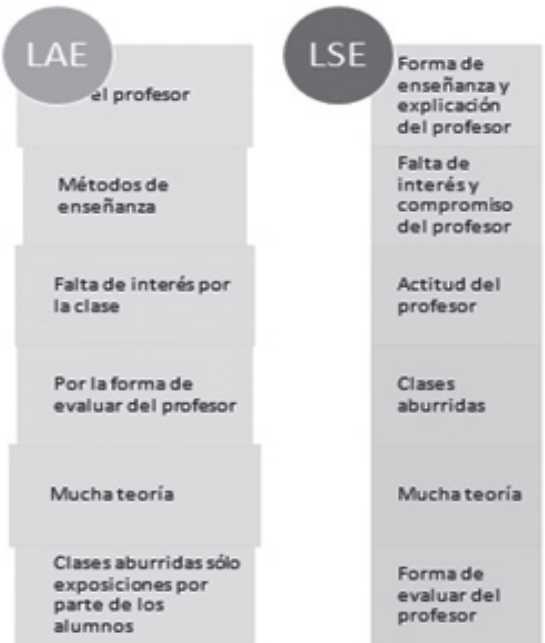


Figura 4. Razones por las que les desagradan las materias



En las figuras 2, 3 y 4 se muestra la valoración que hacen los estudiantes de las dos licenciaturas a la docencia. Le atribuyen al docente la dificultad y el que nos les agraden las asignaturas, en primer lugar, en segundo a los contenidos cargados de teoría y falta de práctica.

Valoración de la práctica docente

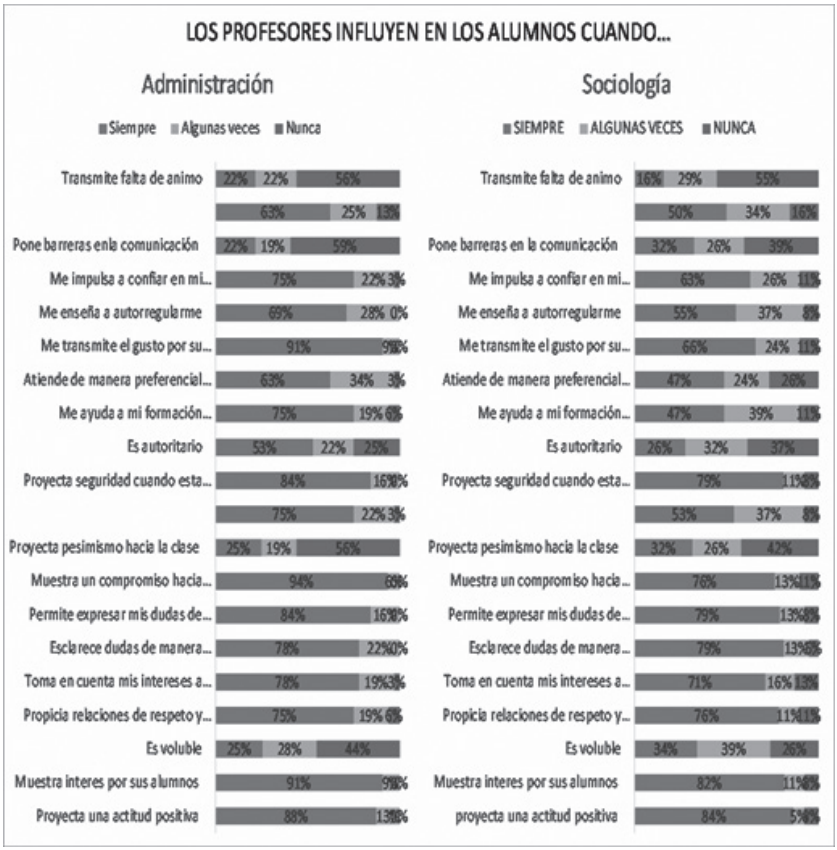
En este apartado se exponen los elementos de la práctica que propician aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales.

Los alumnos y alumnas de LAE aprenden mejor cuando el docente: emplea fuentes de información actuales; tiene claridad a la hora de explicar; facilita la adquisición de conocimientos y maneja los temas de una manera clara. Mientras que los de LSE tienen mejores conocimientos cuando el profesor integra de manera eficaz ideas, emplea fuente de información actuales;

emplea conceptos de manera clara; tiene claridad a la hora de explicar; maneja los tema de una manera clara.

Adquieren procedimientos, los estudiantes de la LAE, cuando los docentes explican de una forma clara; propician la reflexión y el análisis; utiliza estrategias adecuadas al tema; combinan lo teórico con lo práctico. Los alumnos de LSE dicen que los adquieren una vez que el profesor expresa de manera coherente; da indicaciones de una forma clara; explica de una forma clara y propicia la reflexión y el análisis.

Los docentes influyen en los estudiantes de LAE cuando les transmiten el gusto por su materia; muestra un compromiso e interés por sus alumnos; proyecta una actitud positiva. El alumnado de LSE señalan que sus profesores influyen en ellos cuando proyectan seguridad cuando está exponiendo; permite expresar las dudas sobre el tema; esclarece dudas; muestra interés por sus alumnos; proyecta una actitud positiva.



Además, agregaron otros elementos que deberán ser considerados en la práctica, tal como se plantea en la figura 5.

Figura 5. Elementos de la práctica

ELEMENTOS QUE AGREGAN A LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LA MEJORA DE ENSEÑANZA			
Clases didácticas y no tanta lectura	Incluir debates, clases profundas	Que los profesores enseñen a los alumnos a expresarse	Mejora en la enseñanza

Y emitieron una serie de recomendaciones para mejorar la práctica docente

Recomendaciones para mejorar la práctica docente:

— Constancia, asistencia, apertura, negociación, comunicación y disposición. *Que no falten*
— Demostrar *compromiso e interés por sus alumnos,* que no los hagan sentir menos y no los comparen
— Clases más didácticas, dinámicas, más *tiempo de calidad* dentro de las aulas, con mayor participación
— Preparación de la clase y que estudien los temas que se van a dar en clase, que no den siempre la misma materia
— Que no den a exponer las lecturas a sus alumnos
— Que los profesores tengan vocación y voluntad para enseñar. Sean grandes por lograr grandeza en su alumnos por apropiarse de un conocimiento, no por cumplir horas de clase
— Realizar actividades más prácticas

En relación con los contenidos del Plan de Estudios comentan que *"En cuanto a la curricula me parece poco pertinente que nos proporcionen una lista de asignaturas que nos enseñan el verdadero significado de la acción educativa y por otro sean sistematizadas y burocratizadas…" (ELSE); sugieren realizar ejercicios prácticos: "Hacer algo más práctico, salir de las instalaciones y ver personalmente los problemas educativos y las políticas educativas…" (ELSE). También dicen que es importante dar seguimiento a los planes "Que existe un seguimiento a los planes de estudio y que no falten… Que no se de preferencia al turno matutino…) maestros "nuevos" que no siguen el plan de estudios y que no hacen una preparación de la clase adecuada o no son especialistas en la materia que dan."* (ELAE)

Ponen énfasis en el clima en el aula, la relación maestro-alumno, así o señalan: *Existe una estratificación dentro de la relación docente-alumno, pareciera a un supervisor-trabajador que provoca miedo, estrés y no permite la correcta apropiación del conocimiento. Deben ser guía, no jefes cuidando una inversión…" (ELAE) Tener un vínculo con sus alumnos más allá del académico. Apoyo en todo momento a los alumnos … la posibilidad de un diálogo abierto para resolver cualquier situación que surja."* (ELSE).

También se refieren a la asistencia, responsabilidad y compromiso: *"Que sean constantes. En este semestre hay un profesor que sólo ha dado seis clases en forma, no asiste y cuando viene la clase la damos los alumno…cumplan con llegar temprano a clase y eviten caer en los juegos de los alumnos que piden cancelar clase…" (ELSE) "Más compromiso por parte del profesorado, ya que es notorio que lo hacen por obligación y no por gusto a su materia"* (ELAE)

Aluden a los contenidos del curriculum oculto: *"Mis profesores traen lectura ajenas al programa, tendenciosas y no terminan el programa. Tren sus ideologías y no objetivos…"* (ELSE)

Se solidarizan con sus profesores y les piden:

"…sabemos deben cumplir con ciertos estándares y normatividades no olviden la razón por la que eligieron dedicarse a la docencia. Sean grandes por lograr grandeza en sus alumnos, por apropiarse de un conocimiento, no por cumplir con horas clase. Reenamorense de su profesión y reencuentren su vocación la cual es sumamente honorable" (ELSE).

Sin lugar a dudas los hallazgos aquí presentados, muestran una evaluación de la docencia a partir de la autoevaluación que hacen los estudiantes de su proceso de aprendizaje. Una valoración de los contenidos curriculares, cuando señalan la tendencia a la teoría, y la relación que establecen entre éstos, la planeación y seguimiento que el profesor hace de los mismos. La dificultad que les implica algunas asignaturas y el que no les agrade se debe tanto a los contenidos como a la práctica docente. Más aún cuando retroalimentan la forma de enseñar y hacen recomendaciones para la mejora de la docencia no sólo en la didáctica sino en el compromiso y la responsabilidad de estudiantes y docentes.

Las Acciones

La Comisión de Docencia del AA1 donde se ubican LAE y LSE, desarrolló una serie de actividades y encuentros con los docentes de LAE y LSE con el propósito de elaborar una propuesta acerca de la caracterización de la docencia universitaria y un procedimiento para la evaluación, desde una perspectiva colectiva y participativa. Lo expuesto en este apartado es producto de la reflexión y de conversaciones entre docentes en torno a su práctica docente.

Significado de ser docente

En la práctica, los docentes desarrollan una reflexión sobre lo que realizan en las aulas, aprenden observando, haciendo, reflexionando sobre su acción. Una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica, descubrir y articular su actuación con el aprendizaje que se derive de esa reflexión. La reflexión entendida como un proceso en el que cuenta la experiencia, la creación del significado, la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de como aparecen. Cuando se considera la experiencia, se incluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción. La integración de mente y cuerpo (afecto y acción), en el acto de la reflexión se aporta la experiencia cognitiva y afectiva. El sentimiento, puede generar, en el diálogo, la energía para comprender el concepto. De modo semejante, el docente puede entusiasmarse con los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes (Schon, 1992, citado en Saiz, 2016)

Al respecto, los profesores el significado que le dan a "ser docente" responde a una gran responsabilidad, un saber hacer, así como socializar el conocimiento: *"es una gran responsabilidad social y ética… para guiar el segundo nacimiento del ser humano, dominio, disciplina y orden"* (PLAE)

Significa un saber y hacer, así lo enfatizan: *"un proyecto de vida y una veta de profesionalización… una vocación, una profesión, un ser y estar conmigo y en la vida… formar y formarme junto con los estudiantes".* (PLSE)

En cuanto al ser: "ser tolerante, actualizado… atender de la mejor manera las necesidades e intereses de mis alumnos…"

Tabla 4. Significado de ser docente

Aspecto	**A) Tres ideas que no se dejarían quitar en la práctica docente**	**B) Tres experiencias de las que se ha arrepentido en su desempeño docente**	**C) "Tres cosas que ha visto y que le han impactado en su práctica docente"**	**D) Tres amores que nadie arrancara de tu profesión**	**E) Acciones imborrables que recuerdan en su trayectoria docente**	**F) Peores metidas de patas a lo largo de su docencia.**
Comentarios	Apoyar al estudiante. Crear alumnos críticos y consientes. La ética..	No otorgar suficiente atención a los alumnos. Generalizar los procesos de aprendizaje. Falta de organización personal.	Interés y desinterés que muestran los alumnos. Aspectos personales y cambios a los que se han enfrentado.	Destacan el ámbito familiar(parejas e hijos) y profesional (amor por el conocimiento)	Logros profesionales. Experiencias significativas con diversos alumnos.	Dos líneas en el ser y hacer. Ser. Errores al decir lo que piensan. Hacer. Falta de organización

Fuente: Elaboración propia

Reflexión sobre el papel del profesor en la formación integral de los estudiantes

Los profesores mencionan que deben contar con habilidades como empatía con el estudiante, capacidad de comunicación, estrategias de comunicación y aprendizaje estas con la finalidad de favorecer la formación de los estudiantes.

Los comentarios hechos por los docentes asistentes al encuentro de Docencia Universitaria, pueden expresarse en la siguiente tabla:

Tabla 5. Perfil del profesor en la formacion integral de los estudiantes.

Aspecto	HABILIDADES	FUNCIONES	ESTILOS Y MODALIDADES DE DOCENCIA	ACTITUDES Y VALORES
Comentarios significativos	Capacidad de comunicación, estrategias de aprendizaje y capacidad para reflexionar.	En el hacer con el estudiante y el trabajo con ellos mismos. Los estudiantes: Generar visión positiva, impulsar el desarrollo en estudiantes mediante la reflexión e investigación. Con ellos mismos: La organización y aprender a aprender.	Exposición reflexiva" "Participación colectivo, trabajo colectivo" "uso de Tic's" "Considerar propuestas de alumnos" "Fomentar la investigación"	El respeto y responsabilidad como principal valor.

Fuente: Elaboración propia

El aprendizaje requiere esfuerzo. Es preciso sacrificarse para mantener una atención intensa, para comprender lecciones complejas y para realizar tareas difíciles. Pero el sacrificio que tiene sentido, que se realiza en un ambiente relajado y con ayuda de otras personas es de diferente naturaleza al que se realiza sin sentido y en un clima hostil. ¿Cómo puede conseguir un clima en el que el aprendizaje sea una aventura placentera? A continuación se presentan una síntesis de las respuestas a esta pregunta, emanada de las conversaciones:

- Queriendo a los alumnos, tratándolos con respeto, esforzándose por ser mejor.
- Disfrutando con aquello que hace, mostrándose feliz por participar en esa experiencia compartida.

- Conociendo el nombre de cada uno de sus alumnos o alumnas, sabiendo quién es cada uno, interesándose por sus dificultades.
- Haciendo fácil la formulación de preguntas, invitando a todos a preguntar lo que no entienden, haciendo ver que quien pregunta no impide el avance sino que lo promueve.
- Dando cabida en las clases al humor, tanto por su parte como por la de los alumnos.
- Llegando puntual (la puntualidad es un signo de respeto).
- Reconociendo las limitaciones y los errores, manifestando humildemente que no es omnisciente ni omnipotente.
- Invitando a la participación de todos y todas en la elaboración del programa y en su desarrollo y evaluación.
- Estando abierto a las críticas que formulan los alumnos y dispuesto a realizar los cambios propuestos cuando los considere razonables.
- Exigiendo a todos el máximo respeto a las intervenciones de cada uno.
- Estando abierto al diálogo tanto con cada alumno como con el grupo en general.
- Mostrándose cercano y accesible, tanto en el aula como fuera de ella, especialmente en la tutoría.
- Convirtiendo la evaluación en un proceso de aprendizaje y no sólo en un mecanismo de dar calificaciones.
- Planeando la docencia con base en el trabajo colaborativo de las líneas del plan de estudios.
- Organizando las actividades en el aula considerando la diversidad de estudiantes.
- Mostrando el contenido y habilidad antes de solicitar un producto a los estudiantes.
- Ingeniándoselas para convertir las clases en experiencias atractivas y apasionantes.

Estas son algunas de las ideas expuestas por los docentes excepcionales del AA1. Muestran el perfil de docente que queremos ser. Un desafío en la formación y la evaluación de un docente con estas características.

Principios de evaluación

En este rubro se describen los comentarios y propuestas de los académicos y académicas en torno a los principios de la evaluación vertidos en las reuniones: Lo real e ideal de la evaluación; condiciones y procedimiento de evaluación y propuesta para la mejora de la docencia. Los participantes, de una lista de funciones seleccionaron, de acuerdo con su experiencia, las que consideran más presentes o frecuentes en los procesos de evaluación. Ver Tabla 6.

Tabla 6. Lo real e ideal en la evaluación

	REAL			IDEAL		
	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3
APRENDER		X	Calificación	X	X	Aprender para la vida
DIALOGAR		X	Mínimo esfuerzo	X	X	Respeto, reconocimiento diferente
REORIENTAR			No lo suficiente	X	X	Acompañamiento en todo el proceso
COMPRENDER		X	No lo suficiente	X	X	Identificar las distintas necesidades. Identificar las diferencias en la diversidad.
MEJORAR			No lo suficiente	X	X	Todos los sectores participan
CLASIFICAR	X	X				
SELECCIONAR	X	X				
MEDIR	X	X				
DIAGNOSTICAR		X		X		
COMPARAR	X	X				
SELECCIONAR	X	X				
CONTROLAR	X	X				
JERARQUIZAR	X	X				
COMPROBAR	X	X				

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se observa que los docentes reportan que las funciones aprender, dialogar, reorientar, comprender, mejorar y diagnosticar, se encuentran en menor medida, en la realidad y las ubican en lo ideal de la evaluación. Mientras que clasificar, seleccionar, medir, comparar, seleccionar, controlar, jerarquizar y comprobar son las más presentes en la realidad. Enfatizan que

las funciones ideales son más ricas que las reales. Pero ha prevalecido la medición sobre la mejor, se ha mercantilizado la docencia. No coinciden ambas por métodos, prácticas, estrategias, estilos y personalidades de los docentes y del sistema educativo.

Señalan que las razones por la que lo real no se convierte en ideal es debido al "*... marco de reglas existentes que genera incentivos a los comportamientos oportunistas... Por una cultura y una política educativa institucional... y la prevalencia de un enfoque hipotético, deductivo, cartesiano sobre las verdades únicas*" (Comentarios de los participantes).

En la práctica no están presentes las funciones ideales debido a que "*...Algunas prácticas que se sostienen en las funciones establecidas, están vinculadas a los intereses de los actores, que diseñan las reglas, y porque no hay comunicación y diálogo entre los docentes para compartir sus experiencias...*" (PLAE y LSE)

No obstante, plantean que para incorporar las funciones que decimos son importantes en nuestra práctica es necesario: Cambiar el marco de reglas para diseñar otra estructura de incentivos que genere los comportamientos no oportunistas (funciones adecuadas) así como promover el diálogo entre la comunidad docente.

Condiciones y Procedimientos de evaluación

En este rubro los académicos del AA1 definen el tipo de evaluación, quién toma la iniciativa, en qué condiciones, con qué metodología, con qué criterios y para qué habrá de utilizarse. Estos elementos se describen en la tabla 7.

Tabla 7. Condiciones y procedimiento de evaluación

Condiciones y procedimientos	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3
¿De qué evaluación se trata?	Formativa y fundamentalmente cualitativa e incluyente como proceso integral	De mejora y reorientación. Formativa como proceso integral influyente. Evaluación de la práctica docente. No punitivo. No de exclusión. De procesos de la práctica. De resultados.	Una que permita o desemboque en la mejora y la reorientación de las prácticas.
¿Quién toma la iniciativa?	Los actores y protagonistas. Promover el trabajo colaborativo	Los actores protagónicos a partir del trabajo colaborativo. Respeto a las prácticas docentes. Comunidad académica de área.	Los propios afectados o involucrados susceptibles de mejorar sus prácticas y que son sometidos a su evaluación

¿Qué condiciones exige?	Ético (valores). Tolerancia-conocer la diversidad. Condiciones materiales didácticas propicias para el mejoramiento educativo. Interdisciplinario de transversalidad.	Escuchar y ser escuchado. Interés. Difusión de información. Planeación. Diálogos. Conocimiento por todos. Identificar el perfil de los docentes para atender la docencia. Conocer la docencia. Reconocer que es necesario e involucrarnos con otras áreas. Actividades de gestión y operación. Ético (honestidad, solidaridad y empatía).	De reconocimiento a los contextos, diferencias y especificidades de los involucrados.
¿Con qué metodología?	Actualización-utilizando las TICS. Participativa. Informal-analítica Científica-crítica Presentación de resultados	Estudio de caso, trayectorias de vida académica. Licenciatura a quien la exige. Participativa. Científica. Crítica, a partir de las TICS	Una que no solo mida y jerarquice sino que permita que los resultados lleven a un aprendizaje.
¿Con qué criterios?	Criterios académicos que los actores propongan. Formativos. Desarrollo de la investigación. Metaevaluación.	Reconocer a los contextos diferentes. Actualización normativa. Si es de procesos y respetando las diferencias, debe haber criticas finales básicas. Asistencia. Planeación. Formativos. Académicos a partir de exigencias metodológicas. Respeto. Tolerancia. Disposición a cambiar.	Netamente académicos, con rigor y exigencias metodológicas, aparte de criterios externos a la naturaleza social de la educación.
¿En qué se utilizarán los resultados?	Toma de decisiones y mejoras. Reorientación de acciones. Plantear y proponer alternativas transformadoras de participación colectivas.	Oficio=docencia. Motivación. Transmisor de conocimientos. Autoridades académicas y administrativas. Reorientación para la mejora de las prácticas docentes. Desaprender y reaprender. Autocritica. Toma de decisiones y mejora. Nuevas estrategias de trabajo. Dirección de nuevos esfuerzos	En la mejora de la redirección de los esfuerzos con fines educativos.

Fuente: Elaboración propia

Los y las docentes del AA1 manifiestan que se trata de una evaluación formativa, cualitativa, incluyente, que conduzca a la mejora de las prácticas en la que los directamente involucrados tomen la iniciativa; en condiciones fundamentadas en valores, principios, el diálogo y el respeto a la diversidad. En la que se utilice una metodología cualitativa basada en la participación, el uso de instrumentos para recuperar la trayectoria de vida, los estudios de caso, etc.; con criterios académicos acordados y contextualizados. Una evaluación de esta índole generará resultados que deberán utilizarse en la toma de decisiones para la mejora, la reorientación de las acciones y proponer alternativas transformadoras de participación colectivas.

Propuesta para la mejora de la docencia universitaria

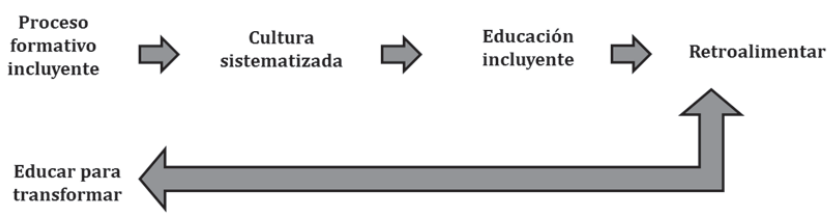
En este inciso los docentes de LAE y LSE, se realizaron tres propuestas que coinciden:

Propuesta 1

La evaluación debe ser un proceso formativo incluyente y de retroalimentación de los actores que promuevan una cultura permanente y sistematizada que genere procesos de enseñanza-aprendizaje que concluya en aprender-aprender en las prácticas cotidianas de acuerdo a las necesidades económico-sociales, políticas e históricas del país.

Transformar para educar

Propuesta 2



Propuesta 3

- Colegiada, dialógica
- Permanente: planeación, valoración (compartir experiencias) y resultados

Figura 6. Procedimiento para la mejora

Las propuestas presentadas por los asistentes al encuentro se pueden sintetizar en llevar a cabo un proceso de mejora en el que prevalezca el diálogo, comunicación, difusión de los resultados y sistematizar la información (Ver figura 6).

Cierre o inclusión

Es evidente en estas acciones que los profesores de LAE y LSE del AA1 de la UPN, llevaron a cabo una reflexión sobre su acción docente, que condujo a proponer el perfil ideal del docente. Hay una coincidencia casi plena a la hora de definir cuáles son las funciones más ricas y las más pobres, las ideales y las reales. Siendo éstas últimas las preferidas por el profesorado de estas licenciaturas. El problema es posterior y responde a las siguientes preguntas: ¿por qué no coinciden las reales con las ideales?, ¿por qué no se convierte en real lo que se considera ideal?, ¿por qué no están presentes en la práctica las funciones que todos consideran más importante?

Estos cuestionamientos conducen a pensar que una evaluación pobre genera una enseñanza pobre. Porque existe la tendencia de considerar la evaluación como un fin, no como un medio. No se pone la evaluación al servicio del aprendizaje sino el aprendizaje al servicio de la evaluación. La explicación de algunos participantes, es que es más fácil, más cómodo, menos comprometido, entregarse a aquellas dimensiones menos acordes con el verdadero sentido de la educación y, por ende, de la evaluación. Es más sencillo dejarse seducir por visiones menos exigentes y menos comprometidas.

Otros que piensan que ese hecho, es la consecuencia lógica de vivir inmersos en una cultura neoliberal. En la que las concepciones, las actitudes y los comportamientos se centran en el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficacia, la privatización y la discriminación. Lo importante es comparar, competir y ganar.

Algunos otros docentes plantean que es necesario salir del peso de la rutina y de la inercia, ser más ético, encaminar la evaluación hacia el aprendizaje y la mejora. Ellos y ellas son optimistas y dicen que es posible mejorar, porque tenemos la capacidad y la voluntad para hacerlo. Proponen para ello un proceso evaluativo formativo, incluyente, con retroalimentación para educar y transformar. En el que exista el diálogo, la comunicación y la difu-

sión de los resultados. Existe la ilusión instalada y la idea de que el ser humano puede aprender, de que el ser humano puede mejorar.

A pesar de todas las inercias habidas y por haber es necesario hacer lo posible por hacer imperar el sentido común y la ética para que acabe coincidiendo lo ideal con lo real.

La estrategia utilizada resultó pertinente para compartir nuestras experiencias en torno a la docencia, un espacio de discusión colegida e interacción entre compañeros y compañeras del área y de otra área. En esta actividad asistieron representantes de cada uno de los CA. Los ejercicios, lecturas y actividades propuestos fueron apropiados para generar debate, reflexión y análisis de la práctica docente. Lo aquí expueto permite ver una luz en el sendero que conduce hacia una propuesta de evaluación participativa y colectiva con miras a mejorar la práctica docente y la formación profesional y personal de nuestros egresados.

Referencias

Best, W.; Kahn J., (1989).
Research in education.

Blaxter, L., & Tight, C. (2000).
Cómo se hace una investigación. Gedisa.

Bravo, R. Y Rivera. (2008).
Videoclub y comunidades de pràctica en Puebla. En Sànchez, S. Rangel A. (2008) *"Comunidades escolares y analisis de la pràctica educativa"* SEP UPN Mèxico.

Carranza, G. C. (2012).
Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista. México: UPN.

Comas, O. & Rivera, A. (2011).
La docencia universitaria frente a los estímulos económicos. *Educacao Sociedade & Culturas.*

Díaz, F., & Rueda, M. (2006).
Evaluación de la docencia: perspectivas actuales. México: Paidós.

Elizalde, L. y Reyes. (2008).
Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista electrónica de investigación educativa,* 10.

García & Rueda, M. (2012).
Experiencias de aplicación del MECD: Modelo de evaluación de competencias docentes. En G. L. Cisneros, *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. México: Juan Pablos Editor.

Garcia, R. y. (2012).
Experiencias de aplicación del MECD: Modelo de evaluación de competencias docentes. En G. L. Cisneros, *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. México: Juan Pablos editor.

Gwyn-Paqutte, C. (2001).
Signs of collaborative reflection and co-construction of practical teaching knowledge in a video study group in preservice education. *International Journal of Applied Semiotics* 2(1/2), 39-60.

Loera, V.; Rangel A.; Sánchez S. (2006).
"La práctica Pedagógica videograbada. Analisis de la linea de base.", SEP UPN, México.

Loera, V.; Rangel A.; Sánchez S. (2007).
"*Cambios en la Practica Pedagógica videograbada en las escuelas del programa escuelas de calidad."* SEP UPN México.

Luna, E. (2011).
Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes. México: UABC: Miguel Ángel Porrúa.

Muñoz, M., Ríos, M., & Abalde, E. (2002).
Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,* 8(2).

Rivera, A.; Campero, C.; Oshaya, F. (2016).
"Proyecto Académico UPN", en Prensa

Rivera, M. (2006).
"La evaluación de la práctica educativa a través del video." SEP UPN México.

Rivera, M. (2010).
Prácticas significativas de docentes universitarios: autoconcepto ponencia publicada en las memorias del *VI Congresado Iberoamericano de Docencia universitaria.*

Rivera, O. C. (2011).
Los estímulos económicos y la evaluación del desempeño docente en las instituciones universitarias. *Praxis Investigativa* ReDIE.

Rueda, M. (2004).
La evaluación de la docencia en la universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: Plaza y Valdés.

Rueda, M. (2008).
La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México: Plaza y Valdés Editores.

Rueda, M. (2012).
La evaluación educativa: análisis de sus prácticas. México: Ediciones Díaz de Santos.

Sánchez, S.; Rangel A. (2008).
"Comunidades escolares y análisis de la práctica educativa" SEP UNP México.

Zabalza, M. (1996).
"Calidad en la Educación infantil". Madrid: Narcea. Capítulo 3: Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad.

Miradas a la evaluación en la diversidad cultural:
Brasil, España, EU, Venezuela y México
se terminó de imprimir en el mes de
junio de 2017
en los talleres gráficos de
Castellanos editores, S.A. de C.V.
Martínez del Río 167-E
Col. Doctores, Deleg. Cuauhtémoc
México, Distrito Federal, C.P. 06720
Tel.: 57 40 87 86
Tiro: 100 ejemplares