

Evaluación comprensiva de la docencia universitaria

María Isabel Arbesú García

INTRODUCCIÓN

Este trabajo reflexiona sobre un modelo de evaluación docente de corte cualitativo que busca involucrar a los profesores con la intención de favorecer la retroalimentación de su práctica para coadyuvar en la mejoría de la enseñanza. Evaluación que Stake (2006) denomina “comprensiva” porque tiene como finalidad reflejar la complejidad y la particularidad que caracterizan a los procesos educativos, con el objeto de aportar soluciones a los problemas cotidianos que se viven en las aulas. En ella el evaluador tiene el papel de orientar y promover el diálogo, provocar la discusión y el análisis de la situación educativa, tomar siempre en cuenta los diferentes contextos en donde se lleven a cabo la enseñanza y el aprendizaje e incorporar al proceso de evaluación las distintas interpretaciones de los sujetos participantes. Enfoque totalmente distinto al que practican la mayoría de las instituciones de educación superior, públicas y privadas, de México y de otras partes del mundo para evaluar el desempeño docente; su forma de evaluar privilegia los aspectos cuantitativos para medir la eficiencia del trabajo del profesor y ayuda poco a elevar la calidad de la educación.

El propósito de este trabajo es reflexionar críticamente sobre la forma en que se ha desarrollado la evaluación de la docencia universitaria en México, con la finalidad de plantear ciertos principios y características metodológicas que puedan servir para llevar a cabo un modelo de evaluación docente en la División Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, (UAM-X), en el que se prioriza la mejoría de la enseñanza y se articula la evaluación con procesos de formación del profesorado.

Por consiguiente, este texto se integra en dos grandes apartados: el primero pretende mostrar, a grandes rasgos, cuál ha sido el sentido de la evaluación de la docencia y sus principales usos; el segundo presenta los principales componentes teóricos y metodológicos que debe contemplar una evaluación comprensiva de corte cualitativo en la que participen activamente los profesores.

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

La implementación de los distintos modelos de evaluación en las universidades públicas de nuestro país estuvo condicionada por diversos grupos internacionales —el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico, entre otros— que impusieron reglas y criterios sobre qué y cómo evaluar. Por tal motivo, a finales de la década de los ochenta el gobierno federal promovió múltiples formas de evaluación de la educación en general y de la educación superior en particular a través del Programa para la Modernización Educativa (Poder Ejecutivo, 1989). Entre sus principales modalidades se pueden mencionar la evaluación *institucional*, la evaluación *de planes y programas*, la evaluación *del trabajo académico*, en donde se ubica la evaluación docente, entre otras más.

A partir de la década de los noventa la mayor parte de las instituciones de educación superior públicas en México llevó a cabo diversos procesos de evaluación docente con el propósito de valorar la eficacia del desempeño de sus profesores en el aula. Este tipo de evaluación, al igual que los demás modelos imperantes hoy en día en nuestro país, no surgió a partir de una necesidad auténtica de las institu-

ciones o de sus autoridades, de los profesores o estudiantes, con el objeto de mejorar los procesos educativos y, por ende, la calidad de la educación, sino que se propuso por parte del gobierno con el propósito de otorgar financiamiento a las universidades y a sus comunidades académicas.

Por tanto, la concepción de evaluación que prevalece en México está relacionada con la rendición de cuentas y con la medición de resultados. Esto ha favorecido que los usos de la evaluación por lo general sean de tipo sumativo; es decir, sus resultados se utilizan para tomar decisiones administrativas y como control burocrático, lo cual no ha mejorado sustancialmente la calidad de la educación (Díaz Barriga A., Barrón y Díaz, F., 2008; Rueda, 2006).

El sistema adoptado por la mayor parte de las instituciones de educación superior mexicanas para evaluar la docencia se basa fundamentalmente en el uso de cuestionarios de opinión dirigidos a los alumnos con el propósito de obtener evidencias basadas en sus juicios sobre la efectividad de su maestro en el aula. Generalmente estos instrumentos se construyen a partir de una serie de preguntas elaboradas a priori que intentan medir la eficacia docente tomando en cuenta ciertas dimensiones, como por ejemplo, la organización y planeación de la clase, el dominio del conocimiento por parte del profesor, la comunicación de éste con sus alumnos, su disposición para atenderlos dentro y fuera de clase y la manera en que evalúa el aprendizaje (García, 2000; García, 2008). Pero pocas veces consideran la evaluación de los aprendizajes obtenidos por los alumnos, la adquisición y práctica de habilidades de tipo profesional, las actitudes o los valores. Tampoco exploran el contexto en donde ocurren la enseñanza y el aprendizaje (Díaz Barriga, F, 2004), y en escasas ocasiones incorporan la filosofía educativa de la institución que aplica el cuestionario (Luna, 2000).

En este último sentido analizamos el cuestionario de opinión empleado por la UAM para evaluar a sus docentes en sus cuatro unidades. Los resultados arrojaron que dicho instrumento se acerca básicamente a la teoría conductual del aprendizaje: su diseño incluye reactivos que evalúan objetivos de aprendizaje, situaciones de enseñanza que facilitan el aprendizaje, logros de objetivos y motivación del aprendizaje. Asimismo, mostraron que el enfoque de enseñanza prevaleciente en el cuestionario es el de la sistematización de la enseñanza. Lo anterior nos llevó a concluir que este tipo de evaluación no está enfocada a conocer la práctica pedagógica del profesor de la UAM y mucho menos la del docente que trabaja con el Sistema Modular (Arbesú, 2006).

Díaz, F. (2004) explica que considerar la opinión de los alumnos como fuente principal para evaluar la eficacia del profesor otorga a éstos un rol de consumidores; los alumnos

se convierten en usuarios o clientes de los servicios ofrecidos por una empresa (la institución educativa) en donde el prestador de los servicios educativos es el docente. Y desde la premisa de que “el cliente siempre tiene la razón”, esto favorece que en ocasiones la opinión de los alumnos pueda definir las decisiones de dicha empresa. Asimismo, esta autora se pregunta si los alumnos cuentan con los conocimientos suficientes que les permitan evaluar los contenidos del curso o el estilo didáctico del profesor.

Por lo anterior, podemos afirmar que el propósito central de la evaluación de la docencia ha tenido un fin sumativo debido a que la evaluación docente se ha asociado con la promoción de los profesores, con la recontractación o finalización de sus contratos de trabajo y con el otorgamiento de un salario extra o pago por mérito a aquellos profesores evaluados como “buenos” docentes por sus alumnos.

Respecto al nivel de educación superior en el ámbito internacional, en las últimas dos décadas la evaluación docente a través de los cuestionarios de opinión se ha convertido en una práctica bastante común en la que también se ha priorizado el uso sumativo, aunque con algunas características diferentes a las que se han dado en México; en nuestro país la vinculación entre evaluación y compensación salarial se da en proporciones muy altas y esto ha permitido que la evaluación se haya sobrevalorado alcanzando tintes perversos.¹

La problemática anterior nos lleva a plantear algunos principios teóricos y metodológicos que intentan explorar un modelo de evaluación alternativo al que se ha venido usando, para evaluar y mejorar la docencia universitaria, con el cual seguramente se elevará la calidad de la educación superior de la UAM-X.

EVALUACIÓN COMPRENSIVA Y PARTICIPATIVA

Coincidimos con Ardoino (1997) en que durante la construcción de una propuesta articulada que intente evaluar la docencia se debe tomar en cuenta dos cuestiones: la primera, conocer ¿cuál es el sentido de la evaluación? La finalidad de la evaluación contemplada aquí es de tipo formativo,² pues su intención es mejorar la enseñanza y promover la formación profesional de los profesores³ a partir de la creación de talleres en los que participen activamente reflexionando sobre sus diversas experiencias como profesionales de la enseñanza. La segunda se refiere a conceptualizar la función docente que se asumirá en la propuesta evaluativa deseada. En este estudio se contempla la docencia como una actividad compleja y multidimensional que es necesario conocer y comprender tomando en cuenta los múltiples contextos en donde ocurren los procesos de enseñanza y

aprendizaje. También se considera que no existe una única definición de docencia ni de enseñanza, pues ambas tienen tantas variantes y estilos equiparables al número de profesores existentes. Por otro lado, está documentando que las tareas de los docentes cambian histórica y culturalmente; no hay un consenso en relación con lo que implica ser un buen docente; la atención sobre la enseñanza, que es su actividad central, tiene distintos enfoques (Arbesú, 2006).

Tomando en cuenta los puntos anteriores, el modelo de evaluación docente que se propondrá se fundamentará en un enfoque cualitativo o interpretativo, en el que uno de sus supuestos parte de la premisa de que los conocimientos se construyen incorporando los múltiples significados aportados al estudio por las personas que participan en él. Por tanto, la concepción de conocimiento es dinámica y está vinculada a la práctica. La investigación interpretativa busca recabar las opiniones de los participantes y de otros actores externos con la intención de mostrar la complejidad de un problema. Su diseño cambia a medida de que progresa el estudio (Woods, 1998; Erickson, 1989; Stake, 2006).

Una vez aclarado lo anterior, se detalla la concepción de evaluación comprensiva y participativa que se asume en este trabajo.

El concepto de evaluación que aquí se defiende tiene que ver con la comprensión de los méritos y defectos de un programa, de una práctica educativa; en este caso nos referimos a la práctica de la enseñanza. La evaluación se relaciona con la búsqueda de conocimientos sobre el valor o las debilidades de algo o de alguien. No obstante, su principal importancia radica en resaltar el valor de lo que se esté evaluando.

Para Stake (2006) la evaluación cualitativa tiene rasgos comprensivos y participativos porque busca comprender la complejidad de los problemas cotidianos que se viven en las aulas a partir de un estudio empírico de la actividad humana. En este sentido, considera que evaluar implica relacionarse con diversas prácticas humanas; entre otras, la relacionada con la enseñanza, la cual se debe estudiar tomando en cuenta las experiencias contextuales en donde se realiza. Aclara que una evaluación comprensiva debe ayudar a entender lo que un programa de estudios o una práctica educativa tienen de bueno y de malo; es decir, los mejores trabajos son los que exponen tanto las bondades como las fallas de lo encontrado. Con esta intención recomienda realizar una descripción detallada del programa o la práctica educativa y una interpretación de su calidad. Añade que evaluar significa conocer las experiencias vividas de los sujetos participantes en el proceso de evaluación, atender de manera especial a los testimonios de los mismos y a las opiniones de los testigos.

La comprensividad, es ante todo, la virtud de guiarse por estar atentos a la praxis (la práctica). Es reconocer que estamos tratando con situaciones que son experiencias vividas, encarnadas (...). El rasgo esencial de este enfoque es la comprensividad (receptividad o sensibilidad) de cuestiones o problemas clave, especialmente los experimentados por las personas del propio lugar o localización del programa (pp. 144 y 148).

Stake (2006) reconoce una evaluación participativa en aquella que convoca a los miembros del personal donde se lleva a cabo el estudio para que realicen la mayor parte del trabajo. No obstante, refiere la importancia de contar con un facilitador (evaluador) con formación en evaluación para que centre la atención del estudio en las cuestiones relacionadas con la calidad de lo que se esté evaluando.

Para este autor la evaluación participativa y comprensiva es útil en contextos de evaluación formativa, pues para que se dé la comprensión del fenómeno a estudiar es necesario organizar el trabajo en función de los intereses y preocupaciones de los implicados. Por ello, menciona que es muy común introducir durante todo el proceso de evaluación las aportaciones y experiencias de las personas involucradas en el mismo. En ciertos casos sus experiencias sirven para redefinir el rumbo del proyecto; en otros, ayuda a seleccionar ciertas cuestiones del estudio y de la recopilación de datos, así como a conseguir que los actores logren una implicación en el proceso de evaluación; lo que generará al mismo tiempo una autoevaluación. “La evaluación participativa puede ser el mejor modo de adquirir una buena comprensión de los puntos fuertes y débiles, y de avanzar hacia las mejoras” (p. 273).

Coincidimos con Stake en cuanto a que el argumento más importante de la colaboración de los involucrados es el que la participación puede ser el mejor modo de tener una mayor y mejor comprensión de lo que se evalúa, además de fomentar un proceso de autoevaluación de los actores implicados, como fue el caso del estudio etnográfico realizado en la UAM-X para conocer y comprender la práctica educativa de tres profesores de esta Unidad (*cfr.*: Arbesú, 2006). También es recomendable que en el proyecto de evaluación participen todas aquellas personas que de alguna manera se sienten afectadas o beneficiadas por el programa. Este tipo de participación hace que el colectivo de actores implicados sea heterogéneo; lo cual da mayor riqueza a los resultados, además de otorgar credibilidad al proceso de evaluación.

Si bien es cierto que el uso de los resultados de la evaluación depende de los propósitos establecidos al inicio del mismo, es importante corroborar constantemente con los

participantes qué tanto se están llevando a cabo las promesas y expectativas hechas al inicio del estudio.

Dadas las características que definen la concepción de evaluación que se empleará en este proyecto, se contempla al portafolio docente⁴ como una de las mejores formas para poder llevarlo a cabo.

De acuerdo con literatura especializada (Cisneros, 2008), el portafolio docente lleva a cabo la evaluación de la enseñanza de forma integral; contempla un conjunto de trabajos del profesor en donde se muestran evidencias de las actividades y logros de su desempeño docente.

El uso del portafolio no sólo supone un giro metodológico en relación con los modelos anteriores de evaluación docente, sino también un cambio teórico, dado que una de las características que lo definen es la de que sea el propio profesor quien fundamentalmente participe en el proceso de la elaboración del portafolio y quien tiene el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad.

Los especialistas refieren que el portafolio docente constituye un procedimiento de evaluación de tipo formativo. Los profesores participan directamente en su elaboración, incluyen materiales de trabajo que muestran fehacientemente las actividades relacionadas con su enseñanza. Es decir, el portafolio tiene información que aporta el profesor sobre su enseñanza e incluye logros del aprendizaje obtenido por los alumnos.

De acuerdo con Fernández (2008) sus beneficios son múltiples, entre otros: recoge y presenta evidencias y datos concretos sobre la forma en que el profesor enseña. Permite que éste reflexione sobre aquellas áreas de su enseñanza que necesitan mejorar. Posibilita que el docente cuente con un documento que le brinde información sobre cómo ha evolucionado su enseñanza. Favorece la divulgación de sus conocimientos y experiencias entre sus colegas del departamento; lo que también posibilita el uso de estas evidencias en la formación de los docentes más jóvenes. Deja un legado escrito en la Institución sobre la experiencia pedagógica de los profesores con el cual se puede contar.

Inostroza (2008) argumenta que desde el momento en que el profesor participa y se involucra con la elaboración del portafolio se inicia un proceso de autoevaluación y reflexión crítica y constante sobre su práctica, en donde el docente asume los errores como fuente de aprendizaje y, al mismo tiempo, diseña y aplica nuevas alternativas de acción. Para esta autora el portafolio representa una descripción de los logros de enseñanza del docente, los cuales son documentados por medio de la información más relevante con que se cuenta, y en el momento en que el docente analiza estos logros se inicia el proceso de autoevaluación y reflexión.

A continuación se señalan algunas actividades por realizar en los talleres. Éstas servirán como pretexto para la discusión de los principales puntos que contendrá el portafolio docente.

1. Reuniones periódicas con los profesores en donde el punto central sea la reflexión crítica de su práctica; a partir de esta problematización serán ellos mismos quienes planteen cambios en su labor como enseñantes.
2. Organización de grupos focales en donde se generen procesos de reflexión y autoevaluación que tomen como referente las creencias de los profesores en relación con los procesos educativos.
3. Recuperación oral, escrita y, en ocasiones, videograbada de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje llevadas a cabo en el aula.
4. Elaboración de un diario pedagógico que ayude a los docentes a recuperar las distintas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.
5. Promoción de espacios de reflexión y análisis colectivo e individual de los profesores, en donde conozcan, analicen y consideren críticamente la relación entre sus metas de enseñanza y el aprendizaje que desean lograr con sus estudiantes.
6. Promoción de espacios de reflexión y análisis colectivo e individual de los profesores, en donde los docentes conozcan cuál es su filosofía de enseñanza con la intención de entender y mejorar su práctica cotidiana.

CONCLUSIONES

Hasta el momento hemos visto que los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos han sido los instrumentos más utilizados para evaluar la docencia. Éstos, además de que adolecen de un sustento teórico y metodológico, se han empleado con objeto de “premiar” o “castigar” a los profesores y para ejercer un control burocrático. También hemos mencionado la parcialidad con la que intentan medir la eficacia del profesor en el aula. Por tanto, nos parece apremiante que las investigaciones educativas se aboquen más a explorar otros usos de la evaluación docente, los cuales tendrían que estar enfocados a la retroalimentación y al apoyo del profesorado, tanto en el plano individual como en el profesional, priorizando la mejoría de la enseñanza; lo cual seguramente contribuiría a elevar la calidad de la educación.

Asimismo, es necesario contemplar la evaluación docente como una forma comprehensiva que permita reflejar

la complejidad de los procesos educativos e involucre a los profesores en su diseño y participación. Ésta debe ser articulada con programas de formación de los profesores en donde a partir de la reflexión y autoevaluación de su enseñanza decidan los tipos de cambios que necesitan implementar para mejorar su labor como profesionales de la educación. La información pedagógica generada a partir de la realización de estos talleres será de gran utilidad no sólo para documentar la forma en que se lleva a cabo la enseñanza en las instituciones, sino también para que los profesores conozcan, analicen y reflexionen sobre su quehacer en el aula, además de reconocer los motivos y los sustentos teóricos de su enseñanza. Esto les permitirá enseñar con mayor destreza y, a su vez, repercutirá en un mejor aprendizaje de los alumnos. •

Notas

¹ Para ampliar esta información se sugiere consultar:

Mario Rueda (coordinador) (2004), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, México: ANUIES. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (2008), *IV Coloquio Iberoamericano sobre evaluación de la docencia*, México: UNAM/IISUE/RIED.

Reencuentro, Análisis de problemas universitarios, Docencia universitaria: concepciones, prácticas y su evaluación, No.53.

² En este trabajo se asume que la evaluación formativa de la docencia debe enfatizar la reflexión del profesor como una forma de generar conocimiento, como una manera de recuperar, deliberada y sistemáticamente, y de analizar los distintos aspectos de su experiencia al enseñar, con el propósito de que sea él mismo quien identifique los aciertos o los errores de su práctica (Moral, 1995).

³ En este trabajo se entiende por formación de profesores al proceso de profesionalización y desarrollo de los profesores centrado en la reconceptualización e innovación de su práctica educativa (Arbesú, Loredó y Monroy, 2003).

⁴ En el portafolio docente el propio profesor integra en una carpeta un conjunto de trabajos en donde se muestran evidencias de las actividades y logros de su desempeño docente, entre otros el aprendizaje obtenido por sus alumnos. El portafolio evalúa la producción del conocimiento producido por el profesor, y no su reproducción, por medio de la evidencia de conocimientos tangibles que den cuenta sobre cómo, por qué y para qué se produjeron los mismos.

Referencias

- Arbesú, M. I. (2006). *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM/Plaza y Valdés.
- Arbesú, M. I., Loredó, J. y Monroy, M. (2003, julio-septiembre). Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia. *Revista de la Educación Superior*, XXXII(3), 127.
- Ardoino, J. (1997). La evaluación en el nivel universitario. Curso dictado en la Universidad Iberoamericana. Difusión Cultural.

- Cisneros Cohernour, E. J. (2008). El portafolio como instrumento de evaluación docente: Una experiencia en el Sureste de México. *IV Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia*. México: IISUE/UNAM/ RIED/Conacyt.
- Díaz Barriga, A., Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, F. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y evaluación de la docencia. Algunas críticas en torno a los métodos de evaluación de profesores y algunas incursiones alternativas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 121-136). México: CESU/Plaza y Valdés.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Madrid: Paidós Ibérica/Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-Ciudad Universitaria.
- Fernández, A. (2008). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. Obtenido desde: [www.usal.es/ofeees/nuevas metodologias/portafolio/pdf](http://www.usal.es/ofeees/nuevas_metodologias/portafolio/pdf)
- García, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas* (pp. 41-62). México: Paidós Educador.
- García, J. M. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 53, 9-19.
- Inostroza, G., Damm, X., Jara, E., Riquelme, P. y Tagle, T. (2008). Guía para trabajar el portafolio. Evaluación de desempeño inicial docente. *Facultad de Educación. Formando Educadores Integrales para el siglo XXI*. Universidad Católica de Temuco. Obtenido desde www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt
- Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas* (pp. 63-84). México: Paidós Educador.
- Moral, R. (1995). Los mapas cognitivos como estrategia de reflexión y de generación del conocimiento práctico del profesor. *Revista de Ciencias de la Educación*, 167, 101-110.
- Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Programa para la modernización educativa*. México: Autor.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. Colección Pensamiento Universitario. México: IISUE/UNAM.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MARÍA ISABEL ARBESÚ GARCÍA. Es profesora-investigadora titular del Departamento de Teoría y Análisis, División de Ciencias y Artes para el Diseño, en la Unidad Xochimilco de la UAM. Correo electrónico: isabel.arbesu@gmail.com