

UNA EVALUACION DE LA TAREA DOCENTE A PARTIR DE LAS PERCEPCIONES ESTUDIANTILES

SERGIO AMERICO LASTRA*

Introducción

Alguien decía, con gran sentido, que el verdadero currículo comienza en el momento en que el maestro cierra la puerta y se enfrenta a los alumnos (Harclerod, 1975). Esta concepción se dirige, particularmente, a las actividades que ocurren en el aula. Poder conocer qué se hace y qué no se hace en el salón de clase, resulta definitivamente importante, si ubicamos el problema dentro del marco conceptual de lo que se conoce como supervisión académica o supervisión de la enseñanza.

En el modelo de Gagné, el proceso instruccional se descompone en tres fases esenciales el diseño de la instrucción, la instrumentación de la misma, y, finalmente, su evaluación (Gagné, 1975). Según estas ideas, la supervisión de la enseñanza ha de ser entendida como un acto administrativo tendiente a determinar la racionalidad y eficiencia de los programas instruccionales en estos tres aspectos o fases.

Con base en los documentos de trabajo que norman las actividades de supervisión en los institutos tecnológicos del país, la tarea del supervisor es concebida también como una actividad que incluye tres grandes etapas: la planeación, el control y la evaluación del trabajo docente. En lo que se refiere al aspecto de planeación, el supervisor se concreta a un análisis de los programas de asignatura en cuanto a la jerarquización y secuenciación de los temas, la dosificación de la enseñanza, etc. En cuanto a la etapa de control, se incluyen en forma especial los llamados avances de programa y las guías de actividades de la supervisión. Finalmente, en lo que se refiere a la última etapa, se insiste en la necesidad de enfocar la evaluación “sobre la totalidad del proceso en enseñanza-aprendizaje para cumplir la función de retroalimentar el proceso, proporcionando información sobre su realización, lo que permite una mejor adecuación de los propósitos de los medios de aprendizaje” (SEP, 1973, pp. 3 y 4).

Esa función evaluadora es la más delicada de todas las tareas del supervisor, ya que en ella se ven involucrados sentimientos y afectos que alteran frecuentemente su objetividad y buen juicio. Haciendo más difícil esta tarea se presenta, además, una gran variedad de formas evaluativas del trabajo docente, algunas de las cuales exigen del supervisor habilidades y conocimientos que generalmente no domina. La metodología es tan variada que va desde la observación de conductas en el aula hasta la grabación y análisis de periodos cortos de clase, a través de una categorización de conductas verbales que arrojan, finalmente, un perfil y estilo de enseñanza del maestro.¹

Otra metodología frecuentemente usada consiste en encuestar a los estudiantes acerca de la clase y conductas que ocurren en el aula. Este procedimiento permite la obtención de las percepciones de quien sufre el proceso de la instrucción y no las de los intermediarios, o asimismo, los significados que a sus observaciones dan esos intermediarios.

Este procedimiento ha sido empleado con éxito en diversas instituciones educativas a través del empleo de instrumentos que más tarde han sido estandarizados, como el San José State College Instructor Rating Scale (Banister, 1961).

*Maestro en Ciencias; Investigador en el Programa de Pasgrado e Investigación en Ciencias de la Educación. Instituto Tecnológico Regional de Ciudad Juárez, Ciudad Juárez, Chihuahua.

¹Se alude aquí a la técnica de análisis de interacción verbal desarrollada en 1970 por Ned Flanders, del Laboratorio Far West de Investigación y Desarrollo Educativo en los Estados Unidos, y a su adaptación por parte de Sam Leles de la Universidad de Alabama.

La opción de acudir a los estudiantes para obtener sus opiniones y actividades respecto a los docentes, también fue ensayada en el Instituto Tecnológico de Cd. Juárez, durante el mes de noviembre de 1980, casi al finalizar los cursos correspondientes al semestre de otoño.

Allí, 139 profesores del nivel superior fueron calificados por aproximadamente el 40 por ciento de sus estudiantes. Lo que a continuación se presenta es una reseña de ese estudio y sus resultados.

Plateamiento del Problema

En 1979, como resultado de un diagnóstico de necesidades de capacitación² realizado en el Instituto, se planteó el problema de la eficiencia y funcionalidad de los cursos de tecnología educativa que desde 1970 habían venido impartándose a los profesores.

Se suponía que los cursos repercutían en una mayor capacidad y habilidad de los profesores para el desarrollo de sus funciones de docentes. El análisis numérico de esos cursos, que se reproduce a continuación, sin embargo, planteaba serios interrogantes en relación a este supuesto.

N CURSOS = 32 N PROFESORES = 397 \bar{X} PROFESORES POR CURSO = 12											
MAESTROS ATENDIDOS											
Cursos	70	71	72	73	74	75	76	77	78	Total	%
Intro. Ciencias de la Educación	36									36	91
Conoc. y Educ. de Adolescentes			24							24	6
Didáctica General			20	9	6					35	8
Tec. de Dinámica de Grupos			17	5	6	8	18	16	10	80	20
Microenseñanza					5	4		6		15	3
Programas por Objetivos		1			9		7	18		34	8
Evaluación y Medición						12	6			18	3
S.I.P.						7				7	1
Auxiliares Audiovisuales							11	13		24	6
Sistema Nacional de ITR								21	29	50	12
Relaciones Humanas I								32		32	8
Relaciones Humanas II								9	10	19	4
Relaciones Humanas III									16	16	3
Relaciones Humanas IV									7	7	1
Organización de la Act. Docente									25	25	6
TOTAL:	36	1	61	14	26	31	42	115	97	397	
%:	9	2	15	3	6	7	10	27	27		100

En primer lugar, el promedio de profesores que asistían a los cursos en el periodo era de sólo 12 de ellos. Esta cifra, además, es engañosa, porque lo más posible es que el total de 397 profesores incluya a los mismos dos o tres veces, ya que un fenómeno característico de este tipo de programas es que integra cursos seriados entre sí, como ocurre con las materias de relaciones humanas , II, III y IV en el cuadro.

²Este diagnóstico formó parte de los estudios desarrollados para el establecimiento del programa de posgrado en educación en el Instituto Tecnológico.

Esa cifra, en una población promedio de 300 profesores, representa obviamente un número insignificativo de profesores que estaban beneficiándose con los cursos.

Las consideraciones que anteceden llevaron a replantear todo el proceso general de la preparación y capacitación de 105 docentes. Tres cambios fundamentales ocurrieron 1° la creación de las llamadas Jornadas de Actualización Docente (JAD), dirigidas a la capacitación y actualización de los profesores en los aspectos tanto de contenido como de pedagogía; 2° el establecimiento del Programa de Postgrado en Ciencias de la Educación, abierto a los profesores de la institución³; y, 3° la realización semestral de un programa de evaluaciones del trabajo docente que permitiera conocer para cada periodo el estado que guardaba la docencia en general dentro del Instituto.

El estudio descriptivo que se reseña, representa los resultados de la primera experiencia en la aplicación del programa de evaluaciones del trabajo docente, mencionado en el párrafo anterior. Básicamente, el estudio se reduce a determinar la manera en que el estudiante percibe el proceso educativo y a sus profesores. Un enunciado interrogativo del problema de investigación diría ¿Cómo perciben los alumnos del Instituto Tecnológico a sus maestros, en cuanto a la forma específica de dar la clase, los cursos que reciben en general, y la forma que se utiliza para evaluar su aprendizaje?

Objetivos de la Investigación

Dos objetivos se perseguían con el estudio

1. Obtener un indicador del estado general que guarda la docencia en el Instituto Tecnológico a través de las percepciones de los alumnos en tres áreas críticas: la planeación de los cursos, el desempeño de los maestros en las aulas, y finalmente, la evaluación del aprendizaje.
2. Detectar, en los profesores, áreas de la docencia que son consideradas como problemáticas desde el punto de vista didáctico, y que asimismo son indicativas de la necesidad de cursos o talleres en esas áreas para los profesores.

Metodología

Se aplicó un Cuestionario de Realimentación sobre el Curso aproximadamente al 40 por ciento de la población estudiantil.⁴ El estudio cubrió a 139 profesores responsables de 150 de las materias que se impartieron en el nivel de licenciatura durante el semestre de otoño de 1980.⁵ No hubo ningún criterio específico de selección de los cursos o maestros que fueron finalmente evaluados. Simplemente se procedió a acudir al salón de clase, durante las horas de clase programadas para todos los profesores de licenciatura. Los alumnos fueron instruidos brevemente acerca de los objetivos de la evaluación y de la manera en que el instrumento tenía que ser respondido. Se aplicó el cuestionario cuando los alumnos presentes representaban al menos el 40 por ciento de todos los listados en esa clase específica.

El instrumento constó de 42 reactivos de tipo cerrado, en los que las alternativas de respuesta podían darse en una escala del 1 al 5.

El cuestionario incluyó tres tipos de preguntas

1. Las relativas al curso, en donde se cuestionan los objetivos, la organización y las actividades y materiales de estudio empleados en el mismo.
2. Las relativas al maestro, que incluye preguntas en relación a la ejecución del maestro, las técnicas de enseñanza, los recursos audiovisuales y las actividades del maestro; y,

³La dirección del Instituto ofreció a los profesores inscritos en el programa manera de incentivo, regresar el 50 por ciento de las cuotas que hubiesen cubierto al cursar la maestría, una vez que terminen los estudios de la misma.

⁴La cifra es aproximada en atención a que los alumnos frecuentemente respondían varios cuestionarios, dado que cursan al mismo tiempo hasta 8 materias distintas en un semestre.

⁵Esta cifra representa el 58 por ciento de las materias impartidas en el semestre a nivel de licenciatura.

3. Las relativas a la evaluación, en las que se pregunta sobre la forma de calificar que utiliza el maestro.

Otros reactivos de tipo abierto cuestionaban los aspectos del curso que más agradaban al estudiante; los aspectos que más le desagradaban; sus sugerencias para mejorar el curso, su disposición para inscribirse en otra clase con el mismo maestro; y los comentarios abiertos que deseara hacer el estudiante. Las respuestas a estas cinco preguntas -que no sufrieron ningún procesamiento- fueron entregadas a cada maestro en un sobre cerrado como retroalimentación a su desempeño.

El formato del cuestionario incluía una página de presentación, en la que se solicitaban datos de identificación de la materia, el ciclo al que correspondía, la fecha, el horario en que se impartía la materia y el maestro responsable de la misma. Se especificaba además el objetivo del cuestionario, se daban instrucciones de cómo responderlo y se proporcionaba un ejemplo adecuado. Al momento de aplicar el cuestionario a los alumnos, los encuestadores hacían énfasis en el carácter anónimo del mismo.

Conclusiones

Los datos, procesados estadísticamente, arrojan una distribución en la que el 17 por ciento de los profesores fueron calificados por los estudiantes con puntajes hasta de 3 sigmas por debajo de la media estadística, y el 30 por ciento fue calificado con puntajes también hasta de 3 sigmas, sólo que por encima de la media estadística (cuadro 1). En este cuadro puede observarse que casi la mitad de los profesores (47 por ciento) fueron calificados con una desviación estándar por abajo y arriba de la media estadística. En general, de estos datos podría inferirse que en opinión de los estudiantes, el desempeño de los profesores es aceptable. Y esta inferencia se refuerza si se considera que la proporción de maestros situados por los estudiantes por encima de la media, representan el 62 por ciento del total de los profesores incluidos en la muestra.

La información de los puntajes promedio otorgados a las tres áreas en que se descomponía el instrumento -el curso, el maestro y la evaluación-, sin embargo, apunta precisamente al desempeño del maestro como el área de puntaje más bajo (cuadro 2). En este cuadro puede observarse que mientras que en el área del curso y en el área de evaluación se obtienen de manera uniforme puntajes promedio altos (entre 95.5 y 100), en el área del maestro se observan puntajes bajos en cinco de los reactivos (entre 9.70 y 78.7). A mayor abundamiento, cuando se consideran esos mismos puntajes promedio correspondientes al área del maestro, pero ahora descompuestos en cuanto a los aspectos en que se dividía el área en cuestión en el instrumento aplicado (ver cuadro 3), se encuentra que, en general, el desempeño del maestro es percibido por los alumnos como deficiente en dos aspectos de la docencia el uso de recursos audiovisuales y la evaluación. En el mismo sentido, investigaciones acerca de cómo perciben a sus maestros los alumnos del Tecnológico de Querétaro y del Tecnológico de Celaya, indican también que estos dos aspectos de la docencia son los que los estudiantes perciben como más críticos (Gutiérrez, Lastra, 1979). En esas investigaciones también se encuentra una fuerte tendencia en los estudiantes a homogeneizar sus percepciones de los maestros, principalmente a partir de criterios de evaluación; tales criterios resultaban definitivos para que el estudiante percibiera al profesor situado en una categoría de “buen” o “mal” maestro. Por otra parte, en el cuadro 4 se contrastan los puntajes más altos y más bajos otorgados a un profesor. Permite también observar la relativa homogeneidad de las percepciones que del maestro tienen los alumnos; esto indicaría, al parecer, que el maestro es percibido como una unidad, sin que en un momento se distinga en él los diversos roles que desempeña como programador, como ejecutor o como evaluador de la enseñanza.

Aunque también pudiera pensarse en un bajo poder discriminatorio del instrumento en cuanto a los tres aspectos de la función docente que se miden, otros estudios han encontrado resultados semejantes que refuerzan esta impresión (Quereshi, 1930). Por ejemplo, para dos muestras de estudiantes de países diferentes, el instrumento de medición encuentra respuestas estereotipadas de un grupo de estudiantes, en relación a características que identifican a los “buenos” y a los “malos” maestros.

Este tipo de resultados parece indicar que las percepciones estudiantiles son definiciones socialmente elaboradas dentro de la dinámica de los grupos sociales estudiantiles, de tal manera que resultan definiciones o estereotipos que sitúan a cada maestro dentro de una categoría mayoritariamente aceptada. Tales definiciones normativas resultan importantes como guías de la conducta del estudiante. Particularmente cuando éste tiene que decidir cuestiones como con cuál profesor debe tomar cursos optativos, o con cuál maestro debería tomar cursos seriados, etc., según se “trate” de un profesor “duro”, “barco”, etc.

Recomendaciones

A la luz de los resultados que aquí se reseñan, se sugiere la continuación sistemática de las evaluaciones a los programas instruccionales en el Instituto Tecnológico, tal como ha sido llevada a cabo en el caso del presente estudio. Se recomienda el procesamiento de la totalidad de la información, inclusive la relativa a los reactivos abiertos del instrumento de medición.

Otro tipo de estudios, además, han de ser realizados con el objeto de dilucidar aún más los aspectos relevantes de la presente evaluación, como lo es el proceso de elaboración social de definiciones sociales de los maestros, en términos de las categorizaciones que de ellos se hace, con objeto de precisar el alcance que tienen estas definiciones como guías de comportamiento del estudiante.

Se sugiere también se implanten cursos o talleres remediales para los maestros de la institución, dirigidos a corregir las deficiencias docentes encontradas en las dos áreas críticas que se identificaron en el estudio la de recursos audiovisuales y la de evaluación.

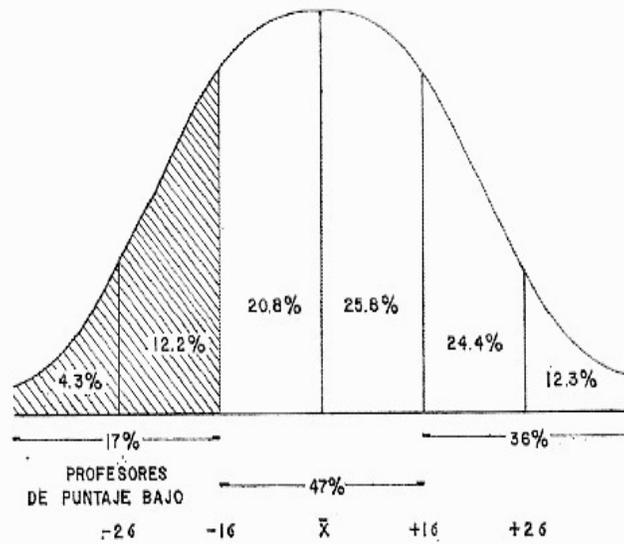
Bibliografía

1. Amidon, Edmund J. y Ned A. Flanders. El papel del maestro en el aula. Caracas: Librería Editorial Salesiana, 1971.
2. Banister (ed.). Curriculum reporter supplement No. 1. California San José State College, San José, diciembre, 1961.
3. Gagné, Robert M. Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. México Editorial Diana, 1975.
4. Gutiérrez, Ricardo y Sergio Lastra. Los estilos de enseñanza de los profesores del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. Querétaro, 1979.
5. Quereshi, M. Y. “Perceptions of traits that identify the best and worst teachers in two cultures” en The Journal of Experimental Education. Vol. 49, No. 1, otoño, 1980, pp. 4-8.
6. SEP: Supervisión de la enseñanza, Dirección General de Educación Superior. México, 1973.

CUADRO I

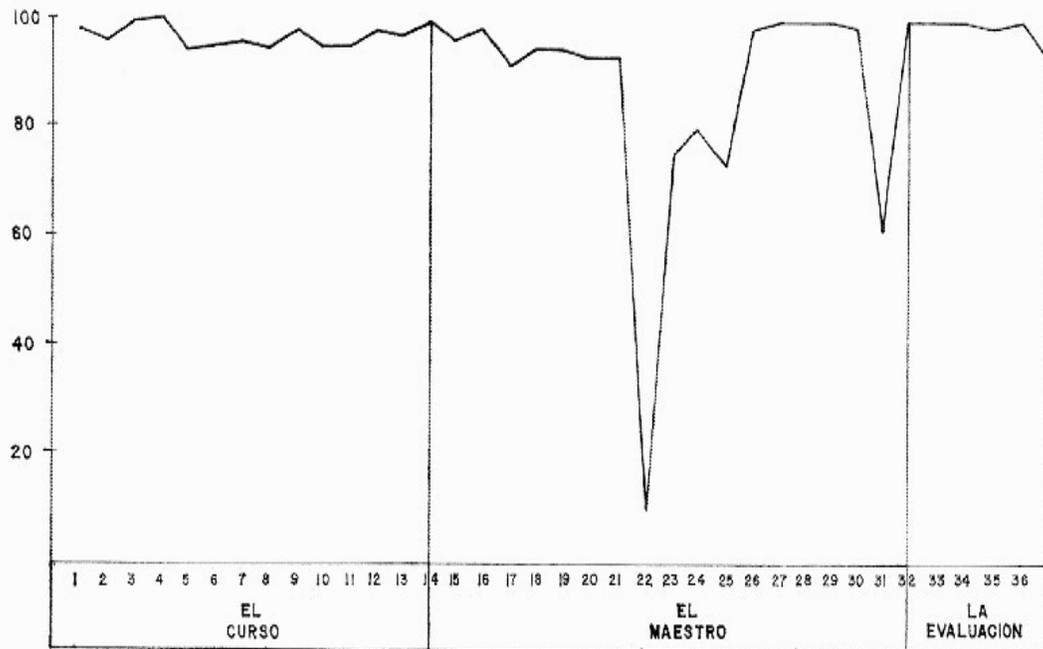
DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES OTORGADOS A LOS PROFESORES DEL INSTITUTO TECNOLOGICO DE CD. JUAREZ POR SUS ALUMNOS EN CUANTO AL CURSO EL INSTRUCTOR Y LA EVALUACION.

N = 139
 \bar{x} = 74
s = 5



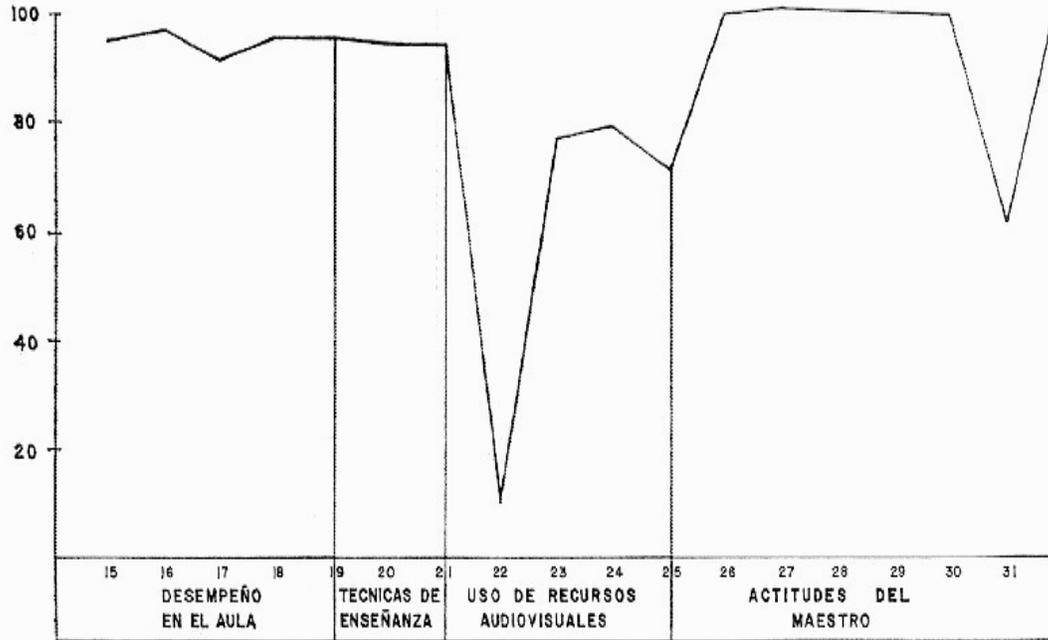
CUADRO 2

PUNTAJES PROMEDIOS OTORGADOS POR LOS SUJETOS ENCUESTADOS A SUS MAESTROS EN CUANTO A CARACTERISTICAS DEL CURSO EL MAESTRO Y LA EVALUACION.



CUADRO 3

PUNTAJES PROMEDIOS OTORGADOS A LOS MAESTROS EN CUANTO A SU DESEMPEÑO EN EL AULA, TECNICAS DE ENSEÑANZA, USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES Y ACTITUDES DEL MAESTRO.



CUADRO 4

CONTRASTACION DE LOS PUNTAJES MAS ALTOS Y LOS MAS BAJOS OTORGADOS A LOS PROFESORES DEL INSTITUTO TECNOLOGICO DE CD. JUAREZ POR SUS ALUMNOS EN CUANTO A LAS CARACTERISTICAS DEL CURSO EL INSTRUCTOR Y LA EVALUACION.

