

La evaluación de la docencia y su diagnóstico

Gloria Contreras¹

La evaluación de la docencia y su diagnóstico
Gloria Contreras (2008)
Reencuentro
53:21-34

The valuation of the teaching and your diagnosis
Gloria Contreras (2008)
Reencuentro
53:21-34

Resumen

El objetivo de este artículo es dar cuenta del proceso de diagnóstico respecto de la evaluación docente, desarrollado para las carreras profesionales en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Este diagnóstico tuvo como propósitos fundamentales, por una parte, analizar la valoración otorgada a la evaluación de la docencia tanto por docentes como por estudiantes; por otra, recoger información sobre los distintos sistemas de evaluación docente vigentes en cada carrera, analizar sus fortalezas y debilidades. La experiencia puede considerarse exitosa en cuanto convocó gran interés en todos los participantes y se pudieron aunar criterios para así construir un nuevo sistema que recogiera las buenas experiencias y corrigiera las actuales debilidades.

Palabras clave:

Evaluación docente, docentes, estudiantes, participación.

Abstract

The goal of this article is to inform about the diagnostic process related to the teaching evaluation, developed by the professional careers in the "Pontificia Universidad Católica de Valparaíso", Chile. This diagnostic had as fundamental goals, to analyze the valuation granted to the teaching evaluation by teachers and students and to gather information about the several valid teaching evaluation systems in each career, analyze its strengths and weaknesses. The experience can be considered successful because it summoned a lot of interest among participants and some criterions could be joined to build a new system that collected the good experiences and corrected actual weaknesses.

Keywords:

Teaching valuation, teachers, students, participation.

Introducción

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, es una institución de educación superior que cuenta en la actualidad con aproximadamente 13 000 estudiantes de pregrado, cursando en 60 carreras profesionales pertenecientes a 35 unidades académicas.

En este contexto, corresponde a la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo velar por la calidad de los procesos formativos que se desarrollan en las carreras profesionales que imparte la universidad. Entre las diversas funciones de dicha Dirección se cuenta el diseño, implementación y monitoreo de un nuevo sistema de evaluación del desempeño docente.

¹ Profesora asociada Instituto de Educación. Jefa Unidad de Evaluación Curricular. Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. gcontrer@ucv.cl

La importancia otorgada a dicha función obedece a que se considera que la evaluación de la docencia universitaria constituye, sin duda, un proceso fundamental para poder mejorar la enseñanza y el aprendizaje y, así, contribuir a la calidad de la formación de profesionales en las instituciones de educación superior.

De esta manera, en el año 2007 se inicia el proceso de diagnóstico respecto de la evaluación del desempeño docente en las distintas carreras profesionales, a manera de contar con una sólida base para generar un nuevo sistema que efectivamente apoyara la docencia y, de esta manera, incidir en la mejora de la formación de los estudiantes.

Este artículo da cuenta del proceso que tuvo como propósitos fundamentales, por una parte, analizar la valoración otorgada a la evaluación de la docencia tanto por docentes como por estudiantes y por otra, recoger información sobre los distintos sistemas de evaluación docente vigentes en cada carrera y de esta manera, analizar sus fortalezas y debilidades.

El contexto

Como ocurre en otras instituciones de educación superior, la docencia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (de aquí en adelante PUCV) ha sido tradicionalmente subvalorada en relación a otras actividades tales como la investigación o extensión académica (Canales, 2003). Esta subvaloración se ha traducido, entre otras cosas, en falta de lineamientos que orienten la docencia y, en consecuencia, su evaluación.

En el año 2005 por primera vez la universidad cuenta con un Plan de Desarrollo Estratégico, en el cual la calidad de la formación de los estudiantes de las carreras profesionales toma un lugar relevante. Es así que el primer lineamiento en dicho plan es “Formación universitaria de calidad, con sello valórico distintivo, innovadora y pertinente”² y

² Plan Estratégico PUCV 2005-2010.

compromete institucionalmente a la universidad en una nueva mirada hacia la formación profesional.

Por esta razón la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo (de aquí en adelante DDCyF) se reestructura, dando lugar a tres unidades entre las cuales se cuenta la Unidad de Evaluación Curricular, siendo una de sus principales funciones el diseño e implementación de un sistema único de evaluación del desempeño docente³ para las carreras profesionales de la PUCV.

Es necesario señalar en este punto que todas las carreras de la PUCV cuentan actualmente, o han contado alguna vez, con sistemas de evaluación del desempeño docente radicados básicamente en un cuestionario de opinión estudiantil. Esta situación es muy especial pues implica que en algún momento se encontraban funcionando más de 25 sistemas de evaluación docente en forma paralela.

Dada esta situación histórica, se tomó la decisión de realizar un proceso de diagnóstico del actual estado de la evaluación de la docencia en la universidad. El propósito de este diagnóstico, en una primera instancia fue determinar y analizar las fortalezas y debilidades de los distintos sistemas de evaluación utilizados en la PUCV, desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes. No obstante, en el desarrollo de este proceso emergió con bastante claridad la falta de una conceptualización más o menos consensuada respecto de la calidad de la docencia universitaria, de manera que sirviera como marco referencial a cualquier sistema de evaluación.

El sentido de la evaluación

La evaluación puede comprenderse de diversas maneras dependiendo del tiempo histórico, nivel y

³ Se emplea el término desempeño docente para referirse al trabajo específico del profesor en interacción con sus estudiantes con el fin de que estos aprendan, en el marco de una asignatura que forma parte de la malla curricular de una carrera profesional. Se diferencia del término general docencia o proceso docente en cuanto éstos abarcan otros aspectos tales como la infraestructura, recursos bibliográficos, servicios estudiantiles y otros.

contexto en el que se desarrolla e incluso el campo disciplinario en el que se usa. Un elemento clave en cualquier conceptualización de la evaluación es la emisión de un juicio de valor y ello implica la presencia de un agente que evalúa y un objeto que es evaluado, atribuyéndole entonces un grado o nivel de “calidad” a dicho objeto.

Por esta razón la evaluación no puede ser considerada un proceso objetivo ni neutro, sino que debe tenerse en cuenta que depende de diversos factores tales como los individuos que intervienen en ella, el contexto, el conocimiento especializado que se tenga sobre aquello que se evalúa, las percepciones circulantes sobre lo que es la calidad y, en especial el sentido que le otorgan a la evaluación distintos actores clave.

Sobre este último factor, es importante destacar que el sentido de la evaluación obedece a la simple pregunta ¿para qué evaluar?, y por lo tanto se relaciona directamente con el tipo de decisiones que origina. Entonces, el sentido de la evaluación se enmarca en una cierta racionalidad y determina en la práctica metodologías, estrategias y acciones, entre otros.

De esta manera, a la evaluación se le han asignado diversos sentidos entre los cuales se pueden mencionar el acreditador, el meramente administrativo y el formativo. En el ámbito educativo se ha desarrollado con más fuerza, por diversas razones, la evaluación en su sentido acreditativo y administrativo, asociándola tradicionalmente a términos como medición, calificación, verificación e incluso control. En su genuino sentido formativo, la evaluación sólo ha cobrado importancia desde algunos años atrás, desarrollándose nuevos conceptos y métodos (Ardoino, 2006; Bolívar, 2000; Solé, Miras y Castelles, 2003; Gipps, 2000; Santos Guerra, 1996; *Stiggins y Chappuis, 2006*; Perrenoud, 1998).

Las mencionadas distinciones, aunque no resultan ser muy novedosas por sí solas, son valiosas en cuanto a proveer una orientación para

analizar las prácticas de evaluación en las instituciones educativas y sus fundamentos (Coll y Martín, 1996).

Es así que se puede reconocer que los procesos de evaluación de la docencia en las universidades tradicionales chilenas tienen características tales, que permiten concluir que se está frente a una orientación más bien técnica, certificadora o administrativa, que formativa, no sólo de la evaluación, sino que de las concepciones subyacentes de enseñanza y de aprendizaje, con poca o ninguna contribución al mejoramiento de la formación de los estudiantes. Esto se concluye considerando los instrumentos que se utilizan, usos que se da a la información recogida con ellos, grado de participación y comunicación que se otorga a los involucrados, y, en especial, su impacto. Por ejemplo, existe una diversidad de instrumentos de recolección de información sobre la docencia cuyos indicadores no están asociados con el aprendizaje de los estudiantes, de manera tal que la información que de allí se obtiene difícilmente ayuda a los docentes en su quehacer formativo (Contreras *et al*, 2007).

Sin embargo, los actuales planteamientos sobre la evaluación señalan que se trata de un complejo proceso que debe llevarse a la práctica de manera integral, continua y con sentido formativo.

Ello implica considerar la activa participación de los involucrados en su diseño e implementación (García Garduño, 2003), tomando en cuenta las comprensiones sobre la docencia y la evaluación de los propios docentes (Cruz, Crispín, Ávila, 2006; Figueroa, 2006; DíazBarriga, 2003). Implica también considerar las distintas fuentes desde donde se puede recoger información sobre la docencia y, en este sentido no sólo debe contarse con cuestionarios cerrados de opinión estudiantil, sino que deben integrarse las observaciones de pares, filmaciones, cuestionarios abiertos, entre otros (García, Loredó y Carranza, 2007).

Por otra parte, y dado que la revisión planificada y sistemática del propio quehacer constituye

la base de la profesionalidad efectiva en cualquier campo laboral, significa otorgar las condiciones necesarias para involucrar a los docentes en procesos de análisis y reflexión crítica respecto a sus propias creencias y prácticas de enseñanza (Arbesú, 2007).

Teniendo estas perspectivas presentes, se procedió a realizar un análisis del actual estado de la evaluación de la docencia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Metodología

Para iniciar el trabajo de diagnóstico, primero se sostuvieron reuniones con decanos y directores de las distintas carreras de la universidad para informar del trabajo que se intentaba realizar. En estas reuniones se entregó información básica respecto de la DDCyF y la Unidad de Evaluación Curricular; se comunicó el plan a seguir durante el año; se respondieron consultas e inquietudes y se solicitó información respecto de las personas más idóneas en cada unidad académica para conversar respecto de las modalidades de evaluación docente que se utilizaban. Mayoritariamente las personas sugeridas fueron los jefes de docencia y, en segundo lugar, los jefes de carrera.

Una vez informadas las autoridades en cada facultad, se inició una ronda de seis reuniones grupales a las que concurrieron en total 25 jefes de docencia y de carrera, de las facultades de Filosofía y Educación, Ingeniería y Ciencias, las más grandes en número de carreras, docentes y estudiantes en la PUCV.

Los propósitos de estas reuniones fueron, por una parte, conocer el sentido que le otorgaban estos docentes a la evaluación de la docencia y, por otra, recoger sus percepciones respecto de los sistemas de evaluación particulares, o simplemente cuestionarios, que estaban empleando en sus respectivas carreras, como también sus maneras de implementarlo, uso e impacto en cada período lectivo (año, semestre o trimestre).

Estos propósitos fueron plasmados en una pauta de entrevista grupal semiestructurada, compuesta por cinco preguntas, que fue aplicada en cada reunión. Con la autorización de los participantes se grabaron las intervenciones y posteriormente fueron transcritas.

Por otra parte, se solicitó a todas las carreras que estuvieran aplicando en ese momento cuestionarios de opinión estudiantil respecto de la docencia, los enviaran a la DDCyF para su análisis. Para este efecto se construyó una pauta que incluyó aspectos formales del instrumento tales como el tipo de formato empleado, tipo de respuesta requerida (cerrada o abierta), entre otros, y aspectos de la docencia que se consideraban, ya sea en forma explícita o implícita, definiciones o descripciones de dichos aspectos, el número de preguntas en cada una, aspectos que aparecen como más importantes, etc. Cada cuestionario fue analizado en forma individual según esta pauta y posteriormente se realizó un análisis colectivo, que es parte de lo que se presenta en este artículo.

La Dirección de Asuntos Estudiantiles de la PUCV tenía información proveniente de los dirigentes estudiantiles sobre el generalizado malestar en el estudiantado respecto de los sistemas de evaluación: a pesar de contestar semestre a semestre dichos cuestionarios, la docencia de sus profesores no cambiaba y ellos, en general, no eran informados de las decisiones que se tomaban a partir de sus opiniones. Por esta razón se puso especial cuidado en preparar reuniones con dirigentes estudiantiles de todas las carreras, cuyo objetivo fue obtener información sobre sus percepciones y así complementar el anterior análisis, pero también se pretendía hacerles ver que la información que ellos entregaban era de vital importancia para mejorar la docencia.

Aunque se citó a los dirigentes estudiantiles de todas las carreras asistieron 44 en total, lo que significaba estar frente al 78% de los representantes, además de contar con la activa presencia del Presidente de la Federación de Estudiantes de la

universidad. Organizados en ocho grupos, se les pidió que se pronunciaron sobre un conjunto de cuatro preguntas, primero en forma individual, luego por pequeños grupos y finalmente se realizó un plenario en que cada grupo fue representado por un vocero. Con su autorización, las respuestas fueron grabadas en cintas de audio para su posterior transcripción.

Las preguntas realizadas fueron las siguientes: 1) Cualquier sistema de evaluación debe servir a uno o varios propósitos, entre los cuales están, por ejemplo, la certificación, la mejora o el cumplimiento con determinadas normas administrativas, ¿para qué crees debiera servir o ayudar un sistema de evaluación docente que considere la opinión de los estudiantes?; 2) ¿Qué aspectos de la docencia a nivel de aula te parece que podrías evaluar, por ejemplo, a partir de un cuestionario?; 3) ¿Cuál es el efecto que crees ha tenido el uso de cuestionarios de evaluación docente usado en tu unidad académica?; 4) ¿Quisieras agregar algo que no se haya considerado en las preguntas anteriores?

Análisis

La información proveniente de cada fuente fue analizada en forma separada con base en categorías levantadas desde las mismas preguntas presentes en cada pauta y desde elementos emergentes que no estaban considerados originalmente.

En este apartado se presenta el análisis conjunto a partir de las percepciones de los jefes de carrera (25 en total) y dirigentes estudiantiles (total de 44 organizados en 8 grupos) y del análisis de los cuestionarios de opinión estudiantil (18 en total).

1. Sobre el sentido de la evaluación

Hay coincidencia para los distintos actores, al menos en el discurso, en que el principal sentido de un sistema de evaluación de la docencia debe ser mejorar dicho proceso.

Los jefes de docencia y de carrera tuvieron un alto grado de acuerdo en este aspecto: un 70% señaló explícitamente que debiera servir como una base para cambiar la docencia e incidir en la mejora de los aprendizajes. Un aseveración que refleja fielmente esta percepción es: “Las encuestas deben ser útiles al profesor en el sentido que lo ayuden a mejorar su docencia y tomar decisiones sobre ella”. El resto de los participantes, si bien no se expresaron de esta manera, ligaron el sentido a la entrega de información valiosa por parte de los estudiantes, por ejemplo: “Las encuestas deben revelar si el trabajo del profesor genera un efecto en los aprendizajes de los estudiantes” y, en algunos casos, a aquello para lo cual no debiera usarse la evaluación: estímulos monetarios, control del docente, trámite administrativo, venganza por parte de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes se expresaron bastante más identificando diversos propósitos. Ellos otorgaron en primer lugar un valor formativo a la evaluación en tanto debe generar cambios positivos para, en general, mejorar la calidad de la formación y, en particular, la docencia de sus profesores. Esto lo expresaron a través de afirmaciones relacionadas con fortalezas y debilidades de la formación, aseguramiento de la calidad, orientación para las metodologías en el aula, retroalimentación, entre otras. Quizás estas afirmaciones textuales reflejen de mejor manera este sentido de mejora: “Para que mediante la participación de los estudiantes se genere un cambio y/o una mejora efectiva en la enseñanza” y “Para que los estudiantes pudiesen generar posibles soluciones para los próximos cursos a partir de sus percepciones de la enseñanza”. En esta pregunta, seis de los ocho grupos conformados concordaron en esta opinión, mientras que los dos restantes se limitaron más bien a señalar qué es lo que debiera medirse.

Respecto de otros propósitos hubo matices entre lo declarado por jefes de docencia y de carrera y estudiantes. Mientras que los primeros ligaron la información que pudiera arrojar un sistema de evaluación con el curriculum de la

carrera, con aseveraciones tales como “Debiera servir para tener información sobre si hay coherencia entre la formación que el alumnado recibe y lo que postula el perfil que la carrera quiere entregar, tanto en los cursos propios como en los de servicio”, estudiantes de cuatro grupos destacaron como propósito secundario un sentido de verificación y certificación de la formación que reciben. Esto lo expresaron con afirmaciones vinculadas con la prestación de un servicio adecuado, con una relación de responsabilidad de la universidad para con la sociedad, con la certificación del profesionalismo docente y con la idea de que cualquier servicio que se presta debe ser evaluado.

Por último, pero muy relevante, un grupo de estudiantes señaló que la evaluación debía servir también para mejorar la relación profesor-estudiante. Este propósito tiene su fundamento en una concepción de la evaluación como un proceso justo, transparente y conocido por todos los involucrados, lo cual, sin duda, genera un tipo de relación distinto al de una evaluación concebida como un medio punitivo.

2. Concepciones subyacentes en los cuestionarios de opinión estudiantil

El análisis de las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación presentes en los cuestionarios de opinión estudiantil se realizó con base en 18 de estos instrumentos, que fueron los que se entregaron a la DDCyF en el plazo requerido, no obstante haber 26 en circulación. Estos instrumentos provinieron de las siguientes unidades académicas y carreras: Educación Física, Instituto de Educación, Escuela de Pedagogía, Psicología, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Civil, Ingeniería Química, Ingeniería Mecánica, Instituto de Química, Estadística, Matemáticas, Óptica, Geografía, Ciencias del Mar, Comercio, Periodismo, Trabajo Social y Agronomía.

Es importante destacar que, a pesar del discurso respecto del sentido formativo de la evaluación, los instrumentos utilizados en su

mayoría sirven poco a esta finalidad pues, si bien en relación a los aspectos formales se encuentran bien estructurados, presentan algunas falencias (creo que sería mejor “inexactitudes”) de fondo importantes vinculadas a las concepciones que subyacen en cada uno de ellos.

En todos los instrumentos se considera la docencia como un proceso multidimensional en el que están presentes diversos aspectos; entre estos destaca con mayor peso la forma en que se enseña, o dicho de otra manera, la didáctica del docente. Posteriormente se destacan los aspectos formales de la docencia, después se contemplan aspectos diversos tales como los referidos a la creación de un ambiente respetuoso y al compromiso del propio estudiante. En algunos cuestionarios se percibe la idea de que la docencia debe estar ligada al aprendizaje. Por ejemplo, se encuentran aseveraciones tales como: “Las actividades propuestas permitieron promover activamente el logro de los aprendizajes” y “Se facilitó el aprendizaje mediante el intercambio de opinión entre los pares”. Esta forma de redacción indica que la concepción de la docencia que está en la base del cuestionario se relaciona con el impacto en el aprendizaje de los estudiantes y, de esta manera, los estudiantes se pronuncian sobre dicho impacto.

Sin embargo, la redacción adoptada mayoritariamente en las aseveraciones presentes en los cuestionarios deja traslucir la idea de una docencia no sólo descontextualizada, sino que discurre independiente del impacto que ésta puede producir en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, se pueden encontrar muchas aseveraciones tales como “El docente usa una variedad de recursos audiovisuales”, pero no se relaciona el uso de esos recursos y/o esa variedad con el aprendizaje de los estudiantes. Situaciones como ésta pueden llevar a interpretaciones y decisiones erróneas que no ayudarán a mejorar la docencia para que efectivamente impacte en el aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, se puede inferir que la concepción de aprendizaje presente en la

mayoría de los cuestionarios es que éste se produciría simplemente porque el profesor enseña de una manera tipo, casi estandarizada, y con ello produce exactamente el mismo efecto en todos los estudiantes. Es decir, está el supuesto de que se aprende porque el profesor enseña y que todos los estudiantes aprenden por igual.

Finalmente, la evaluación del aprendizaje parece ser una de las dimensiones más empobrecidas en los cuestionarios, ya que se hace presente con muy pocas aseveraciones en relación a otras y porque muchas de ellas son de corte administrativo, por ejemplo, se consulta a los estudiantes si el docente entrega las pruebas a tiempo o si comunica las fechas de pruebas al inicio del curso. Entre los aspectos positivos se destaca el que muchos de estos instrumentos tengan al menos una aseveración referida a la congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

3. De los aspectos administrativos de la aplicación de cuestionarios a los estudiantes

Aunque era una situación que no estaba normada, la tarea de administrar la evaluación de la docencia, específicamente los cuestionarios de opinión estudiantil, recaía sin excepción en los jefes de docencia. El proceso a seguir era bastante similar en las diversas carreras: al acercarse la finalización del semestre se contrataban ayudantes para la aplicación de cuestionarios, luego eran estos mismos ayudantes o una secretaria quienes ingresaban los datos al computador en un formato apropiado para hacer algunos cálculos básicos, tales como frecuencia, medias o desviaciones estándar. Se encontraron dos casos en que, debido a que el sistema era en línea, no era necesario realizar este trámite.

Lo que se hacía posteriormente constituye una diversidad y se relaciona con ciertas políticas existentes al interior de cada unidad académica. Por ejemplo, tres unidades académicas solicitaban a sus profesores que analizaran sus resultados,

los relacionaran con el rendimiento de sus alumnos y que al final del semestre emitieran un breve informe de su docencia en el o los cursos en particular. En un caso en que el instrumento se aplicaba dos veces al semestre, se solicitaba a los profesores que conversaran con sus estudiantes y analizaran conjuntamente los resultados.

En algunos casos el jefe de docencia conversaba con los profesores que eran mal evaluados; en otros casos esta conversación la sostenía el director y en otros casos, ambos. Con los profesores bien o medianamente bien evaluados no se conversaba. En otras tres unidades académicas, por falta de tiempo no se hacía el trabajo de vaciado de información, sino que se dejaban los cuestionarios a disposición de cada profesor para que los retirara y actuara en conciencia.

Un caso particular ocurría en tres unidades académicas, quienes enviaban a analizar sus resultados pero este análisis se entregaba con cerca de tres meses de diferencia con la aplicación, por lo cual la información ya era prácticamente irrelevante. “La tabulación de los resultados llega con retraso por lo que el sistema no es tan bueno como se quisiera”.

El hecho de que cada carrera o unidad académica tuviera su propio sistema de evaluación de la docencia, impactaba también en la prestación de servicios. Por ejemplo, los estudiantes eran sometidos a cuestionarios de opinión sobre la docencia dos veces por la misma asignatura: uno de su unidad académica y otro de la unidad prestadora de servicios. A este respecto, algunos jefes de docencia enviaban las evaluaciones a la unidad prestadora de servicios correspondiente, pero ni ellos ni los estudiantes se enteraban de las decisiones adoptadas.

El panorama general actualmente es que los docentes y los jefes de docencia en particular, carecen de tiempo para dedicarse con mayor profundidad, en forma particular y colectiva, a la revisión de sus sistemas de evaluación con el fin

de mejorarlos, al análisis de los resultados de su aplicación y a la comunicación de las decisiones de allí emanadas.

4. Aspectos del desempeño docente que pueden evaluar los estudiantes

Los jefes de docencia y de carrera señalaron que los estudiantes podían opinar sobre una serie de elementos de la enseñanza de sus profesores. Aunque la pregunta fue abierta, las coincidencias que se produjeron permitieron agrupaciones en ciertas categorías. Una de ellas fue denominada “Aspectos formales de la docencia”, y se relacionaba más bien con elementos administrativos, por ejemplo, la puntualidad en el inicio de clases. Otra categoría que se pudo levantar fue “Creación de un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje” relacionada con la interacción respetuosa entre docente y estudiantes. Una tercera categoría se denominó “Estrategias metodológicas apropiadas para que los estudiantes aprendan” que consideró sólo aspectos didácticos, tales como el uso de recursos audiovisuales y capacidad de dar buenas explicaciones. Finalmente, y aunque pudo estar incluida en la anterior, se generó una última categoría relacionada con la evaluación del aprendizaje, dada la relevancia del tema por sí solo.

Hasta aquí, hubo un nivel de acuerdo bastante alto entre los jefes de carrera y de docencia y estudiantes. No obstante, la percepción sobre el dominio del contenido por parte del docente fue un tema largamente discutido, en especial en las reuniones con estudiantes. Se llegó a la conclusión de que los estudiantes no pueden opinar sobre el grado de manejo disciplinario de sus profesores pues no tienen el conocimiento necesario.

Otra diferencia, pero más bien de énfasis, se dio en la cantidad de aspectos metodológicos de la docencia que pusieron en relieve los estudiantes, en comparación al número que mencionaron los jefes de carrera y de docencia. Lo anterior, sumado al hecho de que este fue el aspecto que más interés concitó en los estudiantes, hace pensar

que perciben que es el ámbito más deficitario de sus profesores. Por ejemplo, señalaron que no influía mucho para su formación tener docentes con grado hasta de doctor en la disciplina, si no sabían cómo enseñarla.

Sobre este punto, es necesario destacar que los docentes señalan aspectos de la docencia que sus estudiantes efectivamente pueden percibir y posteriormente opinar a través de un cuestionario. En cambio los estudiantes se pronuncian en forma generalizada sobre aspectos de la docencia de sus profesores que perciben como problemáticas, como por ejemplo, los métodos de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Quizás esto lo hacen esperando que se atiendan en el futuro dichos aspectos, situación que también se ha develado en otros estudios (Luna y Rueda, 2001).

Por último, otra coincidencia a destacar entre docentes y estudiantes, inclusive expresada con términos parecidos, es el énfasis puesto en que *la enseñanza debe estar ligada al aprendizaje de los estudiantes*. Por ejemplo, se señaló que “Los cuestionarios deben centrarse en los efectos que la docencia genera en el aprendizaje de los estudiantes, cómo el profesor logra que sus alumnos aprendan”.

La buena noticia es que docentes y estudiantes de alguna manera sostienen nociones comunes de aquello que debe y puede evaluarse, lo cual trae aparejado una cierta idea compartida de calidad de la docencia en nuestra universidad. Este aspecto pasa a ser relevante si se piensa que la noción de calidad de la docencia en particular es ampliamente debatida y, en muchos casos, sin llegar a acuerdo alguno (Espejo, 2007).

5. Consecuencias de la evaluación docente

A pesar de lo señalado respecto del sentido de la evaluación y particularmente de los aspectos globales que deben estar presentes en un cuestionario de opinión estudiantil sobre la docencia, las consecuencias de la aplicación de este tipo de

instrumentos durante años en nuestra universidad parece no haber estado presidida por esta finalidad.

Algunas unidades que han podido dedicar más tiempo y esfuerzo a la evaluación docente, han logrado instalar en su cuerpo de profesores una real preocupación por la calidad de la docencia. En estos casos la característica frecuente es que la evaluación docente es un tema que se discute en consejos o en reuniones especiales, se revisan los instrumentos y se llega a ciertos acuerdos respecto del análisis y posterior uso de la información que se recoge con ellos.

Pero la situación generalizada en la universidad es que la falta de políticas institucionales se traduce en ausencia de normativas, funciones y procedimientos a seguir en las unidades académicas para evaluar efectivamente la docencia. Por esta razón, no obstante existir la tendencia a tener al menos un cuestionario de opinión estudiantil, cada unidad académica tiene su propio funcionamiento, presentándose casos en que se dedica mucho esfuerzo al tema y otras en que prácticamente no se hace nada. Esta diversidad da cuenta de que las decisiones y consecuencias de los distintos sistemas de evaluación docente existentes en la universidad, se relacionan con el interés de la dirección de turno en la unidad académica y, particularmente, del tiempo y dedicación que pueden otorgarle los jefes de docencia.

Si bien la diversidad pudiera ser considerada un elemento positivo, es claro que en este caso obedece a una indefinición de políticas sobre la docencia y, en consecuencia, de su evaluación. Mario Rueda (2006) señala que muchas instituciones cuentan con un ideario o filosofía general, pero que no llega a plasmarse en orientaciones precisas para los docentes, debido, en parte, a lo complejo que resulta definir la “buena docencia”, el “buen profesor”, en especial en instituciones de educación superior que cultivan distintos campos disciplinarios y que atienden a un estudiantado cada vez más heterogéneo.

Una de las principales consecuencias de esta falta de orientaciones es que el sentido formativo de la evaluación pareciera no estar presente. La mayoría de los entrevistados señaló que el efecto más visible de sus sistemas de evaluación es el cese del contrato de un profesor-hora que ha sido mal evaluado en forma reiterada. Las siguientes aseveraciones reflejan esta situación: “Estas encuestas han sido útiles para detectar problemas y solucionarlos, como por ejemplo, no volver a contratar profesores que han sido mal evaluados en repetidas ocasiones” y “El principal efecto es la suspensión del servicio de algunos profesores-hora, pero eso es impensable en los profesores de planta”.

Un aspecto igualmente importante de destacar se produce cuando algunos profesores han querido mejorar su docencia a partir de la información proveniente de los cuestionarios, pero sienten que esta mejoría no es percibida por sus estudiantes. Esta afirmación da cuenta de dicha situación: “En otras ocasiones uno se ha propuesto mejorar aspectos de su docencia, pero esa mejora no se refleja en absoluto en los resultados de las encuestas y eso es bastante desmotivante”. Esto quizás se debe al momento de aplicación de los cuestionarios: la gran mayoría se realiza al finalizar el semestre, por lo cual los estudiantes que opinaron no pueden percibir cambios en las prácticas docentes de su profesor.

En síntesis, la mejora de la docencia no se producía como consecuencia de su evaluación y cuando algunos profesores quisieron usar la información para hacer mejor sus clases, los estudiantes no lo percibieron de esa manera, impactando negativamente en la actitud de sus docentes.

6. El problema de la información a los estudiantes

El grave problema de la percepción respecto del nulo efecto que tenía su opinión sobre la docencia había producido un malestar generalizado en el estudiantado de la universidad.

Esta percepción generalizada emergió también en la reunión con los estudiantes quienes ante la pregunta acerca de la información que ellos recibían en sus carreras sobre la evaluación docente, respondieron mayoritariamente en forma negativa, salvo en el caso de dos carreras.

Una de las consecuencias más graves de esta situación era que los estudiantes se habían ido desmotivando en el tiempo, respondiendo muchas veces de manera poco seria. Ello implicó que los profesores a su vez perdieran confianza en esta información y la dejaron de tomar en cuenta. Se produjo entonces un círculo vicioso difícil de romper.

Por otra parte, algunos docentes percibían que muchos estudiantes estaban fuertemente influenciados por su rendimiento académico, lo que los inducía a opinar bien de su profesor si les estaba yendo bien y viceversa. Esta expresión refleja lo anterior: “En ocasiones las respuestas están sesgadas por el resultado académico de los estudiantes, por lo que lo ideal sería que las preguntas de la encuesta midieran efectivamente el desempeño del docente”.

El hecho de aplicar los cuestionarios al finalizar el semestre puede constituir una buena razón para que en la mayoría de los casos no se socializaran los resultados con los estudiantes. No obstante, existían también otras razones, enraizadas en la falta de cultura evaluativa de los docentes. La siguiente afirmación de un jefe de docencia tal vez arroje luces sobre esta situación: “Por temor no hemos compartido con los alumnos cómo se trabaja con los resultados y cuál es el objetivo de la encuesta”. Aunque la afirmación puede resultar grave por cuanto se habló en plural involucrando prácticamente a toda la unidad académica a la que pertenece, es destacable la honradez del jefe de docencia y el trasfondo que implica, que puede ser parecido al de otras unidades.

Esta otra afirmación tal vez se relacione con el mismo problema, pero desde la perspectiva de

los estudiantes: “Surge el problema de la incongruencia entre los reclamos de los estudiantes y los resultados arrojados por el instrumento”.

Pareciera ser que la evaluación, en general, producía un cierto temor tanto para los docentes evaluados, lo que se traducía en la no comunicación de información hacia los estudiantes, como para los estudiantes, quienes tenían temor de ser identificados en sus opiniones y, de alguna manera, no contestaban los cuestionarios con la honradez requerida. Esta afirmación proviene de un jefe de docencia en cuya unidad trató de implementarse un sistema en línea pero que fracasó por esta razón: “Los alumnos llenan una encuesta con un lápiz, pues no usan un sistema virtual porque temen ser reconocidos”.

Dado que cualquier sistema de evaluación debe tener instrumentos que recojan información que sirva para emitir juicios y tomar decisiones con el propósito de mejorar, las situaciones recién descritas permitían concluir que dicho sentido estaba cada más lejos de ser posible.

7. Sugerencias de estudiantes y docentes

De una u otra manera las sugerencias tanto de jefes de docencia y de carrera y estudiantes, traducen deseos y aspiraciones que tienen como horizonte el sentido formativo de la evaluación de la docencia.

Uno de los aspectos que ambos actores desean mejorar es la comunicación de resultados a quienes corresponda, pues se asume que es condición indispensable si se quiere incidir positivamente en la calidad de la docencia.

Así también, y como parte de esta cultura, hay acuerdo en señalar que la evaluación de la docencia no puede quedar radicada única y exclusivamente en los estudiantes, debido a que hay aspectos sobre los cuales no pueden pronunciarse y por que este proceso debe realizarse considerando

diversas fuentes. Aquí emergieron temas como auto y coevaluación sugiriendo el diseño de un sistema más integral y articulado de evaluación del desempeño docente.

Al igual que en las categorías anteriores, los estudiantes entregaron más detalles a sus propuestas que los docentes. En cuanto a la modalidad de aplicación de los instrumentos, solicitaron que se haga en el futuro a mitad de semestre y, sorprendentemente pidieron tener un tiempo mayor y de mejor calidad para poder contestar con la debida seriedad y tranquilidad. En relación con aspectos técnicos, solicitaron que las preguntas fueran más precisas y que se dejen espacios para que puedan hacer comentarios y sugerencias a sus profesores.

Por otra parte, como comprenden que sus profesores no tienen formación pedagógica, estimaron que la universidad debiera ofrecerles este tipo de preparación. En algunos casos llegaron a señalar que debiera ser obligación para cualquier docente seguir un curso de docencia universitaria. A este respecto, destacaron que los profesores bien evaluados debían ser incentivados con algún tipo de reconocimiento.

Para implementar todas las medidas anteriores solicitaron el establecimiento de una normativa que regulara la docencia y su evaluación en la universidad.

Conclusiones

En cualquier proceso de evaluación, su sentido se constituye en un eje que lo vertebra pues, por una parte, orienta la metodología de trabajo, criterios de evaluación e instrumentos de recolección de información, su posterior interpretación y toma de decisiones, y por otra, afecta a las distintas personas y/o instituciones involucradas de diversas maneras, a tal punto que en ocasiones condiciona su accionar produciendo un efecto retroactivo.

Por esta razón, clarificar cuál es el sentido que le quieren otorgar los distintos actores a un

proceso de evaluación del desempeño docente y cuál es el sentido que se manifiesta en la práctica actual, es altamente relevante si se quiere contar con una base sólida para diseñar un nuevo sistema de evaluación.

Tradicionalmente, en el campo educativo en sus distintos niveles, el término evaluación se ha conceptualizado desde una perspectiva excesivamente técnica, lo cual ha reducido el proceso a una mera aplicación, supuestamente objetiva y neutra, de instrumentos de medición con fines de control, certificación o administración (Palau de Mate, 1998).

En el caso de la PUCV, el proceso de diagnóstico permite concluir que los procesos de evaluación del desempeño docente desarrollados durante años en las distintas unidades académicas, estarían presididos mayoritariamente por esta racionalidad técnica. La falta de políticas institucionales traducidas en ausencia de normas, funciones y procedimientos; la ausencia de un marco curricular que oriente dichas políticas; la falta de criterios de evaluación claros; la excesiva heterogeneidad de instrumentos de opinión estudiantil; la falta de información a los estudiantes y, finalmente, las consecuencias que ha tenido históricamente la evaluación docente, son todos elementos que avalan dicha conclusión.

No obstante lo anterior, existe en nuestra universidad la percepción de que la evaluación de la docencia es absolutamente necesaria y, mayoritariamente, se espera que tenga una finalidad más bien formativa antes que administrativa o certificativa. Esta percepción tiene sus matices en cuanto a las fuentes de información que deben considerarse, el tipo de instrumentos a utilizar y el tiempo que se le debe dedicar a este proceso.

Los matices entre lo que opinan docentes y estudiantes parecieran provenir, en parte, del deseo de estos últimos de contar con un sistema de evaluación institucional normado, más completo y riguroso, que efectivamente contribuya a sus

procesos de formación, pero que además tenga consecuencias de otra naturaleza, como una certificación, reconocimiento o cese de contratos.

El aporte generoso de los dirigentes estudiantiles, el entusiasmo, seriedad y responsabilidad con que tomaron este trabajo de construcción colectiva, permite pensar que en el futuro la retroalimentación sobre la docencia que ofrezcan a sus profesores contará con una serie de características que producirán los cambios requeridos, lo que no hace sino corroborar la importancia de su participación en este tipo de procesos. Por ejemplo, sería indispensable considerar su parecer en el diseño y construcción de un nuevo cuestionario de opinión estudiantil.

Por otra parte, el hecho que la mayoría de las carreras profesionales utilice instrumentos de opinión estudiantil señala que la opinión de los que están siendo formados es importante para los docentes.

Además, la existencia de una noción compartida acerca de aquello que es relevante de evaluar, puede constituir en el futuro una buena base que actúe como generadora de criterios de forma que los docentes puedan conformar para sí juicios sobre su desempeño docente en contraste con estos criterios.

Finalmente, las experiencias exitosas con la evaluación docente en algunas carreras, aunque pocas, envían el potente mensaje de que dicho proceso efectivamente aporta a mejorar la calidad de la formación.

A partir de lo anterior, que puede sintetizarse diciendo que contamos con una cultura evaluativa básica, debiera diseñarse un sistema para evaluar el desempeño docente que vincule la evaluación, el desarrollo gradual de competencias docentes en los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. Comprender estos tres elementos y la forma en que se interrelacionan es fundamental para el éxito de la implementación y utilización de cualquier

sistema de evaluación docente con sentido formativo que rompa con un sentido puramente administrativo. Ello implica que las dimensiones y criterios a utilizar contribuyan para emitir juicios sobre la docencia en cuanto ésta desarrolla los aprendizajes que se esperan en los estudiantes.

En este sentido, es esencial que el nuevo sistema que se proponga considere instancias institucionales para que los profesores participen sistemáticamente en procesos de reflexión individual y colectiva sobre su propio ejercicio docente.

El alto interés que generó el proceso de diagnóstico sobre la evaluación de la docencia en la PUCV tanto en docentes como en estudiantes y las valiosas conclusiones de allí emanadas, sugieren que el futuro diseño e implementación de un nuevo sistema contará con el apoyo y apertura de ambos actores.

Este futuro diseño e implementación quedará a cargo de la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo, dependiente de la Vicerrectoría Académica, en estrecha colaboración las unidades académicas. Tendrá como propósito general contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación, a través de un sistema integral de recolección de información sobre la docencia universitaria que permita su retroalimentación y posterior mejora. Se compondrá de una serie de actividades entre las que se contará con observaciones por pares, grabaciones y retroalimentación por parte de los estudiantes, desarrollándose en una primera etapa en forma voluntaria para las carreras y docentes que lo soliciten.

Agradecimientos

Se agradece muy especialmente la colaboración de las siguientes profesionales de apoyo de la Unidad de Evaluación Curricular: Priscila Cárdenas, Angélica Pizarro, Karina Zamorano y Carmen Gloria Zuñiga.

Bibliografía

- Arbesú, I. (2007) *La evaluación de la docencia como práctica reflexiva. Taller para docentes*. Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ardoino, J. (2006) "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación". En: Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, 23-37. México: Paidós Educador.
- Bolívar, A. (2000) *La mejora de los procesos de evaluación*. Disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOEEva.rtf>
- Canales, A. (2003). "Docencia: Tensiones estructurales en la valoración de la actividad". En: Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Díaz, M. (Editores), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, 71-76. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Baja California.
- Coll, C. y Martín, E. (1996). "La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto". *Signos. Teoría y Práctica de educación*, 18: 64-67. (Ciudad? Editorial?)
- Contreras, G., Faúndez F., Gutiérrez, A. et al. (2007). "Diagnóstico del proceso e instrumentos usados actualmente para la evaluación del desempeño docente". En: *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria*, 81-100. Santiago: CINDA.
- Cruz, I., Crispín, M. L., Ávila, H. (2006). "La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia". En: Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, 133-155. México: Paidós Educador.
- Díaz Barriga, F. (2003) "Aspectos éticos de la evaluación de la docencia". En: Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Díaz, M. (Editores), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, 37-54. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Baja California.
- Díaz Barriga F. y Rigo, M. A. (2003) "Realidades y paradigmas de la función docente: Implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), 127. Disponible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02c.html#a
- Espejo, P. (2007) *Concepciones respecto de la calidad de la docencia en la educación superior*. Trabajo de pretesis del programa de Magíster en Educación mención Currículum. Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Figueroa, A. (2006) "Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores". En: Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, 255-282. México: Paidós Educador.
- García, B., Loredó, J., Carranza G. (2007) "La práctica educativa y su evaluación: consideraciones para la elaboración de una propuesta". Ponencia presentada al *Segundo Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente*. 31 de Agosto y 1º de Septiembre 2007. Universidad de La Frontera, Chile.
- García Garduño, J. M. (2003) "Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia". En: Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Díaz (Editores), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia*, 105-111. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Baja California.
- Gipps, C. (1999) "Socio-cultural aspects of assessment". *Review of Research in Education*, 24: 355-392. (Ciudad?).
- Luna, E., Rueda, M. (2001) "Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia". *Perfiles educativos*, 23 (93), 7-27. (Ciudad? Editorial?).
- Palau de Mate, M. (1998) "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En: A. Camilloni. S. Celman, E. Litwin, M. Palau de Mate (Compiladores) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 93-132. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (1998) "From formative evaluation to a controlled regulation of learning process. Towards

- a wider conceptual field". *Assessment in Education* 5(1): 85-102.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2005) *Desarrollo Estratégico. Hacia el 2010*. Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Rueda, M. (2006) *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: CESU/UNAM.
- Santos Guerra, M. A. (1996) "Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica". *Investigación en la Escuela* 30: 5-13. DIADA Editora, España (Ciudad? Editorial?)
- Stiggins, R., Chappuis, J. (2006) "What a difference a word makes". *Journal of Staff Development* 27(1):10-14. Ed. National Staff Development Council, Oxford. (Ciudad? Editorial?).
- Solé, I., Miras M. y Castelles, N. (2003) "¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras?" *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2):217-233. Ed. Fundación Infancia y aprendizaje, Universidad de la Rioja(Ciudad? Editorial?).

