



LA AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DOCENTES: UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA MIRADA DEL PROFESOR A LOS RESULTADOS DE SU DESEMPEÑO

LUIS MEDINA VELÁZQUEZ.

UNIVERSIDAD ANÁHUAC MÉXICO NORTE.

lmedina@anahuac.mx

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM. UNIVERSIDAD ANÁHUAC MÉXICO NORTE

marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

RESUMEN

El trabajo se interesó en examinar los procesos de autoevaluación y autorregulación de la práctica docente en un grupo de cuatro profesores universitarios. Pretendió conocer los mecanismos a través de los cuales estos profesionales analizan su desempeño, los procesos de reflexión que llevan a cabo para autoevaluarse así como las estrategias que implementan con la finalidad de optimizar su trabajo. De manera particular, la investigación se centró en estudiar las creencias y saberes que tienen los profesores acerca de la evaluación institucional del desempeño docente y sus implicaciones sobre los procesos de concientización y toma de decisiones para la mejora.

Lo anterior contempló la utilización de una estrategia de investigación mixta, predominantemente cualitativa y de carácter fenomenográfico, con una intención descriptivo-interpretativa centrada en el análisis de la práctica, el pensamiento y los resultados de la evaluación magisterial. También consideró una aproximación cuantitativa, en la que se analizan las tendencias de los resultados individuales de evaluación en cada una de las seis categorías o dimensiones consideradas dentro de un instrumento que recaba la opinión de los estudiantes.

Los cuatro profesores estudiados tienen la percepción de que la universidad otorga gran valor a la evaluación docente por considerarla un mecanismo necesario para la búsqueda de calidad educativa. Sin embargo, también coinciden en que aquella es perfectible. Y que para mejorarla sería recomendable considerar una estrategia de triangulación metodológica, que incorpore mayor variedad de enfoques evaluativos, técnicas, instrumentos e informantes.





Palabras clave: Evaluación docente, Teorías implícitas del profesor, Autoeficacia docente, Autoevaluación docente, Autorregulación docente.

PROBLEMÁTICA

De acuerdo con Álvaro Marchesi (citado en Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011), la calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión docente. En otras palabras, al ser una figura central en la calidad educativa el maestro ha constituido una fuente de estudio y reflexión importante en el contexto pedagógico.

A este respecto es importante destacar, de acuerdo con Monereo y otros (1997), que la enseñanza es una actividad sumamente compleja que se desarrolla en circunstancias particulares y difíciles de prever. Por tanto, resulta importante ofrecer a los profesores instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que desarrollan su quehacer pedagógico, que les permitan tomar decisiones respecto a su actuación como aprendices y como docentes estratégicos, de manera que se vaya enriqueciendo y ampliando su formación en la interacción con la realidad cotidiana de la práctica profesional.

Con base en lo anterior, una de las principales preocupaciones que en los últimos años ha captado la atención de numerosos profesionales de la educación superior, tiene que ver con comprender el pensamiento reflexivo y metacognitivo del profesor. El enfoque metacognitivo propiamente dicho, derivado de las investigaciones en psicología cognitiva, se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar. Es decir, la forma que tienen los maestros de tomar conciencia de sus procesos de pensamiento y actuación docente, de reflexionar crítica y sistemáticamente sobre éstos, pero también de contar con las estrategias y disposiciones requeridas para transformarlos, reelaborarlos o reconstruirlos con la intención de mejorar.

Lucio (2006) sostiene que es en el paradigma del “enfoque reflexivo sobre la práctica” donde se intenta comprender e interpretar a los profesores en el marco de los problemas complejos que enfrentan en la escuela y la manera en que desarrollan sus capacidades para resolverlos. Asimismo, considera que este paradigma surge como una reacción a la racionalidad técnica del currículum y a la





concepción positivista sobre la ciencia, en un intento por superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica del profesorado en las aulas.

De ahí que muchos estudios se han centrado en conocer cómo se traducen activamente las creencias del profesor, su concepción sobre la enseñanza, las teorías implícitas y los constructos personales que posee en torno a la labor que lleva a cabo dentro del aula, para determinar cómo repercuten sus vivencias, acciones y experiencias didácticas sobre la conformación de su manera de entender y concebir la docencia.

Para comprender a fondo no sólo las actividades que lo ocupan y las responsabilidades que se le atribuyen, sino los motivos que influyen en las decisiones y actuaciones del profesor, es preciso reconocer que ser educador no se reduce al hecho de ser llamado así, porque se ocupa un puesto de trabajo en una institución educativa o debido a que se ejerce una función profesional dada. Antes que nada, el profesor es un individuo con necesidades, deseos, intereses y expectativas personales. Por el hecho de ser persona necesariamente está ligado a la búsqueda de una trascendencia como ser humano. Y es esencialmente la búsqueda de su autorrealización el punto de partida básico para entender el problema de la vocación, que conduce a alguien a aceptar voluntaria y conscientemente – por lo menos se espera que así sea – el llamado del magisterio.

Por otra parte cabe aclarar, con respecto a la dimensión profesional del profesor, que existe una diferencia importante entre saber y saber enseñar. Un buen profesor debe dominar ambos saberes. El primer saber se obtiene mediante el estudio, la actualización, la experiencia, la práctica y la reflexión en y sobre un determinado objeto o campo de conocimiento. El segundo saber también requiere del estudio, la práctica y la reflexión. Se trata de un saber acompañante y necesario para el primero, que tiene que ver con el manejo adecuado de la didáctica específica requerida por el docente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, el conocimiento del currículo, el contexto institucional y el estudiante, entre muchos otros. Para Urbano, Aguilar y Rubio (citados en Mazón, Martínez y Martínez, 2009, p. 114): "(...) en tiempos recientes, las funciones y tareas que los académicos realizan especialmente en el nivel superior han sufrido innumerables cambios, revaloraciones y redefiniciones lo que a su vez ha suscitado un renovado interés por la evaluación del trabajo académico."





Fresán y Vera (ANUIES, 2004) afirman que el profesor es una figura central en la calidad educativa, que ha constituido una fuente de estudio y reflexión importante dentro del contexto pedagógico. Y que es indispensable la construcción de un sistema de evaluación que pondere y evalúe a los académicos, reconociendo la especificidad de su trabajo. A este respecto, diversos autores (p.ej. Bennet et al, 1996; Bowen y Schuster, 1986; Glassick et al, 1997; citados en ANUIES, 2004), han señalado que en virtud de que las actividades de los académicos de tiempo completo son muy variadas, las instituciones de educación superior mexicanas han desarrollado sistemas de evaluación denominados “analíticos”, que consisten en la enumeración de los diversos tipos de productos derivados de las acciones del personal, asignando a cada tipo un número determinado de puntos, de manera que la productividad total de cada académico se manifiesta en el puntaje total alcanzado.

Tales evaluaciones se utilizan básicamente para efectos administrativos, en especial para decidir sobre la ubicación de un académico en el tabulador y establecer el monto de sus retribuciones. Se deduce que por su misma concepción, este tipo de sistemas tienden a producir efectos claramente indeseables, en el sentido de inducir a los sujetos evaluados a acumular productos de relativa calidad, buscando maximizar su puntuación. A la luz de estas experiencias y pese diferentes esfuerzos de evaluación, en muchas instituciones de educación superior mexicanas sólo se pone atención a los resultados de la evaluación del desempeño docente desde un enfoque administrativo o de gestión, es decir, con miras a la reconstrucción así como a la creación de programas de reconocimiento y estímulo a la labor de los profesores.

Desde nuestro punto de vista sería conveniente reorientar la evaluación hacia su realización como instrumento para el perfeccionamiento del quehacer docente, más que con un sentido de control administrativo y fiscalización institucional, gubernamental y social. En otras palabras, es posible el empleo de la evaluación para incentivar a los enseñantes pero tanto evaluadores como evaluados tienen que estar genuinamente sintonizados con el fin último de ésta: la búsqueda de la calidad educativa. Lo anterior solo se consigue si se asume una mirada formativa en los procesos evaluativos, particularmente cuando estos se focalizan sobre la producción y el desempeño, las creencias y los saberes de los enseñantes. En nuestra opinión, la toma de conciencia autocrítica que conduce a la regulación de los propios pensamientos y desempeños como educador, es una vía privilegiada para acceder a una dinámica de evaluación profesoral que pueda ser considerada auténticamente formativa.

OBJETIVOS





Con base en lo antedicho, en este trabajo de investigación resultó de sumo interés estudiar los procesos mentales que llevan a cabo profesores universitarios, tanto para autoevaluar su desempeño docente como para desencadenar procesos de autorregulación y mejora de dicha tarea, además de identificar los factores asociados a dichas actividades. Para desarrollarlo, se llevó a cabo un estudio de casos con personal docente que colabora en un programa de Maestría en Educación dentro de una institución universitaria de corte privado.

Los principales objetivos que orientaron el trabajo investigativo, se enlistan adelante:

- a. Identificar los saberes y creencias que tienen los profesores acerca de la evaluación institucional del desempeño docente a la que son sujetos.
- b. Examinar las formas de proceder de los enseñantes universitarios en las tareas de autoevaluación y atribución de resultados de evaluación docente.
- c. Describir las formas de proceder de los maestros universitarios frente a los procesos de reflexión crítica y autorregulación docente que llevan a cabo.
- d. Analizar los diferentes factores que inciden en las decisiones que el profesor toma para mejorar su desempeño docente.
- e. Constatar si la información que reciben los profesores a través de la evaluación docente, se traduce eventualmente en acciones de mejora.

Estrategia metodológica.

La investigación se desplegó al amparo del paradigma mediacional y contempló fundamentalmente la utilización de una estrategia de indagación mixta donde el fenómeno objeto de estudio es examinado en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente. Es por ello que en este trabajo se recurrió, por un lado, a la utilización de una aproximación cualitativa de carácter fenomenográfico, centrada en el análisis de la práctica y el pensamiento docente y por otro, al análisis descriptivo de los datos cuantitativos vinculados con los resultados de la evaluación docente (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Esto se hizo a través de extensas entrevistas a profundidad, el análisis de diversos materiales y producciones docentes así como el estudio de datos institucionales relacionados con los casos que fueron abordados.

Lo anterior implicó un proceso de acercamiento caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o educativas únicas. Es decir, a través del estudio de la





particularidad y de la complejidad de casos singulares, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Stake, 2000).

Para desarrollar el estudio se llevaron a cabo siete grandes actividades:

a) Análisis y selección de los profesores que constituyeron los cuatro casos de estudio. b) Análisis de las características de su identidad docente. c) Análisis de las características de su pensamiento docente. d) Análisis de los resultados institucionales de la evaluación del desempeño docente. e) Análisis de las producciones que son evidencia del trabajo de los profesores seleccionados. f) Análisis de la autoevaluación docente y evocación de sus resultados institucionales. g) Análisis de los procesos de atribución de resultados de evaluación docente y de autorregulación de los profesores.

En lo fundamental, se intentó dar respuesta a varias interrogantes que para fines prácticos se agruparon en cuatro núcleos de interés:

1. La identidad, labor educativa y contexto en el que se desenvuelve el profesor: ¿Quién es este profesor?, ¿qué rasgos personales y profesionales distinguen su perfil como profesor?, ¿qué características generales identifican su práctica docente?, ¿en dónde, para quién y bajo qué circunstancias actúa?, ¿qué enseña y desde cuándo?, ¿qué hace para enseñar, para qué y cómo lo hace?, ¿cómo vive su labor docente?

2. Su pensamiento didáctico y práctica docente: ¿Qué piensa acerca de la docencia y cómo lo manifiesta?, ¿cuáles son sus principales concepciones y preocupaciones pedagógicas?, ¿qué piensa acerca de lo que significa ser profesor universitario?, ¿cuáles son los aspectos que a su juicio caracterizan a un buen profesor universitario?, ¿qué características describen su práctica docente?, ¿qué percepción tiene de su eficacia docente?

3. Su punto de vista sobre la evaluación institucional del desempeño docente y la atribución que hace de los resultados que recibe a través de ésta: ¿Qué opina acerca de la evaluación docente de la que es objeto?, ¿cómo se entera, interpreta y vive los resultados de su evaluación docente?, ¿qué impacto emocional y cognitivo ha tenido en él?, ¿a qué le atribuye los resultados?, ¿qué hace y qué otros referentes toma en cuenta para analizarla más a fondo?, ¿a qué aspectos de la evaluación docente le otorga más valor?

4. Su experiencia con respecto a los procesos de autoevaluación y autorregulación que lleva a cabo: ¿Qué tanto se vincula en procesos de autoevaluación, mejora y toma de decisiones?, ¿cómo y con qué criterios se autoevalúa?, ¿a qué criterios les otorga más valor?, ¿qué clase de decisiones toma





a partir de esa autoevaluación?, ¿en qué medida la información que recibe a través de la evaluación docente, se traduce en su participación en actividades de mejora, tales como participación en cursos, lecturas, etc.?, ¿qué tipo de decisiones didácticas derivan de su participación en estas actividades?, ¿cómo se reflejan las decisiones didácticas – resultado de sus procesos de autoevaluación y autorregulación – en su desempeño como profesor y en los propios resultados de la evaluación docente?

RESULTADOS

A través del trabajo se constató que los enseñantes enfrentan una amplia gama de situaciones y problemas, frente a los cuales han de practicar una toma de decisiones indiscutiblemente compleja y apremiante. Por lo anterior, reportan estar pendientes de los resultados de la evaluación docente, salvo uno que prefiere enterarse a través de sus estudiantes de forma directa, por medio de entrevistas espontáneas o a través del rendimiento escolar cotidiano. Consignan también estar habituados a autoevaluarse a lo largo de todo el curso, debido al compromiso con los alumnos y la calidad, el logro de objetivos personales, mantenerse actualizados y corregir su práctica educativas. Y como fuentes de retroalimentación señalan tomar en cuenta la opinión de los estudiantes, consultar tanto al coordinador del programa como a los egresados de su materia, consultar bibliografía y acudir con otros pares para contrastar sus puntos de vista y compartir experiencias. Además, evocan de forma más o menos precisa los resultados históricos de su evaluación docente, las fortalezas y áreas de oportunidad que los estudiantes destacan acerca de su desempeño. Sin embargo, desconocen las demandas que hacen los alumnos con respecto a recibir más retroalimentación, poder administrar mejor el tiempo para abordar los contenidos previstos e incorporar el uso de nuevas tecnologías en el aula.

En general los cuatro profesores comparten una concepción humanista del quehacer educativo, al considerar que está orientado al desarrollo integral de las capacidades de la persona y que ello tiene gran trascendencia social. El profesor I manifiesta de forma explícita una visión artística de esta labor y una profunda preocupación por satisfacer las expectativas del alumno y sostiene que lo que lo satisface más es el trabajo didáctico. El profesor II se siente orgulloso por la contribución social de su trabajo y que además de la docencia, le apasiona colaborar en procesos de actualización docente. En tanto que los profesores III y IV, enfatizan el carácter valoral del proceso educativo. Al más joven de los dos, le satisface mucho su trabajo como investigador, en tanto al otro, su labor como empresario y coach ejecutivo.





CONCLUSIONES

A grandes rasgos podemos concluir subrayando que, entre los casos analizados, al autoevaluarse los profesores revisan aspectos de su desempeño vinculados con el clima de la clase, su actitud, empatía e impacto personal, así como la posibilidad de equilibrarse emocionalmente para interactuar con sus alumnos. Las acciones que emprenden para mejorar su docencia consisten en elaborar planes y estrategias de perfeccionamiento, actualizarse a través de cursos y lecturas especializadas, consultar a otros pares y expertos en la materia, revisar experiencias educativas innovadoras para obtener ideas aunque éstas sean de otros contextos y niveles escolares. Llama la atención a lo largo del estudio que para referirse al impacto que les causa la evaluación del desempeño docente señalan emociones de alivio, satisfacción, apertura a la crítica, preocupación ante la visión parcial de ésta, vulnerabilidad por estar a merced del alumno, desconfianza ante la falta de objetividad del alumno, ansiedad ante los resultados, paranoia y hasta culpabilidad.

Se trata pues de hallazgos que confirman lo encontrado en investigaciones desarrolladas al interior de escenarios semejantes, pero que deben ser sometidos a contrastación con nuevos estudios en que se disponga de muestras más amplias y de una variabilidad ecológica mayor para conseguir comprender con claridad las posibles motivaciones subyacentes a esta apasionante temática.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2004).
Evaluación del desempeño del personal académico. México: ANUIES.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de investigación (cuarta edición).
México, D.F: McGraw Hill.
- Lucio, R. (2006). Algunos paradigmas de formación del profesorado y la reflexión metacognitiva. Un
paso más hacia la concreción del enfoque reflexivo-crítico. Revista Docencia, No. 29, 10-25,
Colegio de profesores de Chile.
- Mazón, J.J., Martínez, J. y Martínez A. (Enero - marzo 2009). La evaluación de la función docente
mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED.
Revista de la Educación Superior. Vol. XXXVIII (1), No. 149, 113-140.





- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (Coords.). (1997). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó
- Stake, R.E. (2000). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2011). Profesión docente. Aprendizaje y desarrollo profesional docente [Colección Metas Educativas 2021]. Madrid: Santillana.

