

UNA MIRADA ALTERNATIVA A LA EVALUACIÓN DE POSGRADO

AN ALTERNATIVE GAZE TO GRADUATE ASSESSMENT

UMA MIRADA ALTERNATIVA À AVALIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Javier Loredó, Mariana Sánchez Saldaña y Raúl Romero

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art15.pdf>

Fecha de recepción: 03 de febrero de 2012
Fecha de dictaminación: 26 de marzo de 2012
Fecha de aceptación: 13 de abril de 2012

Todas las actividades que se desarrollan en las Instituciones de Educación Superior (IES) están sujetas a procesos de evaluación o de rendición de cuentas, ya sea ante autoridades de la misma institución o ante instancias externas. En el ámbito de la evaluación de la docencia existen dos claras tendencias: la primera y la más común, se orienta hacia el control administrativo del docente, ya que, mediante este mecanismo, se gestiona su permanencia y/o promoción dentro de la institución en la cual labora; la segunda está encaminada a la formación y actualización del personal docente, con el objetivo de promover mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje (Loredó, 2008).

La práctica más generalizada de evaluación docente en las IES consiste en la aplicación de un cuestionario de opinión del estudiante, que muchas veces no responde a la realidad de lo que sucede en las aulas de posgrado, ya que frecuentemente es el mismo instrumento diseñado para las licenciaturas. Algunos responsables de la evaluación consideran que no es necesario diseñar un instrumento para posgrado, aunque se espera que la dinámica de una clase de este nivel educativo sea diferente en sus acciones, objetivo, complejidad y alcance. Por ejemplo, un elemento que diferencia el posgrado de la licenciatura, es el propósito de que el profesor promueva que el estudiante desarrolle su capacidad de identificar y plantear problemas con rigor metodológico, o que presente los contenidos actualizados y los debates contemporáneos vinculados con la temática del curso, entre otros.

Un segundo problema surge cuando se utiliza el mismo instrumento para evaluar la docencia y la tutoría en posgrado. La naturaleza cada una de estas modalidades de la práctica docente es distinta y exige del académico la realización de actividades, ambientes de aprendizaje y formas de relación con los estudiantes diferentes. Actividades y competencias docentes diferentes requieren instrumentos de evaluación diferentes.

La tarea de evaluar el desempeño docente es por demás compleja debido a diversos factores que en ella confluyen:

a. La naturaleza de la función docente:

- La heterogeneidad de la función docente, que dificulta la definición consensuada y precisa de las actividades que la conforman, así como de los indicadores y criterios confiables para su evaluación, de manera que lleven a la misma interpretación.
- La gran variedad de prácticas de enseñanza y contextos disciplinarios que dificultan establecer una regla de aplicación uniforme para la evaluación del desempeño docente.

b. La dificultad técnica para la realización de la evaluación:

- La diversidad de medios y mecanismos para llevar a cabo los procesos de evaluación, que se traduce en la falta de consenso sobre los más adecuados para la naturaleza de la tarea.
- Las deficiencias metodológicas en el diseño de los instrumentos y en los procesos de aplicación y revisión.
- Las limitaciones de los reactivos para reflejar los procesos y relaciones de aprendizaje que suceden tanto en el aula como fuera de ella.
- El uso de instrumentos genéricos que no reflejan el contexto en el que se realizan los procesos docentes.

c. Las políticas y fines institucionales de la evaluación de la docencia:

- Las diversas interpretaciones que coexisten en una misma institución sobre el propósito principal de la evaluación de la docencia y sobre el uso que se dará a los resultados.
- El papel de la información proveniente de diversas fuentes y no exclusivamente de la opinión que emiten los estudiantes en la construcción de una visión integral del desempeño docente.
- Los procesos sistemáticos de comunicación de resultados y retroalimentación, tanto a los interesados como a la comunidad universitaria.
- Las acciones institucionales derivadas de los resultados de la evaluación.

Aunado a lo anterior, en el caso del posgrado de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (IBERO) se agrega, a la dificultad de implementar un sistema de evaluación integral:

- La existencia de procesos educativos diversos y complejos propios de los estudios de especialidad, maestría y doctorado, acordes al modelo educativo de la Universidad, que incorporan múltiples modalidades de trabajo diferentes a las tradicionalmente evaluadas.
- La limitación derivada de la existencia de un solo cuestionario de evaluación de la docencia en posgrado, que no permite diferenciar las necesidades y áreas de oportunidad que cada área de conocimiento requiere desarrollar.
- La escasa participación seria y reflexiva de los estudiantes de posgrado en los procesos de evaluación de los docentes.
- La falta de retroalimentación y seguimiento por parte de los coordinadores hacia los profesores sobre los resultados de su evaluación, en parte causada por limitaciones de tiempo o de formación técnico – pedagógica de los propios coordinadores, o de la interpretación de que los propios docentes consultarán por sí solos sus resultados.

Estos argumentos justifican la necesidad de contar con instrumentos de evaluación específicos para el posgrado.

Ante estos problemas, en la IBERO nos enfocamos a diseñar dos instrumentos específicos para la evaluación de la docencia y la tutoría en el posgrado. Para ello, retomamos características importantes del contexto de la institución, porque partimos de la base de que la evaluación docente no puede ser genérica, aplicable a todas las instituciones, sino que debe diseñarse de acuerdo con las características y dinámica de la institución en donde se aplicará.

Esto nos llevó a considerar aspectos como la misión y la visión de la IBERO, así como su filosofía educativa y en particular el perfil ideal del docente, que es donde se expresa lo que se espera del profesor.

Para diseñar los instrumentos, no sólo tomamos en consideración el contexto y la visión educativa de la institución, sino también la opinión de los profesores y de los estudiantes de posgrado.

Los instrumentos que se proponen para la evaluación del desempeño docente se basan en:

- El *Modelo Educativo Ignaciano* y las características de la docencia que se derivan de él.

- Las dimensiones para la evaluación de la calidad de la docencia, basadas tanto en el *Modelo Sistémico de Evaluación de la Calidad del Posgrado de la IBERO*, como en las tendencias y modelos actuales de las prácticas de docencia y tutoría en los posgrados.
- *Los resultados del estudio "La percepción de profesores, base para comprender la práctica y la evaluación docente en el posgrado"* realizado en la IBERO con la participación de veinte profesores de posgrado que obtuvieron las mejores calificaciones en la evaluación de desempeño docente (SEPE Posgrado) durante 2007. Este estudio permitió identificar los elementos que los profesores y los estudiantes perciben como relevantes para ser incluidas en los instrumentos de evaluación del desempeño de docentes. (Loredó, 2008a).

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Actualmente la IBERO cuenta con **33** programas de posgrado de los cuales **12** están acreditados en alguna de las vertientes del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT.

La IBERO es una Universidad confiada a la Compañía de Jesús, lo que se ha definido y manifestado explícitamente su Ideario, el cual refleja su Visión, Misión, fundamentación filosófica educativa, social y elementos pedagógicos de su modelo educativo.

El elemento fundamental de la visión ignaciana tiene que ver con la concepción del ser humano como agente activo para la transformación de la realidad. El ser humano como actor central, activo y nunca pasivo, como un sujeto co-creador del mundo, con una responsabilidad social más allá de la sola existencia. Esta idea central es la que se expresa en la misión educativa asumida por todas las obras de la Compañía de Jesús de "formar hombres y mujeres para y con, los demás"¹.

2. LA VISIÓN DEL MODELO EDUCATIVO IGNACIANO

Se parte de un modelo de universidad que fortalece la capacidad de los estudiantes y los pone en contacto con su realidad:

...tenemos que propiciar la transición hacia un modelo de universidad menos centrado en el aula, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje enfatice más esta última dinámica –la del aprendizaje–, desde la práctica profesional concreta y desde las experiencias de la realidad vividas por nuestros estudiantes; que se centre más en el alumno que en el maestro. (Fernández, 2004).

La visión institucional concibe los estudios de posgrado como un nivel sustancialmente diferente de la licenciatura, con propósitos y características propias, que no se percibe como una extensión de la formación profesional, sino como una oportunidad de generar líneas y escuelas de pensamiento, innovación en el conocimiento científico, humanístico, tecnológico y artístico, así como juicio crítico para la toma de decisiones. Esta visión se basa en el modelo educativo ignaciano² que organiza los procesos

¹ Misión de la Universidad iberoamericana (aprobada por el Senado Universitario en su Sesión N° 468 del 13 de noviembre de 1997)

² Cfr. La Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico. (Compañía de Jesús, 1998)

educativos ubicándolos en el contexto de los estudiantes, privilegia la interacción experiencia – reflexión – acción, y cierra el ciclo con la evaluación. El modelo se orienta hacia el servicio, la conciencia social y la solidaridad en valores humanos e impulsa el desarrollo de procesos educativos innovadores. (Figura 1)

FIGURA 1. PARADIGMA DE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA



Elaboración propia a partir de la descripción de la Pedagogía Ignaciana

Estos principios básicos fundamentan el instrumento de evaluación, como una estrategia para identificar la medida en que esta visión se hace realidad en el trabajo cotidiano dentro de la Universidad.

En el contexto actual de los estudios de posgrado en la IBERO, la función docente (que incluye también a la tutoría) se distingue por ser un proceso de comunicación multidimensional; es diversa tanto por las características de los sujetos que intervienen en el proceso como por la naturaleza de las disciplinas y áreas de conocimiento sobre las que opera; también es dinámica, pues aun cuando está regulada por normas institucionales explícitas, es flexible para adaptarse a diversos ritmos, circunstancias y necesidades de los actores involucrados, todo ello con el fin de asegurar procesos académicos de calidad.

Estos elementos de la naturaleza de la docencia del posgrado (multidimensional, diversa, dinámica, flexible)³ son tomados en cuenta en la construcción de los instrumentos de evaluación del desempeño docente, la cual es vista como un elemento fundamental para identificar necesidades de formación y actualización de los académicos, con el fin de que se encuentren en condiciones de realizar su función de manera adecuada.

³ Para una descripción detallada de estos elementos, ver la versión extensa del documento que fundamenta la elaboración de los instrumentos. (Loredó, Romero, & Inda, Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores., 2008b)

3. LAS DIMENSIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LOS CRITERIOS BÁSICOS DE EVALUACIÓN

La evaluación integral, sistemática y orientada a la mejora requiere instrumentos construidos con base en indicadores de calidad y desempeño que se estructuran a partir del análisis de las necesidades sociales, los objetivos y metas institucionales, los recursos para el desarrollo de las actividades educativas, los procesos educativos, los productos obtenidos, y el impacto generado por el conjunto de acciones educativas. Resultado de las relaciones entre estos elementos, el Modelo sistémico de Evaluación de la Calidad del Posgrado de la IBERO (Universidad Iberoamericana, 2005), plantea como criterios de calidad: pertinencia, viabilidad, eficiencia, eficacia, efectividad y sostenibilidad, como se muestra en la Figura 2.

FIGURA 2. CRITERIOS DE CALIDAD



Tomado de (Sánchez-Saldaña, 2010)

Los criterios de calidad se aplican en los **distintos momentos** de los procesos de evaluación del posgrado, de acuerdo con una **visión sistémica e integral**. Esto permite evaluar la **calidad de todos y cada uno de los elementos del posgrado institucional** a lo largo del proceso, desde el momento en que se genera la idea de un programa, hasta el momento en que se verifica si se ha logrado el impacto esperado.

En consonancia con el modelo anterior, los instrumentos han sido elaborados a partir de los siguientes criterios:

- **Relevancia:** Abordar atributos del docente y del tutor y de los procesos educativos que sean significativos e irrenunciables en una actividad académica de calidad
- **Equidad:** Favorecer la construcción de instrumentos en los que se tomen en cuenta las condiciones diferentes, relacionadas con la heterogeneidad de la docencia y la tutoría
- **Confiabilidad:** Asegurar que los constructos reflejen y valoren los atributos que se han definido como esenciales para la docencia y la tutoría de calidad
- **Integralidad:** Abordar los procesos de docencia y de tutoría en su conjunto y no solamente los insumos o los resultados finales

- **Impacto:** Asegurar que los indicadores permiten identificar información que sirva para la retroalimentación y mejora continua de los procesos de docencia y tutoría.

Para articular los instrumentos de evaluación se consideran tanto los momentos del proceso de evaluación como las dimensiones que comprenden las actividades y competencias de la docencia y la tutoría.

Estas dimensiones son:

- Planeación
- Estrategias didácticas
- Comunicación
- Evaluación del aprendizaje
- Competencias profesionales y de investigación
- Elementos éticos y de valores.

4. METODOLOGÍA

Este documento forma parte de una investigación realizada en la IBERO titulada *Modelo Integral de la Evaluación de la Práctica Docente para el Posgrado de la Universidad Iberoamericana*, (Loredó, Romero, y Inda, 2008a) que analiza la problemática que conlleva la evaluación docente en la IBERO, con el propósito de identificar su impacto en los profesores, así como de elaborar una propuesta que contribuya a generar información que les permita mejorar su desarrollo académico y personal. Para su realización nos basamos en dos fases metodológicas, la primera de ellas de corte cualitativo y la segunda cuantitativa.

4.1. Entrevistas a profesores con evaluaciones favorables (Fase Cualitativa)

En ésta primera fase se realizaron entrevistas estructuradas, mediante una guía de entrevista, a una muestra de profesores de posgrado tanto de asignatura como de tiempo completo, que habían obtenido altos puntajes en evaluaciones previas, y que accedieron a ser entrevistados.

La estructura de la entrevista consideró categorías como: datos generales, docencia, planeación, conducción de la clase, evaluación en la clase, relación con los alumnos, evaluación docente y preguntas sobre su propia definición de aprendizaje, alumno y profesor, además de los consejos que daría a otros profesores para tener una buena práctica docente.

4.2. Cuestionario e inventario de conductas evaluables a profesores y alumnos (Fase Cuantitativa)

Esta segunda fase constó de la aplicación de dos instrumentos, uno a profesores y el otro a alumnos de posgrado, aplicados de forma simultánea; se buscó cubrir el mayor número de los posgrados que imparte la IBERO, (19 de 30)⁴.

⁴ En el momento de la aplicación de las entrevistas estaban activos 30 programas de posgrado.

El primer instrumento fue un cuestionario para profesores y alumnos de posgrado, integrado por preguntas abiertas (10 para profesores y 9 para estudiantes) y preguntas cerradas (24 para profesores y 10 para estudiantes). Ambos contenían las categorías de: *características generales* para descripción de población, *experiencia y práctica docente* para profesores, *experiencia como estudiante* para alumnos y una *categoría sobre evaluación docente* en la que se hicieron preguntas acerca de su posición ante la evaluación docente que realiza la universidad. Se analizó la relación entre las respuestas de profesores y las de estudiantes.

El segundo instrumento, aplicado tanto a profesores como a estudiantes, fue un inventario de conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente, organizadas en 8 categorías: Planeación (5), Competencias profesionales (12), Estrategias didácticas (19), Comunicación (7), Evaluación del aprendizaje (7), Elemento ético o de valores (7), Curso investigación (8), Valoración global (8).

4.3. El diseño de los instrumentos

A partir del análisis de los resultados de las respuestas que dieron a la entrevista, el cuestionario y al inventario de conductas evaluables, tanto profesores alumnos, se obtuvieron puntos de percepción y opinión comunes. Esta información se complementó con elementos del contexto institucional que permitían recuperar los factores fundamentales de la práctica docente con base en los fundamentos institucionales de la IBERO.

Con base en los resultados de los instrumentos aplicados, se identificaron tanto los elementos como los pesos específicos que cada uno de ellos debería tener en un instrumento de evaluación docente o de tutoría. En el caso de la docencia, se estructuró un instrumento con 25 reactivos, que presenta en forma balanceada y ponderada las diferentes dimensiones, como lo muestra la Gráfica 1.

GRÁFICA 1. PORCENTAJE DE REACTIVOS POR DIMENSIÓN SEPE POSGRADO. VERSIÓN PARA CURSOS



Fuente: elaboración propia

Instrumento para evaluar los cursos en posgrado

SEPE-
PG/EC

Materia:
Profesor:

El objetivo de este cuestionario es valorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de los estudiantes de posgrado. Se solicita tu opinión sobre el desempeño del (la) profesor(a). Las respuestas son anónimas y los resultados se comunican a los profesores después de que han entregado las calificaciones a la coordinación. Por favor conteste reflexivamente y con sinceridad.

Califique con la siguiente escala:

(1) Deficiente	(2) Apenas aceptable	(3) Aceptable	(4) Satisfactorio	(5) Muy satisfactorio
----------------	----------------------	---------------	-------------------	-----------------------

I PLANEACIÓN		1	2	3	4	5
HABILIDAD Y ESFUERZO DEL PROFESOR EN MATERIA DE PREPARACIÓN DEL CURSO. <i>El o la docente:</i>						
1	Muestra una preparación y organización sólida de cada clase					
2	Comunica claramente el programa de la materia (Propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación y bibliografía)					
3	Da a conocer clara y oportunamente los criterios de evaluación del curso					
II ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS		1	2	3	4	5
No.	EFFECTIVIDAD DEL DOCENTE PARA QUE SUS ALUMNOS ADQUIERAN CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES RELEVANTES. <i>El o la docente.</i>					
4	Promueve el aprendizaje reflexivo					
5	Promueve el análisis, la creatividad, la valoración crítica entre otras habilidades del pensamiento.					
6	Expone y explica claramente. Utiliza ejemplos que ayudan a comprender los diversos contenidos					
7	Promueve que el estudiante desarrolle su capacidad de identificar y plantear problemas desde diversos enfoques teórico - metodológicos					
8	Enriquece el aprendizaje de los estudiantes a través de la retroalimentación de sus actividades y trabajos.					
9	Atiende adecuadamente a los comentarios y cuestionamientos de los estudiantes					
10	Organiza diversas actividades para generar ambientes de aprendizaje variados					
11	Motiva al estudiante para que éste aprenda					
III COMUNICACIÓN		1	2	3	4	5
No.	HABILIDADES DEL DOCENTE PARA INTERACTUAR POSITIVAMENTE CON LOS ALUMNOS. <i>El o la docente.</i>					
12	Escucha los puntos de vista de los estudiantes					
13	Favorece un clima agradable de participación y confianza en la clase para que los estudiantes se sientan seguros al exponer sus conocimientos y argumentar sus ideas					
14	Responde a las preguntas y dudas del estudiante con precisión					
IV EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		1	2	3	4	5
No.	OPORTUNIDAD, COHERENCIA Y JUSTICIA EN LA FORMA DE EVALUAR EL APRENDIZAJE. <i>El o la docente:</i>					
15	Diseña estrategias de evaluación adecuadas a las características del grupo					
16	Comunica con oportunidad los resultados de las evaluaciones					
17	Es congruente al evaluar el aprendizaje, conforme los objetivos del programa					
V COMPETENCIAS PROFESIONALES						
No.	ATRIBUTOS DE PERSONALIDAD, CARACTERÍSTICAS DEL MAESTRO COMO PROFESIONISTA. <i>El o la docente:</i>					
18	Demuestra un conocimiento sólido de la materia					
19	Refleja interés en que el estudiante aprenda					
20	Presenta los contenidos actualizados y los debates contemporáneos vinculados con la temática del curso					

21	Estimula interés por la asignatura					
No.	VI ELEMENTO ÉTICO O DE VALORES					
	INTEGRACIÓN DEL PROFESOR CON LOS OBJETIVOS FORMATIVOS DE LA UNIVERSIDAD Y APRECIACIÓN DE SU COMPORTAMIENTO ÉTICO EN EL AULA Y FUERA DE ELLA. <i>El o la docente:</i>	1	2	3	4	5
22	Es respetuoso en su trato con los estudiantes					
23	Realiza la actividad docente con sentido de responsabilidad y compromiso					
24	Fortalece los valores de honestidad y ética profesional en el grupo a través de su propio comportamiento en clase					
No.	VII VALORACIÓN GLOBAL					
	Busca ser una pregunta síntesis de la opinión del estudiante.	1	2	3	4	5
25	Con base en todo lo anterior, ¿cómo evaluarías el desempeño general de tu profesor?					
¿Qué sugerencias le harías al profesor para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?						

4.4. Modelos de formación docente

Las actividades de tutoría que los profesores desarrollan han sido definidas e implementadas de diferente forma en las IES..

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior (ANUIES) considera a la tutoría como

Una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (ANUIES, S/F).

El papel del tutor es importante en el proyecto educativo, debido a que apoya la formación de los estudiantes con la finalidad de que mejoren su aprendizaje y sean responsables de su futuro. Desde la perspectiva de ANUIES (S/F) la tarea del tutor consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas.

Pablo Latapí (1988) decía que la tutoría debe propiciar una relación pedagógica diferente a la docencia, en donde el docente asumirá el papel de consejero o un "compañero mayor"; para lo cual se deberá crear un ambiente con condiciones amigables.

Por su parte la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), impulsa la tutoría a partir de la necesidad de fortalecer la formación integral de los estudiantes, la cual no sólo debe estar enfocada en la adquisición de conocimientos sino también a motivar en los estudiantes el desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de habilidades y actitudes que le posibiliten aprender a lo largo de su vida. (García, Laguna, Martínez, Rodríguez, y Vázquez, 2005).

En la IBERO, el propósito primordial de la tutoría en el posgrado es ofrecer al estudiante servicios de apoyo académico apropiados a la naturaleza del programa, a través de una atención personalizada de acompañamiento y apoyo a lo largo de su formación académica. La acción tutorial contribuye a lograr la formación integral que persigue la Universidad como parte de su Misión y promueve la calidad académica de la institución, basada en estudiantes activos y proactivos en su proceso de formación. (Universidad Iberoamericana. Dirección de Posgrado, 2010).

En el nivel de posgrado, las funciones fundamentales del tutor son: orientación, asesoría académica, seguimiento del desarrollo académico del estudiante y retroalimentación del proceso formativo.

La complejidad de la actividad tutorial hace necesario que el académico responsable de la tutoría reúna características formales de formación académica y dominio y experiencia en su campo, y desarrolle diversas competencias didácticas, personales, de investigación, de comunicación y de gestión.

Se ha visto que la existencia de una relación abierta y constante del estudiante con su tutor desde los primeros meses de incorporación al programa, constituye una condición necesaria para el avance en la delimitación de su objeto de estudio y en el planteamiento de su proyecto de investigación.

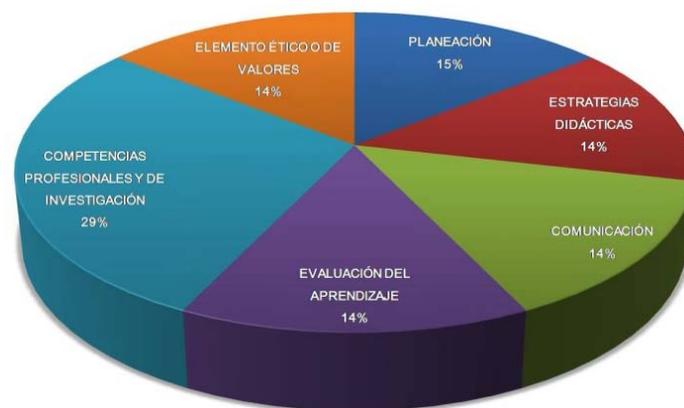
Una de las coincidencias más relevantes de estos estudios se refiere a la influencia de la calidad de las relaciones personales entre el estudiante y su asesor en el pronóstico de éxito del proceso formativo.

Algunos investigadores (Fresán, 2002), (García, Laguna, Martínez, Rodríguez, y Vázquez, 2005), reportan como factores críticos de la tutoría:

- La importancia de establecer una buena relación entre estudiante y tutor.
- El consenso sobre la necesidad de que el tutor experimente un interés real por el proyecto del estudiante.
- La relevancia de que el tutor tenga conocimiento y comprensión de la importancia y responsabilidad que implica el proceso tutorial
- La relación entre el cumplimiento de las sesiones de asesoría y la culminación exitosa del proceso.
- El valor del nivel de habilitación del tutor y de su experiencia en investigación.

En los programas orientados a la formación para la investigación, el papel del tutor es insustituible. La función de la asesoría de la tesis ha sido ampliamente estudiada para explicar la demora en la conclusión de los programas de posgrado y su baja eficiencia terminal (Fresán, 2002). Entre las variables asociadas con mayor frecuencia al éxito en la conclusión de los estudios de posgrado destaca la calidad de la asesoría de la investigación que culmina en la presentación de la tesis de grado.

GRÁFICA 1. PORCENTAJE DE REACTIVOS POR DIMENSIÓN. SEPE DE POSGRADO. VERSIÓN PARA TUTORÍA



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, la tutoría posee elementos propios respecto a su campo de acción, inserción y trascendencia en la formación de los estudiantes universitarios, particularmente para el posgrado. Hay que considerar que tanto la docencia como la tutoría han sido reportadas por la literatura (García, 2008; Loredó, 2008; Rueda, 2008; Zabalza, 2003) como actividades complejas. Sin embargo la evaluación de la práctica del tutor suele realizarse a partir de los mismos mecanismos con los que se evalúa la docencia.

El instrumento que se diseñó para la evaluación de la tutoría incluye también las dimensiones antes mencionadas, con la siguiente distribución y ponderación (Gráfica 2).

Instrumento propuesto para la evaluación de tutoría

SEPE-
PG/ET

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE TUTORÍA

Tutor:					
El objetivo de este cuestionario es valorar la calidad de los procesos de tutoría desde el punto de vista de los estudiantes de posgrado. Se solicita tu opinión sobre la organización del proceso y el desempeño del (la) tutor (a). Las respuestas son anónimas y los resultados se comunican a los tutores después de que han entregado las calificaciones a la coordinación. Por favor conteste reflexivamente y con sinceridad. Califique con la siguiente escala:					
(1) Deficiente	(2) Apenas aceptable	(3) Aceptable	(4) Satisfactorio	(5) Muy satisfactorio	
Mi tutor(a)	1	2	3	4	5
1. Diseña junto conmigo un plan de trabajo tomando en cuenta mis necesidades, metas académicas y profesionales y la viabilidad de los objetivos	<input type="checkbox"/>				
2. Demuestra dominio de su campo de conocimiento y de los procesos de investigación vinculados con el tema	<input type="checkbox"/>				
3. Me orienta sobre las estrategias más adecuadas para la planeación y realización del trabajo de investigación en sus diversas etapas	<input type="checkbox"/>				
4. Me orienta en el uso eficiente de los recursos académicos (infraestructura, equipo, servicios institucionales, fuentes de información y recursos de otras instituciones) necesarios para el buen desarrollo de mi investigación	<input type="checkbox"/>				
5. Promueve que exprese mis ideas y cuestionamientos	<input type="checkbox"/>				
6. Está abierto a opiniones y puntos de vista diferentes y propicia su análisis respetuoso con fundamento académico	<input type="checkbox"/>				
7. Estimula el desarrollo de mis habilidades de comunicación tanto escrita como oral.	<input type="checkbox"/>				
8. Me orienta sobre los criterios para la difusión de mis avances en publicaciones y foros especializados	<input type="checkbox"/>				
9. Está atento(a) a mis avances en el posgrado y me apoya y orienta cuando tengo alguna dificultad académica o personal en el desarrollo de mi trabajo	<input type="checkbox"/>				
10. Orienta mis actividades con base en las normas éticas y legales que rigen la investigación y los grupos de trabajo en el área de conocimiento.	<input type="checkbox"/>				
11. Dedicar tiempo suficiente a las sesiones de tutoría	<input type="checkbox"/>				
12. La retroalimentación proporcionada por el tutor favorece el avance en el trabajo	<input type="checkbox"/>				
13. Recomendaría a otros estudiantes trabajar con este(a) tutor(a)	<input type="checkbox"/>				
14. El trabajo con mi tutor(a) contribuyó al logro de mis objetivos académicos de este periodo	<input type="checkbox"/>				

Le agradeceremos que escriba sus comentarios o sugerencias para el tutor. Es particularmente útil que señale también lo que considere positivo, es decir las "buenas prácticas" de tutoría que usted perciba como adecuadas

4.5. Perspectivas institucionales

El desarrollo de instrumentos de evaluación de la docencia y la tutoría en el posgrado es un proceso continuo. Actualmente, los instrumentos diseñados se encuentran en una etapa de validación que permitirá identificar su potencial.

La validación del instrumento se realizará con una prueba piloto que se aplicará a un grupo de estudiantes de posgrado seleccionados al azar, para determinar la confiabilidad del contenido. También se realizará una validación por grupo de expertos, por medio de entrevistas que permitan que ellos expresen su opinión sobre la estructura general y sobre cada uno de los reactivos del cuestionario, con el fin de verificar la coherencia con las dimensiones que lo fundamentan.

La información recopilada en ambas etapas permitirá hacer los ajustes necesarios con el fin de obtener un instrumento sólido que nos proporcione elementos sobre las características, alcances y limitaciones del desempeño de los profesores en el aula, lo que fundamentará tanto las recomendaciones puntuales sobre la formación y actualización de la práctica docente de cada profesor, como las estrategias institucionales que se deberán impulsar para fortalecer esta actividad sustantiva.

Una ventaja adicional de la forma como se ha realizado este proyecto es que, dado que en el proceso de diseño se contó con la participación de docentes, tutores y estudiantes, se logró sensibilizar a una buena parte de la población universitaria sobre la importancia de la evaluación sistemática, como insumo para el desarrollo de estrategias y acciones orientadas a la mejora de la calidad del posgrado en la IBERO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (S/F). *El tutor en la educación superior*. En línea: http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/42.htm Consultado: 20 de mayo de 2011.
- Compañía de Jesús. (1998). *La Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*. Santiago, Chile: Coordinación Nacional de Educación. Colegios y Escuelas de la Compañía de Jesús.
- Fresán, M. (2002). La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. (ANUIES, Ed.) *Revista de Educación Superior (en línea)*, 124.
- García, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Aproximaciones Teórico-Methodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En: *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México, IISUE.
- García, M. C., Laguna, J., Martínez, A., Rodríguez, R., y Vázquez, M. I. (2005). *Perfil de competencias del tutor de Posgrado de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Loredó, J., Romero, R., y Inda, P. (2008a). *Modelo integral de la evaluación de la práctica docente para el posgrado de la Universidad Iberoamericana*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Loredó, J., Romero, R., y Inda, P. (2008b). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Consultado 20 de septiembre de 2010 en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html>.

- Sánchez-Saldaña, M. (2010). *El Posgrado en México. Efectos de las políticas de fortalecimiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Universidad Iberoamericana. (2005). *Modelo sistémico de evaluación de la calidad del Posgrado de la UIA*.
- Universidad Iberoamericana. Dirección de Posgrado. (2010). *La Tutoría en el posgrado de la UIA*. México: Universidad Iberoamericana.

