

LAS EVALUACIONES DE LA DOCENCIA Y SUS REVELACIONES EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN NUEVO MODELO EDUCATIVO ACADÉMICO. EL CASO DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Martha Patricia León¹
Ignacio Alfredo Hernández

Vicerrectoría de Docencia
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Agosto 2010

Dentro de las reformas educativas que propone toda institución de educación superior cuando considera necesaria una transformación de sus referentes educativos, invariablemente se incluye un proyecto de renovación curricular en muchos de sus ámbitos. Estos incluyen normalmente rediseños curriculares de los planes de estudio en cuanto a contenidos, estrategias de aprendizaje, alcances, tiempos, definición de competencias u objetivos, habilidades, aptitudes, valores, perfil de ingreso, perfil de egreso y un largo etcétera que normalmente termina colmando a todos los involucrados con innumerables actividades, reuniones y documentos que cumplimentar.

Adicionalmente, y para completar la estrategia de renovación, se propone la inclusión –o creación, en su caso- de *centros o programas de formación docente*, para *habilitar* a sus académicos en el conocimiento –y manejo- del nuevo referente teórico metodológico y la filosofía educativa que se proponen.

En términos generales –y en el mejor de los casos- estos programas de formación de docentes incorporarán para su diseño no sólo los referentes educativos en cuestión sino además, ejercicios de reflexión -con enfoques contemporáneos- sobre los retos que enfrentarán y la problemática que se pretende resolver con su implementación.

En una transición de modelo educativo académico –o en una reforma curricular menos drástica-, se movilizan muchos recursos y se involucran distintos niveles y círculos que conforman la institución educativa; y como parte de la transformación de todos sus escenarios educativos, debieran también atenderse los recursos asociados al ejercicio –y logro- de sus funciones, tales como la normatividad, la administración y gestión, la regulación y el enfoque y visión de todos los programas y procesos que dan soporte al acto educativo.

Pero independientemente de lo importante de atender y rediseñar los procesos que acompañan al desarrollo de las funciones sustantivas de una institución de educación

¹ Coordinadora del Programa Institucional de Evaluación Académica, PIEVA, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. Correo electrónico: marenas@siu.buap.mx y marenas8@hotmail.com
Ignacio Alfredo Hernández Saldaña, Gestor Académico y especialista en estadística del PIEVA. Correo electrónico: elbejial@hotmail.com

superior (IES), es aún tan –o más-importante atender y focalizar a los principales ejecutores de su realización, a los que finalmente posibilitarán mediante su actuar cotidiano, que dichas reformas se implementen y cumplan la función, misión y visión para las que fueron creadas. Quizá está de más formular la siguiente premisa: ninguna transformación educativa será posible si no logramos la colaboración *sana*, íntegra, decidida y convencida de la planta docente. Y se hace énfasis en el atributo de *sana* o *saludable* porque es precisamente esta condición –o falta de ella- la que en muchas ocasiones complica, retarda –o hasta sabotea- la implementación de nuevos esquemas de trabajo e interacción.

Por lo anterior, más la obvia condición de heterogeneidad que se vive en toda institución educativa con su planta docente, es que debiera partirse de un diagnóstico o caracterización de la misma, realizando una detección de sus principales fortalezas y debilidades y en el mejor de los casos, realizando un análisis e identificación de aquellos casos en los que es más urgente desarrollar actividades de formación y/o actualización. Este análisis debiera incluir además una estratificación de los docentes por tipo de necesidades, esto es, identificar lo más claramente posible las distintas limitaciones, exigencias y condiciones que se presentan en los distintos escenarios existentes dentro de una institución de educación superior.

Sin embargo, esto no suele ocurrir de esta manera. En muchos casos, dentro de las mismas instituciones educativas existen enormes brechas entre la operación, desarrollo y conexión entre sus programas, que si bien afines, no trabajan armonizados, llegándose a encontrar desvinculados por ejemplo, aquellos que pretenden atender el desarrollo de su planta docente, de aquellos que realizan actividades evaluativas de este mismo personal, y que cuentan con información pertinente sobre los retos que se enfrentan.

En resumen: la transformación –o reforma- que pretenda emprender cualquier IES debiera contemplar no sólo el rediseño *documentado* de sus propuestas filosóficas, teórico-metodológicas, planes de estudio y documentos de respaldo, sino además, buscar una *transformación significativa* o desarrollo de todos los demás procesos, elementos y actores que habrán de llevar a cabo dicha transformación.

La brecha existente

Como se mencionó anteriormente, -y por distintas razones que atienden a diversos orígenes, entre los que destacan: diferentes niveles de desarrollo, visiones institucionales disímiles entre sí, objetivos y estrategias de trabajo no comunes, etcétera-, suele ser frecuente que exista una disociación entre programas que *per se*- debían ser complementarios unos de otros. Un ejemplo claro de estas disociaciones, suelen representarlo los programas de evaluación del desempeño docente, y los programas de formación dirigidos justamente a los mismos maestros que son sujetos de la evaluación.

Lo anterior, aunado a lo complicado que suelen ser todos los conceptos, percepciones, opiniones y actividades asociados a las evaluaciones del desempeño, complica aún más la situación.

Los programas de formación suelen ser desarrollados por personal experto en el área: docentes con estudios de posgrado –y por supuesto, éstos suelen ser del ámbito educativo-, excelentes gestores y –en muchos casos- con formación para el diseño curricular.

Sin embargo, no suele ocurrir lo mismo en los centros de evaluación, Con mucha frecuencia se delegan las responsabilidades de la evaluación –desde el desarrollo de la logística hasta el procesamiento de la información- en personal diremos que, *más dispuesto que capacitado*, con todas las complicaciones que esto acarrea. En el mejor de los casos, el personal se va formando *sobre la marcha*.

Pero, ¿por qué ocurre esto, si la evaluación del personal docente –como concepto, como actividad y como estrategia- suele ser de los requerimientos más fuertemente demandados por todos los organismos acreditadores, las instancias evaluadoras externas y cualquier referente de *calidad* que se consulte?

Una posible respuesta es que: las evaluaciones se han convertido en el mero cumplimiento de un requisito, que en una verdadera herramienta para la transformación y el desarrollo de las personas evaluadas.

Quizá de sobra está mencionar todas las razones que existen y que justifican y ven a la evaluación del desempeño, como una poderosa herramienta de transformación y referencia organizacional. Las conocemos y las hemos reproducido un incontable número de veces en cuanto manifestación hacemos de la razón de nuestro trabajo. Enfocaremos este esfuerzo en hacer hincapié en algunas de las razones por las que se ha complicado tanto el uso efectivo de los resultados producidos por dichas evaluaciones.

Las condiciones imperantes en los centros de evaluación

En varias instituciones educativas, los centros de evaluación se suelen ubicar en instancias asociadas –o dependientes de- la administración central. Esto facilita –o disminuye las complicaciones- asociadas a cuestiones presupuestales, de administración de recursos informáticos, disparidad en los criterios, referentes y usos asociados a la evaluación. Los procesos evaluativos se centralizan y una de las enormes consecuencias que esto provoca, suele ser el desentendimiento de las instancias que realmente debieran atender la evaluación: las unidades académicas, departamentos, escuelas, colegios y facultades.

Aunado a esto y como ya se mencionó anteriormente, la falta del personal con los perfiles profesionales más adecuados para la gestión, administración y uso de las evaluaciones, suele ser otra de las complicaciones asociadas, aunque cabe aclarar que esto no es un hecho infranqueable: es totalmente factible desarrollar profesionalmente al personal responsable. Sólo hace falta una visión compartida de la necesidad y cómo afrontarla.

Adicionalmente –y como si faltara más-, en muchos casos, la evaluación no surge en el seno de los colegiados académicos institucionales. Se suelen adoptar esquemas, modelos, metodologías y hasta referentes de otras instituciones que no necesariamente

coinciden con los de la propia. Y en ocasiones, cuando el diseño de los esquemas evaluativos surge al interior de las instituciones, de la misma forma en que ocurre con el personal que las administra, tampoco se cuenta con la formación profesional adecuada para desarrollarlas. En el mejor de los casos –y según nuestra propia experiencia-, conviene contratar asesoría especializada para la adecuada implementación del programa.

Pero en la realidad –y desde hace mucho tiempo- los procesos evaluativos existen: surgen, si hay la visión colectiva, tal vez se discutan, posteriormente se implementan y cuando concluyen, el resultado se pone a disposición de los evaluados. Y con ello concluye el proceso hasta que se vuelve a implementar en el siguiente periodo –o ciclo- escolar. Y pasan los años y las bases de datos crecen y crecen hasta acumular una gran cantidad de eso: *datos*, sin que se les dé la oportunidad de convertirse en *información*; ¿la razón? La misma mencionada anteriormente: la falta de preparación del personal que la administra y peor aún: la falta de visión de que esa falta de preparación –y por ende, ausencia de acción-, está contribuyendo a que se desarrolle un proceso casi en su totalidad, infructuoso.

Y es que –y esto no pretende convertirse en una justificación-, esta tarea es todo, menos sencilla.

Para empezar, el procesamiento de los datos implica el dominio de herramientas estadísticas especializadas asociadas al manejo de este tipo de evaluaciones. Inicialmente y por lo menos, se debe poseer habilidad suficiente para el uso de cualquier tipo de software que permita el manejo de bases de datos. Posteriormente, se deben –mínimamente- poder desarrollar pruebas de confiabilidad y validez estadística. Esto será el punto de partida para el análisis, que posteriormente, deberá derivar en otras pruebas asociadas a la estadística no paramétrica, tales como: conglomerados o *clusters*, variables discriminantes, Anovas y regresiones lineales.

Pero el reto no consiste únicamente en el manejo de los análisis estadísticos –que dicho sea de paso-, incorporan su propio nivel de complejidad; es también necesario conocer elementos básicos de la psicometría, de educación, de teoría curricular y hasta de psicología organizacional para empezar a formular las interpretaciones iniciales de los resultados que se presentan.

Y este análisis no debiera realizarse únicamente en el centro de evaluación y por el personal que lo conforma: se debe involucrar a miembros activos de la comunidad académica. Docentes en función que conocen muchas de las particularidades del contexto en el que se están produciendo estos resultados. Ellos conocen, mejor que los agentes disociados al escenario, muchos de los aspectos desde organizacionales hasta personales de las comunidades en que están insertos.

Esta es al menos, la descripción de la estrategia principal que se ha implementado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). E indudablemente ha permitido no sólo la legitimación del proceso evaluativo en la institución –respaldado por la

participación de un colegiado ampliamente preparado por más de tres años consecutivos-, sino además, la generación de un reporte central con los principales resultados observados y la identificación de las variables discriminantes que distinguen el trabajo de los académicos, en cada unidad que la conforman.

Los principales hallazgos y el contexto situacional

Desde el año 2004, la BUAP inició la construcción participativa de un nuevo modelo académico educativo para la institución. Este proceso involucró el esfuerzo colectivo de cientos de docentes interesados en lograr una transformación de las estrategias, la visión, los alcances y demás agentes involucrados en sus funciones formativas y de vinculación con la sociedad. El producto obtenido es el denominado Modelo Universitario Minerva, disponible para su consulta en la página web institucional. Este nuevo modelo se ha puesto en marcha a nivel institucional a partir del año 2009 y ha implicado la renovación-adequación de muchas de las funciones asociadas al desarrollo de las actividades, encontrándose entre ellas, la evaluación de la docencia.

Como era de esperarse, la implementación del nuevo modelo se vio acompañada del surgimiento del denominado Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU) que tuvo como función inicial, la difusión de los fundamentos del modelo.

Sin embargo, y un poco a diferencia de otras experiencias institucionales, existió la visión y el apoyo para fundamentar algunas de las estrategias, en la adecuada diagnosis del entorno situacional de la planta académica, tarea que ha implicado cuatro años de trabajo arduo e ininterrumpido. Y dicho sea de paso, esta tarea no ha estado exenta de todo tipo de complicaciones, limitaciones y hasta resistencias, habiéndose vencido hasta hoy, cada una de ellas, con la estrategia más adecuada existente hasta el momento –y congruente claro, con la situación preponderante en cada ocasión-.

El resultado principal –hasta el año 2009- fue el desarrollo –por vez primera- de un instrumento de evaluación propio, consensado, fundamentado y desarrollado a partir de siete fuentes principales de investigación:

1. El análisis de los instrumentos empleados en 18 instituciones de educación superior, a nivel nacional e internacional
2. El análisis pormenorizado del estado del arte de la evaluación de la docencia
3. El análisis estadístico de bases de datos de evaluaciones realizadas por cuatro años consecutivos
4. Las propuestas formuladas por los principales referentes teórico-metodológicos del constructivismo socio-cultural y el humanismo crítico
5. El propio Modelo Universitario Minerva (MUM)
6. Los referentes incorporados por las instancias evaluadoras externas (organismos acreditadores y colegios o asociaciones profesionales)
7. La formulación de una propuesta normativa para el desarrollo, uso, manejo e interpretación de las evaluaciones

El desarrollo de este trabajo implicó la inversión de mucho tiempo en discusiones, reflexiones y formación, pero para Otoño de 2009 y junto con el arranque de la primera generación Minerva –como se les conoce a todos los estudiantes que han ingresado a partir de este periodo y que están bajo el cobijo de planes de estudio rediseñados bajo las premisas del nuevo modelo-, se implementó un nuevo instrumento de evaluación de la docencia que incorpora todos los referentes mencionados.

Habiendo surgido la propuesta desde el seno de un colegiado, integrado por miembros reconocidos en sus propias comunidades académicas, ha estado –casi en su totalidad- libre de críticas, diatribas y descalificaciones. Y esto se pudo lograr –en parte- por el respaldo de haber contado con un programa de evaluación que desde sus inicios, ha respetado lo convenido con el colectivo académico: respeto a la confidencialidad y usos no punitivos de la información.

Pero no únicamente se logró el rediseño del instrumento de evaluación: el análisis de bases de datos, realizado de manera conjunta con especialistas en educación, en evaluación, en psicología y en psicometría, permitió una caracterización muy precisa de los entornos educativos presentes en la institución; en concreto: del personal docente que le da vida a los escenarios áulicos y a las principales experiencias de aprendizaje. Y finalmente este resultado es muy significativo: un estudiante podrá obviar muchas de las estrategias que se le ofrezcan durante su formación profesional, o podrá no hacer mucho énfasis en otras. Pero independientemente del tipo que sea o de la efectividad con que se realice, jamás dejará de tener contacto con sus docentes, y es en esta premisa central, que se fundamenta principalmente la razón de su relevancia.

Aunque los resultados varían entre unidades académicas, se lograron identificar las variables denominadas *discriminantes*, esto es, aquellas en las que el estudiante está centrando la formulación de un juicio de valor, para la identificación –o discriminación- de lo que para él es un buen docente, de uno que –ante su percepción-, no lo es.

Y aunque básicamente nuestros resultados coinciden con los reportados en los principales resultados de investigación internacional en torno al tema, también realizamos otros hallazgos.

Inicialmente, identificamos dos componentes principales o dimensiones, esto es: los grandes componentes que el estudiante logra identificar –por separado- del desempeño de sus docentes: lo que denominamos como dimensión *didáctica o formativa* (que incorpora todos los aspectos relacionados con la competencia propia para la enseñanza) y la dimensión *formal o de cumplimiento* (que involucra todos aquellos componentes relacionados justamente con el cumplimiento a las disposiciones institucionales, como la asistencia a clases, la entrega del programa y la clarificación de criterios de trabajo y evaluación). Y en cada uno de estas dimensiones, se buscó identificar a las variables

discriminantes que prevalecían. Empezaremos por listar las principales variables discriminantes² identificadas.

Para la dimensión *formativa* o *didáctica*, se encontraron las siguientes:

1. Dominio de los contenidos de la materia
2. Claridad expositiva
3. Disposición para la resolución de dudas

Y para la dimensión *formal* o de *cumplimiento*, las siguientes:

1. Asistencia a clases
2. Cumplimiento de los horarios establecidos de clase
3. Retroalimentación de los resultados obtenidos en las evaluaciones del aprendizaje

Adicionalmente, al correr el análisis de conglomerados o *clusters* –como herramienta clasificatoria-, se identificaron los *centroides* correspondientes a cada una de estas variables discriminantes, esto es: se establecieron los valores centrales en los que se produce un punto de inflexión y se pueden identificar distintos grupos o *niveles de desempeño*, centrados en el comportamiento de las variables discriminantes.

Aunado a esto, se identificaron varios hallazgos más, como por ejemplo, el hecho de observar que un 97% de los docentes incluidos en el estudio (correspondientes como ya se ha dicho, a cuatro años de evaluaciones), había tenido al menos, un evento ubicado dentro de los rangos más bajos de desempeño, esto es: al menos una vez en cuatro años, había mostrado complicaciones con el dominio de alguna de estas variables discriminantes.

Al evidenciarse los resultados ante los colectivos de análisis, se hizo patente la reflexión en torno a circunstancias que rodeaban algunos de los casos: en ocasiones se asociaban a cambios en la materia impartida, o bien a impartir una materia en la que no eran especialistas o que ésta no era de su agrado. En otros casos, el resultado inadecuado está directamente asociado al tamaño del grupo (en otros estudios se ha evidenciado el impacto del tamaño del grupo en la efectividad del trabajo docente³), pero en muchos otros casos más, el factor que mayormente se asociaba era alguna complicación afectivo-emocional que en el momento de haberse producido el resultado, afectaba la vida del docente involucrado.

Esta reflexión derivó en una deliberación aún más profunda: ¿qué estaba ocasionando que docentes, considerados realmente expertos en sus áreas de especialización, estuvieran siendo calificados como *deficientes* en variables como *dominio del tema* o

² Programa Institucional de Evaluación Académica, P. d. (2009). *Reporte estadístico de bases de datos 2005-2008*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

³ Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa, (2008), De Vries et al, CPU-e, Revista de Investigación Educativa

incentivar a resolver dudas? ¿Qué estaba detrás de estos comportamientos producidos lejos de los acuciosos ojos de los colegas pares, o de los supervisores o decanos expertos?

Y fueron entonces dos las principales conclusiones formuladas:

1. La primera en torno a un aspecto planteado por las principales teorías curriculares y asociada al denominado *currículum oculto*: el manejo (o *mal* manejo) de las relaciones de poder frente a grupo, y
2. El fenómeno conocido como *síndrome de cansancio docente* (*burnout* o *síndrome del quemado*), asociado principalmente a la afectación del sentido de logro y frecuentemente manifestado por una presencia constante de frustración, desánimo, pesimismo, negatividad y hasta animadversión, condición que a menudo, pasa desapercibida por el propio sujeto afectado, llegando incluso a convertirse en parte de su *normal* ejecución cotidiana.

Respecto al primer punto, el manejo de relaciones de poder con los estudiantes asocia – entre otras- situaciones como la violencia verbal o simbólica, el esclarecimiento – inconsciente pero voluntario- de los roles y la figura de autoridad que considera ser el docente y la manifestación implícita de la *distancia* existente entre el docente y sus estudiantes.

Y respecto al *burnout*, las reflexiones son aún más intensas: hay una gran parte de la presencia de este fenómeno asociada a la responsabilidad de la propia institución educativa, como escenario en el que se está produciendo la afectación.

El *síndrome de cansancio* está asociado a todas las ocupaciones que pueda desempeñar un ser humano, siendo sin embargo, las profesiones docente y médica las mayormente afectadas por él.

El desglose y descripción de las principales razones que lo producen no son el motivo de esta presentación, aunque debemos mencionar en términos generales que fundamentalmente es el clima social o la gestión de tipo organizacional la principal causa asociada a la institución en que se produce, y esto es importante destacarlo porque justamente lo que nos atañe, es el uso –adecuado- de las evaluaciones de la docencia en pos de la mejora del ejercicio docente.

Indudablemente la presencia de este tipo de afectación no es responsabilidad exclusiva de la institución. Pero tampoco lo es totalmente del individuo. Este tipo de afectaciones afectivo-emocionales suelen presentarse sin la menor advertencia del sujeto: simplemente se vuelven una manifestación considerada hasta *normal* de enojo, frustración incomodidad y tristeza, sin que en la mayoría de los casos, se haga mayor hincapié en analizar las causas del malestar, y mucho menos, en tratarlo. La sensación se vuelve constante, cotidiana y considerablemente *manejeable*. El sujeto *aprende* a convivir con su molestia, aunque no necesariamente de forma sana; lo vuelve un sujeto irritable, menos dispuesto, considerablemente menos tolerante y con una fuerte tendencia a la detración, al descrédito y a la impopularidad.

El puro planteamiento de estas conclusiones, ha generado enorme expectativa: hemos presenciado casos de docentes que reflexionan en voz alta: “*qué bueno poder darme cuenta que mi frustración no era algo personal...tiene una explicación...y una alternativa*”. De la misma forma, se han presentado también las inquietudes mayores: ¿cómo abordar esta problemática, que de existir realmente, implique el planteamiento de estrategias institucionales que permitan no sólo su solución, sino su prevención? Ahora, la identificación de los casos, ya no es el problema principal.

Otro de los planteamientos formulados es ¿cómo lograr la implementación de un nuevo modelo-académico educativo, que *per se* implica el desarrollo de estrategias más dinámicas y un rol mucho más activo, preparado y comprometido por parte de los docentes? Y peor aún: ¿cómo lograr que una persona, con un considerable índice de insatisfacción tenga la actitud necesaria para empezar a transformar su realidad, rebasando e innovando en las expectativas que se tienen formuladas para su rol? Si la presencia del *burnout* transforma la apreciación de la realidad, limita la percepción, deforma la interpretación de las intenciones personales de terceros y disminuye las ideas creativas, la esperanza y la energía vital. ¿Cómo lograr que un docente ya afectado por la apatía, invierta la energía –de la que ya no dispone plenamente- y colabore con una institución –contra la que se muestra indispuesto-, y la ayude a lograr sus objetivos? ¿Cómo lograr que ese docente no sólo colabore, sino no contribuya a incrementar el surgimiento de *psicosis colectivas* que en ocasiones, provocan el descrédito anticipado de las estrategias propuestas?

Inicialmente y como alternativa más rápida, se propuso la creación de un diplomado dirigido específicamente a la reflexión de los puntos de interés detectados por El Programa Institucional de Evaluación Académica PIEVA. Este diplomado, denominado Estrategias Constructivistas para la Universidad de Hoy, se puso en marcha en junio de este año y está abordando no sólo las principales problemáticas detectadas (desde un enfoque positivista y jamás revelador ni inquisitivo de los malos resultados observados), sino la sensibilización de las limitaciones existentes en la carrera docente, sus principales beneficios y también las dificultades asociadas.

Las dudas son muchas y las alternativas aún pocas, Pero es evidente que las instituciones educativas han solido dejar vacías las estrategias que debieran dirigirse a la administración y gestión de políticas organizacionales o climas sociales, inherentes a todos los espacios y actividades humanas.

Es imprescindible resaltar que no sólo es necesario el planteamiento de una reforma curricular. En el caso de la profesión docente, es absolutamente necesario realizar un diagnóstico adecuado de las principales carencias y necesidades que presenta la planta académica. No sólo para lograr los objetivos institucionales. Sino para realmente incidir en la mejora de la calidad de vida de las personas que diariamente entregan el alma en beneficio de todos sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Byrne BM. The Maslach Burnout Inventory: validation and invariance across intermediate, secondary and university educators. *Multivariate Behavioral Research* 1991; 26: 83-605

Lindquist CA, Whitehead JT, Burnout job stress and job satisfaction among southern correctional officers, *Journal of Offender Counseling, Services and Rehabilitation*, 1986, 10:5-26

Modelo Universitario Minerva, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2006, Puebla, México.

Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa, (2008), De Vries et al, CPU-e, Revista de Investigación Educativa