

La evaluación del desempeño docente en la educación superior

The Evaluation of Teacher Performance in Higher Education

Luis F. Gómez *

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, Guadalajara, México
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6988-0163>

María G. Valdés 

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, Guadalajara, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8802-4995>

Recibido 13-11-18 **Revisado** 12-12-18 **Aprobado** 22-04-19 **En línea** 25-04-19

*Correspondencia

Email: lgomez@iteso.mx

Citar como:

Gómez L F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una revisión crítica de las maneras en que se tiende a evaluar el desempeño de los docentes universitarios. Por lo general, las instituciones enuncian propósitos de la evaluación que suelen no coincidir con lo que se evalúa y con el uso que se hace de los resultados. Se incluye la revisión de distintos modelos de evaluación. Para mostrar los desfases entre objetivos y prácticas, es decir, la pobre relación de lo que se hace, con el modelo del declarado. Se tiende a enunciar que el objetivo de la evaluación está centrado en la mejora continua. Uno de los instrumentos más utilizados es el cuestionario, con el que se pretende hacer una evaluación precisa, pero que, por lo general, no evalúa el desempeño docente, sino, en el mejor de los casos, la opinión de los estudiantes. Si se declara que la evaluación debe servir para mejorar la práctica docente, convendría privilegiar el modelo constructivista que permitiría favorecer los cambios que se requieren a través de la reflexión que surja de la revisión de la autoevaluación, la hetero-evaluación y la co-evaluación.

Palabras clave: Desempeño docente; Modelos de evaluación docente; Evaluación para la mejora; Instituciones de educación superior.

Summary

The purpose of this article is to present a critical review of the ways in which the performance of university teachers are usually evaluated. Generally, the institutions state proposal of evaluation that usually coincide with what is evaluated and the use of the results. It includes the review of the different evaluation models to show the discrepancies between the objectives and the practices, that is, the poor relationship between the model used and what is done. Universities usually declare that the focus of the evaluation is improvement of practice. One of the most used instruments is the questionnaire, with which an accurate measurement can be made, but generally it does not evaluate the teaching performance, but, in the best-case scenario, the opinion of the students. If universities state that the evaluation should serve to improve the teaching practice, it would be advisable to favor the constructivist model that promotes changes required through the reflection that arises from the review of the self-evaluation, the hetero-evaluation and the co-evaluation.

Keywords: Teaching Performance; Teacher Evaluation Models; Evaluation for Improvement; Higher Education.

Introducción

Al revisar lo que las instituciones de educación superior (IES) declaran respecto a la evaluación del desempeño docente, se encuentra que privilegian el aprendizaje del docente sobre su práctica con el fin de que la mejore; sin embargo, el discurso no necesariamente se refleja en las prácticas puesto que hay una tendencia a utilizar los resultados con otros fines. Esta forma de proceder ha sido muy cuestionada, tanto en sus intenciones (no declaradas) como en sus métodos. Respecto a las primeras, estas tienden a enfocarse en cuestiones administrativas y no de mejoramiento del desempeño académico; los segundos, se centran en una visión unilateral y cuantitativa, ya que se enfocan en la opinión del alumno a través de un instrumento único.

Para lograr la congruencia entre el decir y el hacer es necesario tener claro el qué, porqué, para qué y cómo, lo que implica el conocimiento los distintos modelos de evaluación. Analizar estos elementos en cada uno de ellos aporta ideas para sustentar las decisiones que tomen las IES respecto a las acciones que mejor convengan a los propósitos declarados. Analizar lo que se hace en torno a la evaluación que se ha establecido en las Instituciones de IES es una tarea necesaria

para generar propuestas orientadas al desarrollo profesional de los docentes, y por ende a la mejora de la calidad educativa. Para esto se requiere un acercamiento puntual a las producciones, reflexiones y debates que han realizado los especialistas en el campo

La intención de este artículo es presentar una revisión crítica de las maneras en que se tiende a evaluar el desempeño de los docentes universitarios y, a partir de ella, proponer al constructivismo como un marco congruente con la intención de la mejora continua de la práctica docente.

El análisis surge de la exploración del proceso de evaluación de una IES en que se detectó incongruencia entre propósitos, método, instrumentos y uso de los resultados, a partir de ello se revisaron las maneras en que se lleva a cabo en otras instituciones y se encontraron dificultades similares. Al encontrar que es un problema generalizado se consultaron los modelos de evaluación existentes a fin de encontrar si alguno de ellos ofrecía maneras de resolver las incongruencias. En esta búsqueda se vislumbró al constructivismo como una perspectiva desde la cual proponer una manera de evaluación que permita que los profesores y las instituciones aprendan y, por tanto, que se orienten a procesos de mejora continua.

Renovar la mirada en el ámbito de la evaluación docente, requiere de un acercamiento a las distintas propuestas sobre el tema, y con ello tener un panorama claro acerca de los avances, los retos, los dilemas y las dificultades que se han experimentado en este campo de conocimiento. En el texto se integran elementos clave que ofrecen información necesaria para el diseño y planeación del proceso de evaluación de los docentes.

En la primera parte del artículo se presentan tres de los modelos de evaluación más utilizados en las instituciones educativas; se describen sus características, ventajas y desventajas. A partir de esta revisión se enfatizan los diferentes significados de la evaluación, así como los usos y propósitos que las instituciones educativas hacen de este proceso.

Dado que en la mayoría de las IES se utiliza en mayor medida el cuestionario para obtener datos acerca de las dimensiones asociadas a la labor del profesor universitario, en la segunda parte se incluye información con respecto al uso que se le ha dado a este instrumento de evaluación. El acento del tercer apartado se coloca en las críticas que estudiosos del tema hacen con respecto al uso del cuestionario, en tanto que consideran que su aplicación obedece a una racionalidad técnico-instrumental, que se orienta hacia el logro de resultados, en especial de aquellos que privilegian la eficiencia y eficacia y por ende al control que tiene su base en el premio o en el castigo.

En el cuarto y quinto apartado se presenta maneras alternativas de evaluación, así como la propuesta de que se utilice el marco constructivista que la dirija hacia la mejora continua. Se concluye con las reflexiones finales sobre este proceso.

Modelos y propuestas de evaluación.

Con el propósito de mostrar un panorama con respecto al abanico teórico, conceptual y metodológico de los procesos de evaluación en general, se muestra las propuestas agrupadas en tres grandes modelos que Rama (1989), Nevo (1983) y Gaytán (2012) proponen con base en el análisis y sistematización que realizaron de las distintas visiones que han existido con respecto a la evaluación.

En primer lugar, señalan a los modelos que utilizan a los objetivos como el criterio fundamental de la evaluación y que se denominará modelo orientado a objetivos. Uno de los autores destacados en este modelo es Tyler (Mora, 2004), quien considera que ésta debe partir de las metas planteadas, es decir, se trata de comparar objetivos y resultados para determinarán en

qué medida se han alcanzado los primeros. La propuesta de Tyler que se enmarca en el paradigma cuantitativo se centra en la evaluación de los logros, más que en otras variables del proceso. De acuerdo con Pérez (2007), este modelo parte de la premisa que la eficacia se logra a partir de que se alcanzan los objetivos establecidos, los cuales son la única fuente de los criterios que se usan para evaluar.

Entre las críticas que se le hacen a este modelo sobresale la extemporaneidad, pues la información llega demasiado tarde para ser utilizada en el mejoramiento o en el perfeccionamiento de la actividad docente, ya que este tipo de evaluación se enfoca a valorar el logro final del curso y la información que proporciona tiene poco alcance como para constituir una base sólida a la hora de emitir un juicio de valor (Mora, 2004).

Además de las propuestas que se enmarcan en el modelo por objetivos, se ubican aquellas que visualizan a la evaluación centrada en las decisiones a las que sirven, más allá de los resultados finales, que se nombrará modelo orientado a la toma de decisiones. En este modelo los datos que se obtienen se ponen al servicio de las instancias que toman decisiones. Una nota característica de este tipo de modelos es la evaluación continua y sistemática, la cual se usa para planificar y llevar a cabo servicios o propuestas encaminadas a la satisfacción de necesidades. Desde esta visión la evaluación deja atrás el hecho de ser entendida como un instrumento de control y medida, pues tiene la intención de llevar a cabo una valoración al final de un proceso, y pasa a ser vista como un medio que posibilita la retroalimentación del proceso educativo (Morales, 2001, p. 169). Las propuestas de Contexto, Insumo, Proceso y Producto (C.I.P.P) de Stufflebeam y el del Centro de la Universidad de California para el estudio de la Evaluación (C.E.S) de Alkin, y el de Evaluación de Procesos de Cronbach corresponden a este modelo.

El tercer modelo denominado naturalista, se basa en la negociación y la comprensión. Éste reconoce el importante papel que tiene la audiencia y la relación transaccional y fenomenológica que se da entre los participantes y el evaluador; el énfasis se coloca en la descripción cualitativa del fenómeno y, en menor medida, en la cuantitativa. Por lo mismo, el objetivo principal se centra en la descripción y la interpretación y no en la valoración y predicción propios de otros modelos. Entre las partes interesadas se plantean y clarifican una serie de cuestiones que a su vez ayudan a identificar los aspectos y procedimientos que permitan lograr los resultados que se desean (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p. 313). Entre las propuestas que se destacan en este modelo se señalan: la evaluación Responsable de Stake, la evaluación Democrática de MacDonald, la evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton y la evaluación Crítica artística de Eisner.

Cada uno de estos modelos privilegia una visión de la evaluación. En ellos se pueden reconocer una variedad de concepciones, entre otras, la evaluación como el proceso que permite determinar el grado de congruencia que hay entre las realizaciones y los objetivos previamente establecidos (Tyler); la evaluación como el proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante que ayude a la toma de decisiones (Stufflebeam); la evaluación como el proceso de estimar el mérito de algo en relación a las características intrínsecas de lo que se evalúa, con el objeto de señalar las diferencias que comportarían los juicios valorativos tanto en el uso como en la aplicación para un contexto determinado (Scriven & Cronbach, 1982).

Cada uno de los modelos anteriores, privilegia un criterio que se ha de utilizar en la valoración de la información obtenida, por ejemplo, la definición de objetivos constituye el criterio básico de los modelos inspirados en la propuesta de Tyler; la definición de objetivos situados en un contexto político es el criterio fundamental en los modelos de toma de decisiones y los estándares, corresponden al criterio que se toma en cuenta en las concepciones que acentúan el mérito como objetivo.

A partir de estas visiones de la evaluación, se puede apreciar que en la evaluación del desempeño de los docentes en las IES se tiende a usar el modelo orientado a los resultados. Se parte del supuesto que el alumno, como receptor del servicio, puede evaluar el desempeño

docente, por tanto, a partir de su opinión, se evalúa el trabajo del profesor. Desde esta óptica se dejan de ver aspectos del proceso y del contexto. Díaz Barriga (1987) considera que los modelos que usan el criterio de los objetivos - comportamientos observables- solo registran su presencia o ausencia sin esforzarse por tratar de comprender el sentido de una conducta ni por analizar las causas por las que se encuentran presentes. Además de esta crítica, Díaz Barriga (1987) señala que los modelos que centran su valor en el aporte de información para la toma de decisiones dificultan y obstaculizan la función de evaluaciones que tienen como meta, la determinación del sentido con que se proyecta la tarea educativa, por ello es que los cataloga como pragmáticos y utilitaristas, en tanto que los resultados se ponen al servicio de la decisión.

La elección de los indicadores para evaluar la enseñanza es un asunto problemático pues, aunque se tenga clara la idea de que éstos deben responder a varios criterios, entre ellos: validez, confiabilidad, relevancia, oportunidad, coherencia, claridad, transparencia y accesibilidad, Chalmers (2007) considera que las universidades tienden a elegir los indicadores de desempeño para incluirlos en las encuestas o cuestionarios, precisamente porque se pueden cuantificar fácilmente y no por que evalúen con precisión el desempeño de los docentes.

La pluralidad de concepciones muestra que se puede evaluar para conocer, valorar y para aprender, pero también para dominar, justificar decisiones o para el logro de objetivos que se orientan hacia planos inmediatos de la realidad. Mora (2004) señala que de acuerdo con las necesidades, propósitos y objetivos que privilegie una determinada institución educativa es como se entiende el significado y usos de la evaluación; para unas el acento puede estar en el control y la medición, mientras que para otras en el enjuiciamiento de la validez del objetivo o en la rendición de cuentas. Aunque el concepto de evaluación cambie de acuerdo con el modelo que se privilegie en cada institución, se puede decir que las definiciones comparten la idea de que consiste en determinar el mérito (Scriven, 1967), que se trata de un proceso de emisión de juicios (Suchman, 1967), que se basa en criterios establecidos (De la Orden, 1982) y que requiere información empírica (Pérez Gómez, 1983).

Stroebe (2016) señala que, de manera inicial, la evaluación del desempeño docente tenía la finalidad de ayudar a los profesores a mejorar su enseñanza, posteriormente ha sido utilizada para tomar decisiones importantes sobre contratación y despido de personal, para promociones y determinación de sueldos, en todo caso se tendrá que considerar si se trata de la evaluación como una manera de incidir mejor en el aprendizaje (evaluación formativa) o como una manera de calificar, recompensar o castigar el desempeño (evaluación sumativa).

Rueda y Díaz Barriga (2004) consideran que la evaluación sumativa se vincula con la toma de decisiones para decidir promociones, salarios, tipos de contrataciones, entre otros. Lo que es relevante en este tipo de evaluación es la cantidad de logros y productos y su finalidad se define mediante estándares de calidad basados en la eficiencia. La evaluación con fines formativos se centra en la mejora, en el perfeccionamiento y crecimiento profesional del docente; se orienta a indagar los aspectos que se pueden mejorar de la práctica, por lo mismo es que otorga orientaciones concretas de mejora a los docentes (Amaranti, 2017. P.97-98). Para Amaranti (2017) es clara la necesidad de seguir avanzando en la construcción de una cultura evaluativa, pues a pesar de la relevancia que se le ha querido dar a la evaluación del desempeño docente en las IES con fines formativos, se sigue privilegiando la racionalidad instrumental, la cual se vincula más a fines administrativos que a la mejora de la calidad de la docencia (p.94).

El cuestionario como instrumento privilegiado en la evaluación docente

Las prácticas de evaluación de las IES están más cercanas al modelo por objetivos de Tyler y, por tanto, tienden al uso de cuestionarios cuantitativos desde la percepción de los alumnos, frecuentemente como único instrumento. Por tanto, es necesario analizar esta práctica y mostrar la incongruencia con las intenciones declaradas por las IES.

A partir de 1920 algunas universidades empezaron a pedir a los estudiantes que evaluaran el desempeño de los profesores. En las universidades mexicanas se han aplicado encuestas sobre la opinión de los alumnos desde la década de los sesenta en la Universidad Iberoamericana; en la Facultad de contaduría de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde los setenta; en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) desde los ochenta. A partir de los noventa se empezaron a generalizar entre las instituciones de educación superior (Canales, Luna Díaz-Barriga, Monroy, Díaz & García 2004).

Los estudios acerca de la evaluación del desempeño docente de los profesores universitarios en el mundo da cuenta de que los cuestionarios sobre la percepción de los estudiantes es el método más utilizado para evaluarlo (Wellein, Ragucci & Lapointe, 2009; Montoya, Arbesú, Contreras & Conzuelo, 2014; Rueda, 2008; Tirado, Miranda y Sánchez, 2007) a pesar de que hay diversas propuestas para evaluar en maneras más comprensivas y de que probablemente lo único que midan los cuestionarios sea el agrado por los cursos y no la ayuda que proporciona el profesor para favorecer que los alumnos aprendan (Stroebe, 2016).

Dado este interés por la percepción de los estudiantes sobre el desempeño de los profesores, en las bases de datos se encuentran gran cantidad de estudios que se han realizado sobre la validez de los cuestionarios, la agrupación de los ítems, las prioridades de los estudiantes que evalúan, etcétera. Por citar sólo algunos ejemplos, Durán-García y Durán-Aponte (2015), elaboraron un modelo explicativo con siete reactivos agrupados en dos factores denominados: actitud y organización. Cortés, Campos y Moreno (2014) realizaron un estudio sobre la priorización de las dimensiones de evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes. Los resultados mostraron que los estudiantes priorizaron las dimensiones: resultados, escenarios de aprendizaje, relaciones y evaluación. Luna y Arámburo (2013) indagaron la relación entre los puntajes de evaluación otorgados por los estudiantes a la efectividad docente y las variables asociadas a las características del profesor y del curso. A pesar de que existe un gran número de estudios sobre la validez de los cuestionarios, ésta continúa siendo cuestionada, pero sobre todo sus resultados como única fuente de datos para la evaluación.

En los cuestionarios se pregunta acerca del dominio que tiene el profesor del contenido de la asignatura, sobre su desenvolvimiento con el grupo, el manejo de técnicas pedagógicas y el método que utiliza para la evaluación de los aprendizajes, entre otros (Rueda, 2008). En esta larga tradición de uso de cuestionarios para evaluar el desempeño docente ha cambiado la manera de llenarlos, pero el contenido y el uso que se les da continúa sin muchas variaciones. Antes se llenaban de manera manual, ahora frecuentemente se hacen en línea. En el ámbito latinoamericano se encuentra la misma tendencia a utilizar los cuestionarios como la medida del desempeño docente de los profesores universitarios. En un estudio que realizaron Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo en universidades de México y Chile y Colombia en 2014 constataron que la mayor parte de la evaluación se realiza mediante instrumentos que recogen la percepción de los estudiantes.

En las universidades mexicanas al igual que ocurre a nivel mundial y latinoamericano, se utilizan de manera generalizada los cuestionarios de opinión estudiantil. De acuerdo con Rueda (2011), estos instrumentos son utilizados en el 80% de las universidades públicas mexicanas con un gran número de irregularidades en su diseño, proceso de aplicación y comunicación de resultados. En un estudio realizado por Rueda (2008) en cinco universidades públicas importantes de la zona metropolitana de la Ciudad de México, se encontró que la evaluación docente se hace principalmente a través de cuestionarios aplicados por el jefe inmediato o por autoevaluación de los profesores. El investigador señala que el impulso a la evaluación del desempeño docente en las universidades públicas proviene de los programas de compensación salarial con programas como PROMEP, PIFI y otros desarrollados por alguna universidad en particular. Los resultados

de la evaluación son utilizados para retroalimentar al docente y para informar a las instancias administrativas.

Quienes abogan por el uso de cuestionarios para evaluar el desempeño docente presentan razones como las de Molero y Carrascosa (2005) cuando citan a Gillmore:

- Permite que el alumnado opine sobre sus docentes, originando beneficios políticos para la institución.
- Se considera que los estudiantes, por su naturaleza, son los observadores más extensos de la docencia, y a su vez están en una posición única para valorar la calidad del curso, la dedicación y la preparación del profesorado.
- La fiabilidad de las observaciones realizadas por el alumnado es normalmente elevada. Ésta depende, entre otros factores, del número de encuestados, por lo que si se seleccionan las muestras adecuadas la fiabilidad puede estar asegurada (p.23)

Gómez y Gaviria (2004) consideran que la evaluación de los alumnos a los profesores es uno de los mejores sistemas para juzgar el desempeño de los profesores debido a que éstos son los únicos capaces de juzgar si la docencia les ha ayudado aprender. A pesar de esta opinión, sostienen que los cuestionarios no pueden ser la única fuente de información para la evaluación docente. Tirado, Miranda y Sánchez (2007) abogan por que se utilice más la opinión de los alumnos en lugar de desprestigiarla o estigmatizarla, ya que consideran que los estudiantes tienen derecho a opinar sobre la calidad de los servicios educativos que reciben. En opinión de Tirado, Miranda y Sánchez (2007) el uso de cuestionarios ha contribuido a identificar las características de los buenos docentes y entre los ejemplos citan un estudio de García, del año 2004, en que profesores y estudiantes eligen los rasgos más importantes de la docencia. Para los profesores eran: (1) dominio de la asignatura, (2) estructuración de objetivos y contenidos, (3) organización de la clase, (4) evaluación del aprendizaje, (4) cualidades de la interacción y (5) calidad expositiva (p.15).

Los estudiantes ordenaron los rasgos de manera diferente, para ellos el orden de relevancia era el siguiente: (1) dominio de la asignatura, (2) calidad expositiva, (3) organización de la clase, (4) cualidades de la interacción, (5) evaluación del aprendizaje, (6) estructuración de objetivos y contenidos (p. 15).

Para estos autores, el problema no está en el estudio de las características de los buenos profesores, sino en cómo lograr que éstos las desarrollen.

Crítica al uso de cuestionarios para la evaluación del desempeño docente

Las críticas que se hacen a la evaluación de los profesores se centran alrededor de la validez de los instrumentos, los propósitos de la evaluación, la estrechez de esta y el tiempo en que se realiza. Ya se ha señalado que la evaluación tiene entre sus operaciones la comparación del desempeño contra un estándar. Algunos de los cuestionamientos son: ¿cuál es el estándar? ¿quién lo determina? ¿por qué ese es el estándar válido? Respecto al método se cuestiona, entre otras cosas ¿cómo se mide el desempeño docente? ¿con qué instrumentos? ¿cuál es la validez de sus instrumentos? ¿En qué momento del curso?

Una pregunta fundamental a los cuestionarios y escalas es ¿en verdad miden el desempeño docente? Serrano y Arámburo (2013) afirman que los puntajes que los estudiantes asignan a la docencia universitaria se refieren a uno de los productos de la actividad docente: la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza. A pesar de que los cuestionarios no ofrecen una medida directa de los principales productos de la enseñanza como aprendizajes, alteración de creencias, etc., argumentan que presenta una medida indirecta de la mayoría de los productos de la actividad docente porque emiten juicios acerca de la medida en que consideran que el docente afecta la enseñanza, en un sentido distinto.

Muchos investigadores, entre ellos Alterio y Pérez, (2009), Loaiza, Soria y Bellido, (2016) y Cortés, Campos y Moreno (2014.) critican que frecuentemente no se reconoce que lo que miden las escalas y los cuestionarios son tan sólo opiniones y no se puede hacer a través de ellas la evaluación de la actividad ni del desempeño docente. Si bien es cierto que la manera más sencilla, de hacer la evaluación del desempeño docente es a través del uso de cuestionarios, pues son fáciles de aplicar, de procesar a través de programas computacionales, que se pueden graficar y con ello establecer comparaciones con los puntajes de otros y que, además, los administradores pueden revisar los datos numéricos con facilidad, también es claro que un instrumento de ese tipo no mide el desempeño del docente, sólo mide las opiniones de los estudiantes. Desde esta perspectiva, es decir, si no mide lo que debe medir (validez), la sensación de precisión y objetividad que proporcionan los números carece de sentido, al igual que las comparaciones que se hacen con los resultados. A este respecto, Canales, et.al (2004) señalan que en las escalas que se emplean no existe una métrica inmutable ni única, por ello es riesgoso la comparación que se tiende hacer entre los profesores; si un profesor “A” obtiene en la escala un promedio global de 5.0, el profesor “B”, un 2.5 y el claustro de profesores un promedio de 3.5, no se puede decir que el profesor “A” es doblemente efectivo que el “B”; esta lectura resulta equívoca pues no se puede controlar todas las variables que pueden confundir y sesgar los datos obtenidos a través del instrumento (p.126).

En relación con la ética, Canales et al, (2004) retoman ideas de Sproule (2000) para cuestionar a la responsabilidad de los estudiantes, en el sentido de que responden de manera anónima los cuestionarios, lo que puede ocasionar que los llenen de forma negligente, falsa e incluso dolosa. Además de que en pocas ocasiones se les solicita que argumenten o fundamenten lo que opinan. De igual manera hay docentes que presionan a los alumnos para que los evalúen de manera positiva, condicionando calificaciones o apelando a la emoción. Estas actitudes poco éticas comprometen seriamente la validez y la confiabilidad de la evaluación a causa de la falsedad y de los sesgos (p.123).

De acuerdo con Stroebe (2016), existe evidencia empírica para suponer que los profesores indulgentes, es decir aquellos que asignan a sus estudiantes buenas calificaciones por poco trabajo, tienen mayores probabilidades de recibir, a su vez, buenas calificaciones por parte de éstos; por el contrario, en ocasiones los profesores cuyos cursos piden al estudiante que haga un mayor esfuerzo, suelen recibir peores calificaciones, por lo que hay serias dudas acerca de la validez de las evaluaciones que los estudiantes hacen de sus profesores como medida de la calidad de la enseñanza o el esfuerzo de sus profesores (Braga, Paccagnella & Pellizzari, 2014).

Carrel y West (2010) elaboraron un estudio en que encontraron que los estudiantes evaluaban mejor a los profesores que les ayudaban a aprender mejor los contenidos de la materia que cursaban, lo que lo llevaba a obtener mejores calificaciones, que a aquellos profesores que promovían un conocimiento profundo que los llevaba a tener un mejor desempeño en los cursos subsecuentes, pero que implicaba hacer un mayor esfuerzo en el curso actual, lo que sugiere que los estudiantes no están evaluando el apoyo que reciben para el aprendizaje a largo plazo.

De acuerdo con Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, (2014) “La validez de los cuestionarios para cada contexto institucional, sigue representando una problemática importante que atender. Por otra parte, tampoco se ha avanzado en la distinción de modalidades de enseñanza, o en la naturaleza de los diversos campos de estudio en los cuestionarios. Estas notables diferencias no están presentes en los instrumentos de evaluación” (p. 23).

La evaluación que sólo contempla la opinión de los estudiantes, es extremadamente limitada y cuando ésta es recogida hacia el final del semestre resulta poco útil, dado que la enseñanza es un proceso interactivo entre un grupo de estudiantes y el profesor y que en buena medida incluye construir puentes entre los significados de unos y otros, por lo que las acciones que son percibidas como promotoras del aprendizaje en un grupo, no necesariamente van a ser percibidas de la misma

manera por otro. Entre las oposiciones que se hacen a esta forma de evaluación del desempeño docente sobresalen las siguientes:

- Wolfer y Johnson (2003) señalan al tiempo en que se aplican los instrumentos como un crítica importante, dado que, si se aplican al final del semestre, los profesores se enteran hasta que el curso ha terminado de la opinión de los estudiantes. Ello limita posibilidades de hacer mejoras y probablemente la evaluación que hace un grupo difiriera marcadamente de lo que opine el grupo siguiente, pues la docencia no ocurre en un vacío cultural, ideológico, político y de afectos personales.
- Rueda, Luna, García y Loreda (2010) encuentran que la evaluación de la docencia ha estado asociada con el control y con formas de compensación salarial en detrimento del mejoramiento del desempeño docente, a pesar de que la docencia representa la función sustantiva más importante que desarrolla la Universidad.
- Hénard y Leprince-Riguet, (2010) consideran que el método más controvertido para evaluar la calidad de la educación es el uso de cuestionarios por los estudiantes. Los riesgos con los cuestionarios es que puede llevar a los profesores a adoptar estrategias de corto plazo que resulten dañinas para el proceso de aprendizaje.
- Canales, et al, (2004) señalan que los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos están fundamentados de manera parcial en una teoría de aprendizaje, por este motivo la retroalimentación al docente con base en resultados es limitada, ya que no exploran en profundidad los aspectos que se requieren para orientarlo (p.101).
- DeCosta, Bergquist, Holbeck, y Greenberger (2016) hacen referencia a la estrechez de la evaluación, en cuanto que se utilizan los cuestionarios o escalas como única fuente de datos de evaluación del desempeño docente.
- Parada (2016) señala que una limitación importante de los sistemas de evaluación cuantitativa, como el caso de los cuestionarios es la reducción de la evaluación a la instrumentalización y al resultado, mas no al proceso de construcción o transformación de la tarea docente, lo que conlleva una sensación de malestar en el evaluado, una tensión arraigada a ser aprobado, y muchas veces a responder a unas exigencias desde lo administrativo mas no desde lo pedagógico (p.185).

Propuestas y alternativas de mejora a la evaluación del desempeño docente

Dado que todas las universidades tienen entre sus metas mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación docente será legítima sólo en la medida en que contribuya a alcanzar los propósitos educativos y permita mejorar las prácticas de la enseñanza y no cuando se utilice como medio de control. Como señala Stiggins (2005), si la evaluación debe ayudar a los estudiantes a tener éxito entonces ¿por qué esa misma función no se tiene en la evaluación de los profesores?

En opinión de Duro (2015), para la mejora continua de la educación es necesario que entren en juego nuevas formas de pensar la evaluación, ya que un buen sistema de evaluación del desempeño docente debería de partir de una definición clara y consensada del concepto de calidad de la educación; contar con un marco teórico que explique coherentemente el sistema; determinar con claridad y de manera explícita los propósitos; explicitar las consecuencias de la evaluación; que haya coherencia entre políticas, currículo y condiciones de las prácticas e incluir en los propósitos la mejora continua.

Aunque se sabe que la evaluación del desempeño docente ha de tener como objetivo retroalimentar al profesor con la finalidad de incidir en la mejora de la calidad y, a la vez, fungir como un mecanismo de rendición de cuentas, se ha visto que frecuentemente esto no se logra. Este doble propósito sugiere la necesidad de una información diferenciada al interpretar los datos que se obtienen del proceso de evaluación, es decir, brindar a los administradores el resumen que necesitan con respecto a la habilidad de los profesores para enseñar, y dar a los profesores información que les ayude al mejoramiento de la enseñanza a partir de que discriminen

específicamente las áreas de fortaleza y de oportunidad. A este respecto Canales, *et.al* (2004), recalcan la improcedencia de realizar evaluaciones con fines de control y retroalimentación con un mismo procedimiento e instrumento (p119).

Un sistema de evaluación bien construido debería contribuir a que los profesores identifiquen fortalezas y áreas de oportunidad en sus prácticas pedagógicas (DeCosta, Bergquist, Holbeck, & Greenberger, 2016); a que cuenten con elementos de juicio diferentes a los suyos, lo que les permitirá reconocer aciertos, omisiones y errores, y con ello poder mejorar su práctica y generar una práctica docente de mayor calidad (Tirado, Miranda & Sánchez, 2007) y a que tengan claridad en su progreso hacia objetivos y metas específicas.

Por otra parte, Wellein, Ragucci y Lapointe (2009) argumentan que se necesitan distintas fuentes de datos e instrumentos para la evaluación y así lograr una visión comprensiva de como enseña la Universidad. Proponen que haya autoevaluación por parte del docente, heteroevaluación por parte de especialistas, estudiantes y colegas, pues cada una provee información desde distintas perspectivas por lo que se obtiene una visión más holista del desempeño docente. Los mecanismos de evaluación amplios no sólo mejoran las prácticas de enseñanza de profesores individuales, sino que son los primeros pasos para lograr una enseñanza reflexionada (MacMillan, Mitchell & Manarin, 2010).

En la autoevaluación el profesor puede dar cuenta de las razones del diseño del curso, de la lógica de la inclusión de las actividades planeadas, de la pertinencia del contenido, de la validez de las fuentes de información, así como de la congruencia del sistema de evaluación con el propósito del curso. Por otra parte, puede explicar las razones de las actividades que llevó a cabo, lo que ayudó y dificultó su labor de apoyar el aprendizaje de los estudiantes y las fortalezas y debilidades que percibe en su desempeño como docente.

La heteroevaluación puede estar constituida por las opiniones de los estudiantes acerca de su aprendizaje, del cumplimiento de las metas del curso y de cómo a las actividades y recursos de la asignatura les ayudaron o no a aprender lo que estaba planteado en el programa del curso. Los productos que generan los profesores y los estudiantes pueden constituir un elemento muy importante para la evaluación del desempeño docente. En la coevaluación, la academia o el coordinador docente, junto con el profesor, pueden revisar si el objetivo del curso está claramente planteado y si es alcanzable. A partir del objetivo se pueden revisar los recursos que se tienen planeados como medios para alcanzarlo, el método de enseñanza, el contenido, el sistema de evaluación, las fuentes de información, los recursos utilizados para el aprendizaje, ejemplos de trabajos elaborados por los estudiantes, las calificaciones obtenidas por estos, así como las opiniones que tuvieron acerca de su aprendizaje y de cómo el diseño del curso y las actividades implementadas por el profesor fomentaron o no su aprendizaje.

A partir de un estudio sobre la evaluación docente en universidades de México, Chile y Colombia Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo (2014), recomiendan que la evaluación incluya: a) el uso de diversos instrumentos y variadas fuentes de información, así como el uso de métodos cualitativos; b) un vínculo o relación con el proceso de formación docente y desarrollo profesional de los profesores; c) una evaluación con respecto a la contribución de los cuerpos colegiados y no solamente al profesor individual por un curso en particular y d) la información en un sistema rápido, de fácil acceso y lectura para los propios profesores. En este mismo orden de ideas, Tirado, Miranda y Sánchez, (2007) señalan que para que la evaluación de la docencia sea eficaz se ha de visualizar de manera holística e integrada y no como un hecho aislado en la organización educativa. En otras palabras, aluden a un proceso sistémico que abarque otros componentes, como la función directiva y los programas de estudio dado que cada componente afecta la operación institucional.

En un estudio reciente sobre el tema Uttl, White y Gonzalez (2016), quienes hicieron un metaanálisis de los estudios sobre el tema, afirman que la correlación entre evaluación de

profesores y aprendizaje de los estudiantes es cero, por lo que sugieren a las universidades, empezar a dar el peso apropiado a estas evaluaciones cuando tomen decisiones sobre el personal docente. A este respecto McKeachi desde 1977 propuso que los estudiantes evalúen el logro de las metas educativas en lugar de evaluar las conductas del profesor. Al involucrar a los alumnos en la evaluación de su aprendizaje, se promueve la reflexión tanto de ellos como de sus profesores, lo que daría retroalimentación importante sobre el proceso de aprendizaje. El asunto sería que los estudiantes evaluaran qué tanto cumplieron las metas de aprendizaje y no las conductas específicas de los profesores.

Wolfer y Johnson propusieron, en 2003, que, si han de aplicarse cuestionarios, los estudiantes hagan solamente juicios crudos acerca de la efectividad de la enseñanza: excepcional, adecuado, e inaceptable. Citan diversas investigaciones que apoyan la validez de que los estudiantes hagan estas distinciones crudas, pues la aparente precisión de los datos numéricos de los instrumentos se puede interpretar erróneamente como si tuvieran un nivel de precisión de medición que simplemente no existe. Si se quiere que la opinión de los estudiantes influya en el desempeño de los docentes, es necesario que ésta se recoja al menos en dos momentos: a medio semestre y al final de este. Hallinger (2010) en un estudio realizado con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza, solicitaba a los estudiantes contestar 5 preguntas a medio semestre, 3 cerradas y dos abiertas. Las cerradas mediante el uso de una escala tipo Likert se centraban en: la preparación de la clase por parte del profesor, su habilidad para involucrar a los estudiantes y la evaluación general del curso hasta ese momento. Las preguntas abiertas eran: lo que me gusta más de esta clase es ... y esta clase sería mejor si Esto permitía que los profesores se beneficiaran de la retroalimentación de los alumnos y con ello podían hacer modificaciones a su curso cuando todavía era tiempo.

En síntesis, se puede decir que una propuesta de evaluación con intenciones diferentes a las del “control”, ha de analizar múltiples variables relacionadas con la práctica, es decir, con los significados, las intenciones, las potencialidades y las necesidades de los agentes involucrados, ello implica ir más allá de la comparación entre los datos recogidos y las normas preestablecidas, en tanto se analiza de manera más fina las situaciones reconocidas como complejas. A este respecto de Diego y Rueda (2012) señalan lo siguiente:

Una evaluación diferente, que pretenda incluir a los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, deberá de contemplar la valoración de otros aspectos más allá de los administrativos. Una evaluación interesada más en cuestiones tales como el aprendizaje, el diálogo, la comprensión, el diagnóstico, la reflexión y la mejora, tendrá mayores potencialidades formativas que aquella en la que se tenga como último fin la calificación, la comparación, la jerarquización, la promoción o la sanción (p. 62).

Para que una evaluación cumpla su cometido es necesario que se utilicen varias fuentes de datos y no una sola; con ello se fomenta la colaboración, la reflexión y la indagación de los profesores (DeCosta, Bergquist, Holbeck & Greenberger, 2016). En este mismo sentido, Madaus y Kellaghan (2000) sugieren la posibilidad de combinar los datos obtenidos mediante: 1) la aplicación de pruebas de rendimiento que se utilizan en el modelo de evaluación orientado a las metas; 2) los recursos asignados, considerados dentro del modelo orientado a las decisiones; y los 3) datos provenientes de observaciones y entrevistas que típicamente se aplican en los modelos naturalistas. Los autores afirman que la combinación de modelos constituye la mejor vía para documentar la complejidad de los sistemas y programas educativos.

Para Stake, citado por Gaytán (2012) la evaluación de los docentes tiene que responder a las problemáticas específicas del contexto en el cual se desempeña el docente, entendiendo que la docencia es una actividad compleja que debe ser analizada desde diferentes perspectivas. Además, para este proceso es indispensable la participación del docente y el clima institucional en donde se desarrolla la evaluación (Amaranti, 2017, p.98).

La evaluación del desempeño docente no solamente tiene que ser comprensiva y ser utilizada para propósitos legítimos, sino que, además, debe tener cuidado de no lesionar la autoimagen del docente, su integridad ni su dignidad personal y profesional (Rueda y Rodríguez, 1996). En este mismo sentido, Tejedor (2012) señala que, por lo general, las maneras en que se realiza y utiliza la información que proporciona la evaluación que no es formativa, provoca en los profesores sentimientos desagradables, entre ellos, la desconfianza, el miedo, la inseguridad y a veces el pánico, precisamente porque desde la dimensión institucional tiende a usar como sinónimo de arbitrariedad, irracional y de poder autoritario y aplastante (p.321).

El aporte del constructivismo a la evaluación del desempeño docente

La perspectiva constructivista aporta principios relacionados con los modelos de evaluación enfocados a los procesos y a las transacciones, por ello se resaltan las ideas clave que pueden contribuir al diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente congruente con los propósitos que declaran las IES, es decir, con el aprendizaje y la mejora continua. Este enfoque también es consistente con las sugerencias que se señalan en el apartado anterior.

¿Cómo habría que evaluar a los profesores cuando el paradigma pedagógico declarado por una institución de educación superior es constructivista? ¿consideraría a los profesores como aprendices permanentes en busca de un continuo mejoramiento de su práctica profesional? ¿consideraría que la evaluación apropiada sería un portafolios con evidencias que incluyan el programa del curso, los materiales utilizados, las actividades realizadas y los productos que elaboraron sus estudiantes? ¿tomaría en cuenta la autoevaluación de los profesores y la coevaluación de sus pares y la retroalimentación de los estudiantes? o, ¿tomará como insumo principal las respuestas de los estudiantes en un cuestionario como si se tratara solamente de mejorar la satisfacción del cliente?

La evaluación que se concibe como un medio para lograr el desarrollo continuo y permanente del docente como profesional de la educación, implica que esta se considere como un proceso justo y coherente con el modelo educativo que se privilegia en las IES, el cual, a nivel de discurso, tiende a ser constructivista. De esta manera se tendrán insumos que no solo permitirán valorar su desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad, sino que permitirán que el docente los utilice como insumo para reflexionar y mejorar su práctica, lo que conlleva en palabras de Tejedor (2012), un avance profesional a partir de procesos de aprendizaje.

Por su parte, Rigo (2008) considera que cuando se privilegia la visión constructivista en la evaluación de los docentes, se promueve que el profesor reflexione sobre cómo lograr una didáctica con orientación constructivista, pero también a que lo haga de manera constructivista (p.132). Ello implica que este profesional de la educación se constituya en un aprendiz o en un especialista constructivo que pone en práctica lo que promueve con sus estudiantes. Desde esta mirada la evaluación se considera como parte inherente del proceso de aprendizaje y como una actividad para seguir aprendiendo. Este mismo autor propone que la dinámica de la evaluación se lleve a cabo a partir de diversas actividades: comprensiva, explicativa, crítica, propositiva y actividad interventiva.

En la que Rigo (2008) denomina actividad comprensiva, se propone que el profesor identifique de manera crítica y reflexiva las expectativas, motivaciones, creencias y supuestos que están presentes en su desempeño; en la explicativa da cuenta de los factores exógenos que inciden de manera directa e indirecta en el trabajo con los estudiantes; en la crítica, hace una valoración analítica y fundamentada del contexto, los insumos, los procesos y los productos asociados con su tarea; en la propositiva se visualizan propuestas y acciones que atiendan las deficiencias y áreas de oportunidad detectadas así como las maneras en que se consolidarán las fortalezas y en la interventiva se trata de que implementen las acciones que consideradas en una fase anterior. Este ciclo de identificación, acción y evaluación se reinicia de manera sucesiva y permanente (p.132).

El proceso de evaluación con las respectivas fases que propone Rigo (2008) trasciende y por mucho a las formas que las IES utilizan tradicionalmente, es decir a las que centran la evaluación en cogniciones aisladas que tienden a no considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal de los profesores. Cuando se pretende que la evaluación ofrezca a los profesores una oportunidad para seguir aprendiendo, necesariamente se ha de considerar al contexto más amplio que interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los datos que aporta la evaluación se comprenden mejor en el contexto de un sistema de significados más extenso.

En un sentido muy similar a la propuesta que hace Rigo (2008), Valliant (2008, p.14) comparte el modelo de evaluación del desempeño docente que se utiliza en Australia, el cual incluye cuatro etapas que desarrollan durante un período de dos años: la planificación preliminar, la recolección de datos, la entrevista y el seguimiento. En una reunión que se establece al inicio de un periodo escolar, evaluador y docente revisan de manera dialógica la planeación, en ese encuentro se establece el foco de la evaluación y las fuentes de datos que se usarán para la recolección de la información, la cual se analiza y se utiliza para establecer planes de desarrollo profesional. En el segundo año, se realiza un seguimiento en donde se analizan los apoyos que recibió el docente y el avance con respecto a las metas establecidas con anterioridad. En esta experiencia, la especificación y determinación de estándares es clave en tanto proporcionan parámetros respecto a la calidad de la enseñanza.

En este mismo tenor Amaranti (2017) señala la necesidad de que los resultados de la evaluación docente sean utilizados como un medio para reflexionar sobre la docencia y por lo mismo, para mejorarla. Ello necesariamente implica que la intencionalidad formativa de la evaluación, contemple a la retroalimentación y a un sistema de apoyo que permita al profesor disponer de un tiempo para introducir los cambios necesarios en sus prácticas que surgen del análisis y autoevaluación de su quehacer (p. 94). Una definición de autoevaluación, modificada de la propuesta de Andrade and Du (2007) diría que consiste en un proceso mediante el cual el profesor reflexiona y evalúa la calidad de su trabajo y juzga el grado en el que refleja el cumplimiento de las metas; cada una de estas cuestiones serían los criterios para identificar fortalezas y debilidades en su trabajo y por lo mismo, los criterios para la mejora.

De esta manera la autoevaluación se convierte en un factor clave en tanto que ayuda al profesor no solo a tomar consciencia de lo que hace, sino que se orienta a que asuma la responsabilidad de reflexionar de manera crítica y propositiva su práctica con el fin de mejorarla. García, Loredo, Luna Rigo y Rueda (2011) consideran que en la valoración de la docencia se han de considerar al menos cuatro componentes fundamentales: el pensamiento del profesor, la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, la práctica docente en el aula y la evaluación de los resultados de los alumnos (p.30). Estos componentes pueden servir de base para el análisis y la reflexión.

Dado que el enfoque constructivista se interesa en promover que el aprendiz (profesor) tenga un conocimiento profundo, que se centre en problemas reales, que mejore su metacognición y sus habilidades reflexivas, se han diseñado maneras de evaluación que incluyen: portafolios, autoevaluación, evaluación de pares y coevaluación con el profesor (Yurdabakan, 2011). A este respecto Canales, Luna, Díaz-Barriga, Monroy, Díaz y García (2004) señalan la existencia de métodos alternativos que se han desarrollado en las últimas fechas para evaluar la docencia, entre ellos, destacan: el análisis de casos, la redacción de diarios que incluyan incidentes críticos, el análisis del discurso del profesor, el planteamiento y la resolución de dilemas, la construcción de mapas cognitivos que representen las creencias epistemológicas de los profesores (p. 134). Por su parte Tejedor (2012, p.323) recomienda el uso del auto-informe como uno de los instrumentos que le permiten al profesor universitario aportar información sobre su actividad docente. A través de este medio pueden reconocer los problemas que enfrentan con respecto a la planeación, al desarrollo de la misma y a la evaluación, así mismo pueden identificar las maneras en que los resuelve; con ello tiene las posibilidades de aportar valoraciones y reflexiones importantes para

la mejora de su práctica docente. El uso de estos medios de evaluación constituye una ayuda importante para que el profesor se dé cuenta y explicita el conjunto de teorías implícitas, creencias, valores que están presentes en la práctica cotidiana.

Crispín y Marván (1999) destacan el uso del portafolio del profesor, el cual consiste en una colección sistemática y organizada de productos que muestran los esfuerzos, el desarrollo y el logro del aprendiz en áreas específicas. Con este instrumento se tiene la oportunidad de analizar, sistematizar y reflexionar acerca de su actividad cotidiana. El contenido del portafolio docente representa una oportunidad para que el profesor realice ejercicios de autoevaluación de acuerdo con un conjunto de criterios establecidos, pero también de coevaluación y de heteroevaluación. Si bien hay posiciones contrarias con respecto a la coevaluación, entre ellas que consume mucho tiempo, y que la evaluación se hace desde la subjetividad de los evaluadores. La primera crítica es válida, la segunda no. Dado que el desempeño docente no puede medirse en gramos, metros ni segundos, ciertamente depende de la subjetividad de la persona que evalúa; sin embargo, el uso de criterios para la evaluación ayuda en alguna medida a la objetividad. La evaluación mediante cuestionarios de opiniones no es más objetiva porque cuente frecuencias, pues en ese caso lo que está en cuestión es la validez del instrumento.

La coevaluación por pares sobre el desempeño docente está relacionada con la idea de que los profesores constituyan una comunidad de práctica y que a través de su participación comprendan y articulen los valores y estándares de ésta (Wenger, 1999). El propósito de la evaluación es que el docente confronte su autopercepción de la enseñanza con la evaluación de sus estudiantes y pares, provocando una reflexión crítica que hará consciente las fortalezas y debilidades de su práctica docente (Amaranti, 2017, p.97). Al quedar en claro que, desde el constructivismo, el aprendizaje se concibe como un producto que se deriva de la postura activa del profesor y del estudiante, es que se señala a la participación de este último en la evaluación del profesor como otro elemento importante que permitirá la creación de lo que Vygotsky (1979) denomina “zona de desarrollo próximo”; espacio de aprendizaje que también se conforma a partir de la visión y experiencia del alumno con respecto a la práctica y desempeño del profesor. El estudiante como creador de significado puede aportar su visión a través de instrumentos que permitan evidenciar las formas de actividad conjunta entre profesores y estudiantes; se trata entonces de redireccionar el objeto de la evaluación hacia las actividades de aprendizaje, a los medios o las ayudas educativas que ofrece el profesor al alumno para que construya conocimiento.

Desde esta perspectiva se puede decir que cuando se aluda a la evaluación del desempeño docente, necesariamente se tendrá que considerar un conocimiento profundo del profesor, que sólo se puede obtener si en los procesos de evaluación se toma en consideración, sus necesidades, intereses, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, motivaciones, hábitos y rutinas de trabajo, actitudes y valores, dificultades, entre otros aspectos. Esto implica que la evaluación se ha de visualizar como una actividad sistemática, continua y formativa, en tanto que contribuye al aprendizaje permanente de los profesores, dando oportunidad a la mejora de los procesos formativos. La evaluación que se ostente como una estrategia de crecimiento profesional ha de proporcionar elementos que permitan al profesor universitario realizar una reflexión sistemática, profunda y crítica sobre la práctica; reflexión que no solo permite una mirada diagnóstica, sino que permite una profundización con respecto a las trayectorias de procedimiento didáctico específicos de la profesión (Álvarez, 2008, p. 104).

De manera concreta, se propone que la evaluación del desempeño docente se haga a través de tres procesos: autoevaluación, heteroevaluación, y coevaluación. En el primero, el profesor hace una autoevaluación acerca del diseño del curso, de la lógica de inclusión de las actividades, de la pertinencia del contenido, de la congruencia del sistema de evaluación con el propósito del curso, lo que ayudó y lo que dificultó su labor de apoyar el aprendizaje de los alumnos.

En la heteroevaluación se toma en cuenta la opinión de los estudiantes a la mitad y al final del semestre acerca de su aprendizaje, del cumplimiento de las metas del curso y de cómo las actividades y recursos le ayudaron a aprender lo que estaba planteado en el programa.

En la coevaluación el profesor, junto con la academia o el coordinador docente, revisará antes del curso, si el objetivo está claramente planteado y si es alcanzable. A partir de éste se revisa si los recursos y método previsto son los adecuados. Al final del curso se revisa la auto y la heteroevaluación de manera crítica y propositiva para mejorar la práctica del docente.

Conclusiones

La evaluación del docente ha tenido una fuerte influencia del paradigma cuantitativo propuesto por Tyler en la década de los años cincuenta del siglo pasado. Desde esta óptica, la evaluación del desempeño docente coloca el énfasis en la comprobación y medición de los resultados, los cuales se obtienen mayoritariamente a partir de la opinión que emiten los estudiantes en los cuestionarios que se aplican al finalizar un determinado periodo escolar; al ser una evaluación sumativa orientada hacia el cumplimiento de los objetivos o de la eficacia se le relaciona con el control y la sanción por parte de la administración. García, Loredo, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda, (2011) consideran que la evaluación que se asocia a los resultados y que se administra a través de instrumentos y escalas para medir conductas discretas, corresponde a un enfoque de evaluación que se orienta al establecimiento de relaciones significativas entre el comportamiento del profesor y los indicadores del producto de la enseñanza que se definen como el nivel de aprovechamiento de los estudiantes o la satisfacción u opinión que reportan. Las evaluaciones que se basan en el control poco tienen que ver con el aprendizaje, el perfeccionamiento y la mejora que se declara a nivel discursivo en las Instituciones educativas; situación que conlleva a un problema, en tanto los propósitos de la evaluación que se socializan no coinciden con lo que se busca ni con los usos que se hacen de los resultados.

La evaluación del desempeño docente es una tarea pendiente en las instituciones de educación superior, en tanto que las maneras que éstas privilegian tienden a un reduccionismo en el sentido que invisibilizan el contexto político, social y cultural que forma parte de la realidad que se evalúa. Al centrarse mayoritariamente en la opinión de los estudiantes con respecto a determinados rasgos que se evalúan, se desconoce que en el desempeño de los profesores intervienen variables tales como la formación inicial y permanente, las condiciones laborales, el tipo de asignatura, el currículo, el número de alumnos por grupo y el tipo de asignatura. También se ignoran las intenciones del profesor y la lógica del curso entre otras cuestiones. Por ello se vuelve necesario que en las propuestas de evaluación se tome en consideración el contexto en el que el docente desarrolla su labor. A este respecto, Rueda *et al* (2014) consideran que los sucesos educativos se dan en contextos históricos determinados, por lo mismo, los docentes se encuentran inmersos en esa dimensión, por ello insisten que desde lo social cultural se ha de entender lo pedagógico, de otra manera sería muy difícil comprender el fenómeno de la docencia en su totalidad.

Antes de tomar decisiones con respecto a qué evaluar, se ha de tener en claro el para qué, pues en su respuesta está el sentido y el valor de esa actividad. Explicitar los propósitos de la evaluación es importante, ya que en función de estos se toman las decisiones con respecto a la teoría, al modelo de evaluación y al diseño que resulte más pertinente a ese propósito. Cada para qué conlleva un qué y un cómo; ningún acercamiento puede dar resultados válidos y confiables para todo propósito. En la evaluación del desempeño docente se ha de distinguir de manera clara la evaluación sumativa de la formativa, ya que una de las grandes dificultades que se han experimentado al poner en marcha tal o cual sistema de evaluación es la poca claridad con respecto a los fines.

Al tener en claro la complejidad y la multidimensionalidad que existe en la tarea y en el rol del docente en los procesos formativos de los estudiantes, necesariamente las propuestas de

evaluación han de abrir posibilidades a la diversidad de fuentes de información y con ello la oportunidad para triangular dicha información. Al centrarse en una sola visión, es decir en la de los estudiantes se corre el riesgo de invisibilizar la complejidad que conlleva el estudio comprensivo de docencia (Canales, et al, 2004). Al Abrir posibilidades para ampliar las miradas, incluyendo a la del propio implicado se obtienen ganancias, entre ellas, se coloca al docente como agente activo y no como sujeto pasivo de la evaluación.

Para que la evaluación pueda ser comprendida como un medio del aprendizaje profesional y permita al profesor orientar y fortalecer su actividad, se ha de considerar como un proceso que requiere de una precisa definición en sus modelos de partida, así como de una adecuada sistematización (Vaillant, 2008). Desde esta consideración es que se hace necesario que cada IES pueda delinear y definir un marco de la docencia desde dónde los diferentes actores que participan en la autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación cuenten con criterios e indicadores claros que faciliten la puesta en marcha de la evaluación del desempeño docente.

Referencias

- Alterio Ariola, G., & Pérez Loyo, H. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Revista de Educación Médica Superior*, 23(3), 1-14. Recuperado de: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol23_3_09/ems01309.pdf
- Álvarez Méndez, J. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Amaranti, M. (2017). Uso de resultados de la evaluación docente para mejorar la calidad de la docencia universitaria. Recuperado de: www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/download/804/759/
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181. Doi: <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Blum, R., & Arter, J. (1996). *Student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria, VA: ASCD.
- Braga, M., Paccagnella, M., & Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics Of Education Review*, 41(4), 71-88. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.04.002>
- Canales, A., Luna, E., Díaz Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M., & García, J. M. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. 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. 87-201). Ciudad de México: CESU-UNAM.
- Carrell, S., & West, J. (2010). Does Professor Quality Matter? Evidence from Random Assignment of Students to Professors. *Journal of Political Economy*, 118(3), 409-432. Doi: <https://doi.org/10.1086/653808>
- Chalmers, D. (2007). *A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching*. Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education Ltd, Sydney, NSW.
- Cortés, E., Campos, M., & Moreno, M. P. (2014). Priorización De Las Dimensiones De Evaluación Al Desempeño Docente Por El Estudiante, En Tres Áreas Del Conocimiento. *Formación Universitaria*, 7(2), 3-10. Doi: <http://doi.org/10.4067/S0718-50062014000200002>
- Crispín, M. & Marván, L. (1999). El portafolio como herramienta para mejorar la docencia, en Rueda, M. y Landesman, M. (coords). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU-UNAM, pp. 184-2002.
- De Diego, M., & Rueda M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios*:

- Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.2.2012.04>
- De la Orden, A. (1982). Integración institucional en la formación del profesorado. *Revista de educación*, 30(269), 121-126. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a77231eb-5938-48c3-ac18-a1141ad65a66/re2690713059-pdf.pdf>
- De Costa, M., Bergquist, E., Holbeck, R., & Greenberger, S. (2016). A Desire for Growth: Online Full-Time Faculty's Perceptions of Evaluation Processes. *Journal of Educators Online*, 13(2), 19-52. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/p/161394/>
- Díaz Barriga, A (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación. *Perfiles Educativos*, 37, 3-15.
- Durán-García, M., & Durán-Aponte, E. (2015). Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: escala de desempeño docente institucional (EDDI). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(1), 75-89. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.306>
- Duro, E (2015). Tendencias y alcances en el campo de la evaluación educativa en América Latina. Complementariedad entre modelos externos y procesos auto evaluativos en pos de la mejora continua. IV Conferencia ReLac. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Edu_IVConferenciaReLacFINAL.pdf.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Rigo, M., & Rueda, M. (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga. *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Gaytán, S. (2012). Evaluar la docencia: estudio meta-evaluador del desarrollo del proceso de encuestas al alumnado y su fiabilidad en el Grado en Biología de la Universidad de Sevilla. En A. Castro y otros (Coords.), *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria* (41-53). Murcia: Laborum.
- Gómez, A., & Sacristán, G. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Hallinger, P. H. (2010). Using faculty evaluation to improve teaching quality: A longitudinal case study of higher education in Southeast Asia. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 22(4), 253-274. Doi: <http://doi.org/10.1007/s11092-010-9108-9>
- Hénard, F., & Leprince-Ringuet, S. (2010). *The path to quality teaching in Higher Education*: OECD Publications. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf>
- Loaiza Jara, O., Soria Quijaite, J., & Bellido Mamani, E. (2016). Redes bayesianas para el estudio de la influencia de la evaluación docente en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada confesional. *Apuntes Universitarios: Revista De Investigación*, 6(1), 61-77. Recuperado de: https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ra_universitarios/article/view/112
- Luna Serrano, E., & Arámburo Vizcarra, V. (2013). Variables asociadas a la competencia docente universitaria en la opinión de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (1). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1098>
- MacMillan, M., Mitchell, M., & Manarin, K. (2010). *Evaluating teaching as the first step to SoTL*. Paper presented at SoTL Commons Conference, Statesboro, GA.
- Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2000). Models, metaphores and definitions in evaluation, en D. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan. *Evaluation models: viewpoints on educational and human services* (19-32). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225. Recuperado de: <http://www.dartmouth.edu/~chance/course/Syllabi/97Dartmouth/day-14/eval-5.pdf>
- Molero, D., & Carrascosa, Juan (2005). La evaluación de la docencia Universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2833/283321951005/>

- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G., & Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15-42. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art1.pdf>
- Mora, A. I (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). Doi: <http://doi.org/10.15517/AIE.V4I2.9084>
- Morales, J. (2001). La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO (Tesis doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF>
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543053001117>
- OCCDE. (2009). *A conceptual framework and examples of country practices*. México: Autor.
- Parada Romero, L. B. (2016). Sistema de evaluación docente, instituciones de educación superior tecnológica: lineamientos de calidad. *Praxis & Saber*, 7(13), 177-198. <https://doi.org/10.19053/22160159.4171>
- Pascual Gómez, I., & Gaviria Soto, J. (2004). El problema de la fiabilidad en la evaluación de la eficacia docente en la universidad: una alternativa metodológica. *Revista Española De Pedagogía*, 62(229), 359-375. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23765063>
- Pérez, D. (2007). *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler - 1950)*. https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revisión_y_analisis_del_Modelo_de_Evaluación_Orientada_en_los_Objetivos_Ralph_Tyler_-_1950
- Rama, G. (1989). *Cambio social, educación y crisis en América Latina*. Análisis, N° 49-50.
- Rigo, M (2008). Constructivismo educativo, actividad y evaluación del docente: relato de algunas posibles incongruencias. *Revista Reencuentro*, 53, 125-134. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/340/34005311/>
- Rueda Beltrán, M., Schmelkes, S., & Díaz-Barriga, A. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior", en *Perfiles Educativos*, 36(145), 190-204 bDoi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45995>
- Rueda, M. (Coord.) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar?* México: UNAM-IISUE/Bonilla Artiga Editores.
- Rueda, M., & L. Rodríguez (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM. En M. Rueda, y J. Nieto (comps.). *La evaluación de la docencia universitaria*. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Rueda, M., Luna, E., García, B., & Loredó J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 77-92. Recuperado el 20 de enero de 201, de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.pdf
- Rueda, M., & Díaz-Barriga, F. (Coord). (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *The Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. Doi: <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>
- Stroebe, W. (2016). Student evaluations of teaching: no measure for the TEF. Times Higher Education. Recuperado de: <https://www.timeshighereducation.com/comment/student-evaluations-teaching-no-measure-tef>.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Paidós Ibérica.

- Tejedor, F.J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf
- Tirado Segura, F., Miranda Díaz, A., & Sánchez Moguel, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles educativos*, 29(118), 07-24. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n118/v29n118a2.pdf>
- Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2016). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies In Educational Evaluation*, (Preprints).
- Vaillant, D. (2016). Algunos Marcos Referenciales en la Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2) 7-22. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4663/5100>.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wellein, M. G., Ragucci, K. R., & Lapointe, M. (2009). A peer review process for classroom teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(5), 1-7. Doi: <https://doi.org/10.5688/aj730579>
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfer, T. A., & Johnson, M. M. (2003). Re-evaluating student evaluation of teaching: the teaching evaluation form. *Journal of Social Work Education*, 39(1), 111-121. Doi: <https://doi.org/10.1080/10437797.2003.10779122>
- Yurdabakan, İ. (2011). The View of Constructivist Theory on Assessment: Alternative Assessment Methods in Education. *Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 44(1), 51-54. Recuperado de: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869893.pdf>