



Retos de la gestión directiva: la evaluación docente en contextos emergentes

Adriana Berenice Celis Domínguez

bereniceunam52@gmail.com

bcelisd@ipn.mx

Instituto Politécnico Nacional-Escuela
Superior de Cómputo

Evaluación de docentes e investigadores.

Resumen

En marzo de 2020, producto de la pandemia por SARS-CoV-2, la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), conforme a las disposiciones institucionales, activó el Plan de Continuidad Académica para mantener el servicio educativo de calidad. No obstante, el tránsito abrupto de la educación presencial a la totalmente en línea, desplegó múltiples comportamientos docentes, que demandaron la intervención directiva para evaluarlos y regular la docencia en línea.

La gestión del desempeño docente, encuentra en el modelo de evaluación de práctica reflexiva y la gobernanza colaborativa, la estrategia para facilitar la praxis docente. Contrariamente, una práctica evaluativa sin sustento y que excluye la participación del profesor produce tensiones laborales, académicas e institucionales.

El propósito de este documento, es analizar las características de las estrategias directivas que promueven la cultura de evaluación docente para contextos emergentes en Escom. Metodológicamente se empleó el método de estudio de caso, apoyado en la técnica de entrevista semiestructurada y en el seguimiento documental (marzo 2020-abril 2022). El procesamiento de la información recurrió al análisis del discurso.

Algunos resultados revelaron que las estrategias institucionales emplearon la evaluación con fines punitivos y de control, sin argumentos teóricos claros y bajo el



ejercicio de gobernanza no colaborativa, con efectos negativos en la regulación de la práctica docente y sobre la construcción de cultura evaluativa. Se concluye que una estrategia directiva para tal efecto, se configura a partir de un sólido sistema conceptual referencial operativo en los directivos.

Palabras clave: Evaluación docente, Educación Superior, Continuidad Académica, Gestión Directiva.

Planteamiento del problema

La evaluación docente en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), y específicamente, de la Escuela Superior de Cómputo (Escom), provee información sobre las prácticas que los académicos configuran para implementar sus programas de estudio (IPN, 2022), por lo que está ligada a la toma de decisiones a favor de la calidad educativa.

En dicha lógica, la evaluación docente politécnica, se presume como *verdadera* (Stufflebeam y Shinkfield, 2011), orientada hacia la mejora y el desarrollo profesional del profesor (IPN, 2022), lo cual es congruente con el modelo de la práctica reflexiva (Valdez, 2001) y el enfoque gerencial (House, 2000).

Sin embargo, las realidades educativas emergentes derivadas del Covid-19, visibilizaron dos problemáticas en la evaluación docente; la primera, sobre el propósito administrativo que dicho proceso tiene en el Instituto, en lo general, y en Escom, en lo particular, y que lo reduce a un requisito institucional más, que por un lado, limita la praxis docente (García y Sánchez, Red Pedagógica Contemporánea 2021), y por otro, posibilita el acceso y permanencia de los profesores en programas de estímulo al desempeño. (IPN, 2022; párr. 4; SIBE, 2022).

Por otro lado, la segunda problemática se asocia a la falta de sistematización de la experiencia politécnica en educación a distancia, tanto sobre las prácticas docentes y su evaluación. Dicha información ofrecería un marco referencial con capacidad de orientar, regular y evaluar la docencia en línea, en contextos de emergencia como el derivado de la pandemia actual.

Al igual que otras universidades e instituciones de educación superior, el 17 de marzo de 2020, el IPN implementó en todas sus Escuelas y Centros de Investigación, el Plan de Continuidad Académica, en aras de "que docentes y alumnos [...siguieran] trabajando



y colaborando en ambientes de aprendizaje en línea durante el semestre 20-2" (IPN, 2020; párr. 2).

Para Escom, ello significó el tránsito abrupto de su proceso educativo presencial al totalmente en línea, en medio de una crisis sanitaria sin precedentes, y por condiciones de vivienda específicas. La interacción de dichos factores desplegó diversos comportamientos docentes, que pusieron a prueba la capacidad de los directivos para orientar, regular y evaluar los mismos, en aras de preservar la calidad educativa, pero con pocos referentes.

Consecuentemente, los intentos de regulación y evaluación docente fueron percibidos por los académicos como una vulneración a su autonomía a través de mecanismos de control y sanción. Así, las prácticas directivas enfrentaron por un lado, tensiones laborales, que condujeron a desechar los planes evaluativos, y por otro, presiones estudiantiles para regular la docencia en línea. Evidentemente, quedó expuesta la ausencia de un modelo de evaluación docente que sustentará su implementación en un contexto de emergencia.

Dichas limitaciones en la gestión del desempeño docente, volvieron a evidenciarse en la implementación de la segunda etapa del Plan de Continuidad Académica, basada en una modalidad híbrida *atípica*, dadas las regulaciones sanitarias vigentes en México en enero de 2022, así como por la falta de infraestructura institucional, y la limitada capacitación docente sobre la misma.

Aunque la modalidad híbrida en Escom terminó relativamente pronto (13 de abril) debido al regreso a las aulas del total de la matrícula de Escom, permitió identificar algunas interrogantes: en un contexto emergente y de emergencia, ¿qué debe evaluarse en los profesores?, ¿con qué fines?, y ¿qué elementos debe contener una estrategia directiva que impulse la cultura evaluativa promotora de la praxis docente?

El presente documento tiene como propósito analizar las estrategias directivas a favor de una cultura de evaluación docente para contextos emergentes.

Fundamentación teórica

Según House (2000), evaluar es un proceso que formula una opinión fundamentada de que algo es de cierto modo; este ejercicio de valoración está basado en juicios objetivos,



guiados por criterios, que facilitan la comparación, la calificación o la clasificación del objeto evaluado (Stufflebeam y Shinkfield, 2011).

Desde la Teoría General de Sistemas, la evaluación está asociada a la retroalimentación, es decir, al intercambio de información entre el sistema y el entorno. Dicha función permite la corrección de la trayectoria del primero frente a posibles desvíos. Así, evaluar, como *corrección de trayectoria*, (García, 2008, p.76), posibilita el perfeccionamiento del sistema; por lo que representa un elemento de desarrollo profesional, que en el aula, se orienta a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (McCormick y James, 1997).

En dicha lógica, los fines de la evaluación se asocian tanto a la modificación de la situación evaluada (Guzmán y Moreno, 2013), como, a partir de la información que provee, a la toma de decisiones (Scriven, 1967). En el caso que se reporta, el desempeño docente, es decir, a lo que el profesor *hace* y puede *llegar a hacer* en su escuela y aula; representa el objeto a evaluar, por la obtención de evidencias que den cuenta de su actuación en dichos espacios es la esencia del proceso evaluativo (UNAM-INEE, 2017).

Al ser la evaluación docente un componente esencial para garantizar la calidad de la enseñanza, representa la base tanto para la selección y contratación inicial del profesor, como de su eventual desarrollo profesional. Desde la perspectiva politécnica significa:

Proceso que evalúa las relaciones de enseñanza aprendizaje considerando la participación trascendente de los estudiantes, con el propósito de detectar las áreas que reflejan deficiencias para emprender acciones de mejora que conlleven a una reflexión del docente y realice cambios efectivos de su práctica académica en el salón de clases (2022; párrs.1-2).

Dicho proceso requiere una estructura evaluativa cuyos parámetros le permitan al profesor identificar qué, cómo, cuándo y para qué se le va a evaluar, en otras palabras, es necesario contar con un modelo de evaluación docente (Rodales, Chávez Villazán (2007). Al respecto, Valdés (2000), identifica cuatro modelos cuyas ventajas y



desventajas son ponderadas por el evaluador, en función de la intención de la práctica evaluativa (ver Ilustración 1).



Rodales et al., (2007), destacan que una ventaja del modelo centrado en el perfil del docente es que al ser formulado por expertos, ofrece al profesor un referente a seguir, estimulando su mejora. Sin embargo, observa el riesgo de penalizar la disidencia y generar estrategias para homologar comportamientos docentes, señalados como *ideales*.

En relación a las ventajas del modelo centrado en resultados, los autores en mención, observan en su pragmatismo la mayor ventaja, basta evaluar a los estudiantes para saber qué, cuánto y que tan bien saben un tema, para identificar la calidad del desempeño docente, aunque se omite que dentro de los resultados estudiantiles, intervienen otros factores, como sus condiciones personales.

Por su parte, el modelo centrado en el comportamiento, aunque se focaliza en cómo trabaja el profesor, en su nivel de dedicación y compromiso -calidades ampliamente documentadas en relación a sus impactos positivos sobre el aprendizaje -abre la posibilidad de sobre valorar el activismo sin sustancia en relación a los resultados estudiantiles.



Con respecto, al modelo de la práctica reflexiva, Rodales et al., (2007) señalan que sus bondades radican en que además de *disciplinar* el proceso de evaluación, fomenta la autoevaluación y el compromiso docente, lo cual, representa paralelamente su desventaja, ya que el profesor no cuenta con parámetros objetivos para determinar la eficiencia de su labor y el impacto de su mejoramiento. Bajo estas afirmaciones, conviene evocar a Stake (1999), para quien la objetividad no es más que un sentido cuantitativo de la subjetividad, es decir un *acuerdo intersubjetivo*, como indicador exclusivo de la objetividad.

Lo anteriormente expuesto, deja en claro que la evaluación docente no constituye un mecanismo de vigilancia jerárquica para el control del comportamiento de los académicos, por el contrario, fomenta y favorece el perfeccionamiento de la práctica docente, e identifica las cualidades del buen profesor, generalizadas a partir de políticas institucionales (Valdés, 2000).

Posibilitar el desarrollo docente, mediante la práctica evaluativa, requiere que características de personalidad, del entorno y de su grupo académico, sean comprendidas e incorporadas adecuadamente en dicho proceso. En este sentido, considerar que los profesores universitarios forman parte de un grupo o tribu académica (Becher, 1989), permite al directivo comprender que los grupos docentes, están ligados a una disciplina que posee códigos de acceso y comportamiento, marco a través del cual, configuran tanto "identidades reconocibles, atributos culturales particulares [así como...] un territorio intelectual" (Becher, 1989; pág. 41).

Consecuentemente, la defensa tanto de su identidad como de su territorio intelectual, conduce a la exclusión de todas aquellas *intromisiones* sobre los qué y las formas en las que hacen comunicable su disciplina. Desde la perspectiva de Clark (1963), ello obedece a que los académicos funcionan como clusters de expertos, identificándose exclusivamente con sus propias disciplinas, y colocando en segundo plano, a la profesión académica y sus implicaciones, entre ellas, la evaluación de su trabajo; en tanto, cualquier entidad ajena a la disciplina, carece de autoridad académica, para determinar su validez.

Una explicación plausible a dicha resistencia, es explicada por Cohen y March (1974)...



La universidad es percibida con autonomía en la toma de decisiones. Los profesores deciden cuándo y qué enseñar. Los estudiantes deciden si, cuándo y qué aprender. Los legisladores y donantes deciden si, cuándo y qué recibirá apoyo. No se practica ninguna coordinación ni control al respecto. (1974, pp. 33-34)

Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior se configuran como sistemas con una limitada coordinación y control central; consecuentemente, cualquier intención de regular la práctica docente, por parte de los directivos, es percibido por el profesorado en función de su autoridad académica, como una amenaza a su autonomía.

Aunque los grupos docentes tiendan a comportarse como anarquías organizadas, evaluar a los profesores forma parte de las prácticas directivas a favor de la calidad educativa, lo cual no requiere mayor justificación, sin embargo, la evaluación debe arrojar información relevante y pertinente, para la toma de decisiones, sea ésta para subsanar las fallas, o bien, para sistematizar las buenas prácticas. Es necesaria, por tanto, la participación activa del profesor en el proceso.

Promover desde la gestión directiva, la participación docente en su evaluación, contempla su perspectiva sobre el qué, cómo, cuándo y las condiciones en las que se le evaluará. En dicha lógica, practicar una gobernanza no colaborativa, en la que se toman decisiones de tipo central, excluyendo a los diversos sectores de la comunidad, además de limitar la reflexión escindida para la mejora, provoca tensiones entre los diversos actores educativos.

Tanto la gobernabilidad como la gobernanza, revelan la capacidad de una sociedad para según Brower "[...] proveer un sistema de gobierno que permita el desarrollo de los sistemas sociales y [...] de los individuos que forman parte de ellos" (2020, p. 13); se trata por tanto, de un desarrollo no lineal en cuyo tránsito enfrenta crisis y periodos de estabilidad. Bajo esta condición, la gestión del desempeño docente demanda en el directivo ambas capacidades, las cuales, aunque imbricadas, son distintas.

Según Prats (2001), citado por Brower, "[...]la gobernabilidad tiene que ver [...] con la existencia de estabilidad política que garantice el desarrollo humano" (2020, p.13), por lo que, atiende demandas y resuelve conflictos. Mientras que la gobernanza, al ser una especie de cesura derivada de la gobernabilidad, despliega los procedimientos que "posibilitan la interacción horizontal, entre el ámbito público, el privado y los actores



sociales" (Brower, 2020, p.16). En resumen, mientras la gobernabilidad se orienta hacia el control, la gobernanza ingresa al ámbito de la negociación, necesaria, en la implementación de políticas institucionales promotoras de una cultura de evaluación docente.

Objetivo

Analizar las estrategias directivas a favor de una cultura de evaluación docente para contextos emergentes.

Metodología

El presente documento, se suscribe en una investigación más amplia a nivel doctoral y predoctoral, por lo que los datos referentes a la evaluación del desempeño docente, durante la implementación del Plan de Continuidad Académica fueron obtenidos a través del método de estudio de caso, apoyado en la técnica de entrevista semiestructurada a profesores, directivos y alumnos de Escom (junio 2021, enero y abril de 2022), así como del seguimiento documental (comunicados, informes y audios de reuniones), cronológicamente ubicado entre el 17 de marzo de 2020 y hasta el 13 de abril de 2022.

Por otro lado, la pregunta temática central que arrojó información sobre la evaluación del desempeño docente fue ¿Cómo valora el desempeño de las autoridades de ESCOM, durante esta fase de la continuidad académica?, con dos referencias: comunicación y organización académica.

Conviene señalar, que Escom forma parte en el IPN, de las unidades académicas del área de ingeniería y físico matemáticas, que imparten educación superior en modalidad escolarizada, a través de tres programas académicos a nivel licenciatura (Ingeniería en Sistemas Computacionales [ISC], Inteligencia Artificial [IA] y Licenciatura en Ciencias de Datos [LCD] y uno de posgrado (Maestría en Ciencias en Sistemas Computacionales Móviles), el cual forma parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de Conacyt.

Durante el periodo 2020-2021-2 (feb-jun 2021), su matrícula contabilizó a 3408 estudiantes, atendida por 169 profesores de base, 7 en interinato, 5 mixto. El grosor de



los profesores tenía estudios de posgrado a nivel maestría (95), seguido de doctorado (46) y licenciatura (40), (ESCOM, 2020).

Para efecto de controlar las respuestas obtenidas, se recurrió al establecimiento de las siguientes nomenclaturas:

Profesor: P (profesor)+N (número de participante) + D (Departamento Académico), ejemplo: P1IS, profesor uno del Departamento de IS (Ingeniería de Software); Alumno: E (estudiante)+N (número de participante) + PA (Programa Académico), ejemplo: E1IA, ejemplo: E1IA, estudiante uno del Programa Académico de Inteligencia Artificial; Directivo: D (directivo)+N (número de participante) + Nivel (Posición organigrama), ejemplo: D1D, ejemplo: D2SA, directivo dos del Nivel Subdirección Académica.

Resultados

Según el Informe de Continuidad Académica de Escom (abril de 2020), de 150 profesores frente a grupo, 98 % dieron seguimiento *de alguna manera* a su grupo; el 2% restante, no tuvo las condiciones para mantener la continuidad (ESCOM, 2020). De igual forma, el 44% de los profesores había implementado un aula virtual, 53 % mantenía comunicación asíncrona con retroalimentación, y 3% no tenía contacto con los estudiantes.

Sobre los mecanismos institucionales de regulación docente, se identificó que éstos fueron instruidos desde los órganos centrales del IPN y consistieron en la emisión de oficios y circulares. En Escom, a través de memorándums se enfatizaba la importancia de cumplir con las funciones docentes para evitar sanciones. Paralelamente, se le demandó al profesorado evidencias de su trabajo mediante en el llenado quincenal de Reportes de Seguimiento con evidencias (capturas de pantalla); este mecanismo estuvo vigente de abril de 2020 a junio de 2021.

En mayo de 2020, otra estrategia, por parte de Escom, que pretendía sustituir el Reporte de Seguimiento, planteó el monitoreo, por parte de prefectura, de la actividad docente dentro de las plataformas digitales empleadas por los profesores. Dicha medida provocó el rechazo generalizado del colectivo docente, que lo percibió como una evidencia de *la desconfianza que los directivos de Escom, tienen sobre el profesor y su responsabilidad* (Reunión de Academia de Ciencias Sociales, 21 de mayo de 2020), por lo que su implementación se verificó hasta el semestre de agosto de 2021.

Finalmente, dentro de las perspectivas identificadas mediante las entrevistas, se identifica que las principales problemáticas de los directivos se asociaron limitado



control sobre las prácticas docentes (comportamiento, diversidad de plataformas y herramientas digitales utilizadas y evaluación didáctica):

E6IA [...] Hay profesores que simplemente sacan sus videos de internet, te los mandan y ya, no hacen absolutamente nada, pero como están mandando sus videos pues ya está dando su clase y cumplió.

E12 ISC Yo lo valoro bastante bueno, pero creo que sería mejor si unificarán las herramientas que van a utilizar los profesores y cómo las utilizan, porque hay profesores que trabajan muy bien y proponen estrategias y otros que van a cosas más elementales.

P3CC bien pero puede mejorar, porque me parece bien que promuevan el sentido de pertenencia en tiempos difíciles, pero creo que no saben cómo regular el trabajo docente y muchos hacen lo que quieren, pueden o entienden.

P8FB La ESCOM, no nos ha proporcionado nada y solo se ha dedicado a pedir informes y a cuestionar la manera en que trabajamos, que francamente no merecemos los profesores. Sí, apoyaron a algunos con lo de los procesos de evaluación, pero a otros, nos afectaron.

P9FB La actuación de los jefes ha sido la de defender al patrón, a costa de los intereses de los trabajadores, nosotros no fuimos contratados para trabajar en línea y ahora resulta que somos malos profesores porque no hacemos las cosas como ellos dicen y nos amenazan con quitarnos el salario.

D2SA Sé que podemos tener fallas al interior, pero considero que hemos hecho bien las cosas, sobre todo en esta área, porque los plazos en la parte administrativa no se detienen y las funciones esenciales deben cumplirse si no te haces acreedor a sanciones. Además afectas a los compañeros si retrasas constancias de evaluación

D1D Como directivos tenemos que tener presente es que no todo se va a dar como lo tenemos pensado y que tenemos que estar dispuestos a rectificar, a corregir a reorientar [...] por ejemplo, la comunicación todavía no hemos logrado al 100 por ciento, sobre todo entre jefes académicos y profesores.

Conclusiones

Las estrategias directivas implementadas durante el Plan de Continuidad Académica en Escom, no favorecen una cultura de evaluación docente para contextos emergentes, tanto, por no capitalizar la experiencia que el IPN tiene en materia de educación a distancia, así como no sustentar teóricamente dicho ejercicio; lo cual, por un lado, vulneró el qué y la intención de la práctica evaluativa y por otro, inhibió los argumentos necesarios para involucrar a los profesores en el seguimiento de sus funciones durante la crisis.

Asimismo, se reveló que los intentos por *evaluar* el desempeño docente, se enraízan dentro de una perspectiva que mira en la evaluación un mecanismo punitivo, de control y calificación, que optó por el ejercicio de una gobernanza no colaborativa basada en la emisión de documentos administrativos y la burocratización de la enseñanza, obviando



la participación de los académicos en un proceso relevante para ellos y la calidad educativa del Instituto.

Por tanto, resulta necesario que los directivos participen de procesos de formación directiva que les permitan, tanto la identificación y comprensión de los conceptos claves inherentes a su práctica, en aras de cumplir adecuadamente sus funciones, así como, la reflexión escindida sobre la misma, como vía de mejora y transformación.

El fortalecimiento de su sistema conceptual, referencial y operativo facilitaría que el proceso de evaluación docente, se estructure considerando dos elementos nodales, el primero, la adopción de modelo de práctica reflexiva orientado a la praxis docente y, el segundo, el ejercicio de una gobernanza colaborativa que favorezca la participación de los profesores e incorpore en el análisis sus perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje, la misión y visión institucional, en congruencia con los códigos y territorios intelectuales que acompañan a su disciplina.

Referencias

Becher, T (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* [Traducido al español]. España: Gedisa

Brower, J.(2020). Aportes epistemológicos para la comprensión de los conceptos de gobernabilidad y gobernanza. En Brower, J. (2020). *Tecnología y Sociedad. Aportes para el desarrollo de políticas públicas en Chile* (pp. 12-29). Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <https://tinyurl.com/5n7jud8y>

Clark, B. (1963). *El sistema de Educación Superior* [Traducido al español]. México: Nueva Imagen

Cohen, M., y March, J. (1975). *Leadership and Ambiguity: The American College*. New York: McGraw-Hill. doi: <https://doi.org/10.2307/40224872>

ESCOM. (2020). *Informe de continuidad académica a distancia y Consulta del Plan de Regreso a Actividades Presenciales*. 6 de mayo de 2020.

García, J.V. (2008). *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo: proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje*. (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2008/0628094/Index.html>

Guzmán, J.C; & Moreno, T. (2013). *Evaluación y Currículo* en Díaz-Barriga, Á (2013). *La investigación curricular en México 2002 - 2011*. México: Anuies

House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata

Instituto Politécnico Nacional (2022). *Proceso de Evaluación al desempeño docente*. Recuperado de <https://www.ipn.mx/des/idades-academicas/proceso-eval-des-doc.html>

Instituto Politécnico Nacional. (2020). *Ampliará IPN periodo vacacional de Semana Santa ante contingencia por COVID 19*. Comunicado de Prensa Núm. 040. 14 de marzo de 2020. Recuperado de <https://www.ipn.mx/imageninstitucional/comunicados/ver-comunicado.html?y=2020&n=133>



CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN EVALUACIÓN 2022

Debates en evaluación y currículum

Red Pedagógica Contemporánea (8 de mayo de 2021). Pedagogía contemporánea, disciplina filosófica de la antropogénesis y la educación [Archivo de Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=-Ku_Qmopg5A

Stake, R. E. (1999). Investigación con Estudio de Casos (2ª ed.). Madrid: Morata