

Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente

Mario Rueda Beltrán*

Alma Delia Torquemada González**

Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente
Mario Rueda Beltrán (2008), Alma Delia Torquemada González
Reencuentro
53:97-112

The conceptions on “evaluación” of teachers and students: your repercussions in the valuation of the educational performance
Mario Rueda Beltrán (2008), Alma Delia Torquemada González
Reencuentro
53:97-112

Resumen

El presente trabajo aborda la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los profesores y estudiantes, con el propósito de reflexionar sobre sus repercusiones en los procesos de evaluación docente en la universidad. Se discuten los diversos paradigmas de la evaluación de los aprendizajes y se presentan las concepciones que profesores y estudiantes refieren en torno a la evaluación del aprendizaje. Asimismo, se hace un análisis de los cuestionarios de opinión que valoran el desempeño docente.

Esta investigación concluye reconociendo la complejidad de la evaluación de los aprendizajes y enfatiza la necesidad de profundizar en un abordaje sistemático, a partir de investigaciones que contrasten opiniones de docentes y alumnos, con el análisis de instrumentos de evaluación, lo cual permitiría desarrollar alternativas de mejora hacia los programas de evaluación docente.

Palabras Clave:

Evaluación de los aprendizajes / evaluación de docentes.

Abstract

The present handwork talks about the apprenticeship’s evaluation from the outlook of teachers and students, with the purpose of reflecting about its own repercussions in the teaching evaluation processes at the university. The different paradigms of the apprenticeship’s evaluation are argued and the conception that teachers and students refer about the evaluation of apprenticeship. Likewise it is made an analysis of the opinion questionnaires which value the educational performance.

This investigation concludes recognizing the complexity of the apprenticeship’s evaluation and emphasizes the need of deepening in a systematic boarding, beginning from investigations that resist opinions of teachers and students, with the analysis of evaluation instruments, which will allow to develop improvement alternatives towards the programs of teaching evaluation.

Keywords:

Apprenticeship’s evaluation, Teacher’s evaluation.

* Investigador Titular del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. mariorb@servidor.unam.mx

** Investigadora del ICSHU de la UAEH. almatorquemada@yahoo.com.mx

El tema de la evaluación ha estado ligado a la preocupación manifiesta de distintos sectores de la sociedad por la calidad del sistema educativo; y aunque se reconoce que el término de calidad es de carácter pluridimensional, es decir que puede estar referido a aspectos tan distintos como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados de corto y largo plazos (impacto), la relevancia en las tareas emprendidas, la equidad y la transparencia, así como la congruencia y relevancia entre los procesos, los resultados y las demandas sociales (ANUIES, 2006), finalmente se termina, por lo general, proponiendo la evaluación como mecanismo clave para alcanzar la calidad del sector. Comúnmente los puntos de vista de los críticos que señalan los bajos niveles de calidad en la educación superior identifican la labor de los docentes como una de las principales causas de la inconsistencia observada en el aprendizaje de los estudiantes; y con este señalamiento vuelve a aparecer la evaluación, en este caso la referida al desempeño de los docentes, como uno de los medios privilegiados para garantizar la mejora del sistema.

En la misma dirección, las pruebas de gran escala con carácter internacional, como las aplicadas por el Programa Internacional para la evaluación de los alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) también han contribuido a acrecentar la preocupación por la calidad, en este caso, por los malos resultados obtenidos en las pruebas que reflejan problemas graves en los aprendizajes de los estudiantes, por lo que se ha hecho la recomendación, entre otras, de atender a la formación continua de los profesores (Schleicher,¹ 2008). Por otra parte, se puede afirmar que socialmente la evaluación siempre ha estado presente en los intereses de padres y maestros, por lo que una aproximación a su comprensión e impacto en el quehacer institucional de los principales actores del sistema, puede contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje más exitosos.

¹ Director de la División de Indicadores y Análisis de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Actualmente se constata una evolución de los diversos paradigmas que estudian la evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva que pone el énfasis en la evaluación centrada en los objetivos, la evaluación denominada formativa o “al servicio de la decisión”, hasta llegar a los paradigmas que reconocen las distintas perspectivas de los clientes o consumidores de los servicios evaluados y se refieren a la evaluación como “sumativa” o con fines de certificación (De Ketele, 1986 y 1993). Esta referencia a los distintos enfoques en el estudio de la evaluación de los aprendizajes, resalta la complejidad de un tema en el que finalmente ha predominado la perspectiva de estudiarlo desde la orientación de diversas teorías. Aquí se discutirá la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los profesores y los propios estudiantes, con la finalidad de reflexionar sobre las repercusiones que la información generada pudiera tener sobre la forma más empleada para evaluar el desempeño de los docentes en las universidades, es decir, los cuestionarios para captar la opinión de los estudiantes.

Algunos rasgos de los paradigmas de la evaluación

La evaluación educativa podría decirse que aparece casi simultáneamente con el establecimiento mismo de la escuela y con la necesidad expresada por la sociedad de conocer el grado de cumplimiento de las metas asignadas a la institución escolar. En un principio la evaluación era casi sinónimo de la valoración del aprendizaje de los estudiantes, y no es sino con el desarrollo de esta actividad que aparecerán otros propósitos para realizarla, como la evaluación de los profesores, de un programa, de un plan de estudios o inclusive de una institución completa; así que la evaluación educativa se ha convertido en toda una disciplina que ha desarrollado sus modelos teóricos y estrategias metodológicas apropiados a cada una de las situaciones que se pretende evaluar.

En el paradigma² de evaluación, conocido como “intuición pragmática”, la asignación de notas se considera como un acto pragmático determinado por el contexto, es decir, los padres, los maestros, el propio sistema escolar. En este caso, no parece necesario definir el acto evaluativo con precisión, ni sus objetivos, el universo de referencia de las situaciones posibles a evaluar, los criterios, la forma de sintetizar la información disponible, la manera de interpretarla, o la utilización de los resultados. Es un acto sincrético estrechamente ligado a la persona del evaluador y reconocido como tal, en la medida en que él es quien ha conducido el aprendizaje; por lo tanto, es la persona mejor ubicada para reconocer los aprendizajes de sus estudiantes y además puede tomar sus responsabilidades con conciencia profesional (De Ketele, 1993). Por todo lo anterior, esta opción, se dice, está orientada primordialmente a certificar el éxito de los aprendizajes de los estudiantes.

Una crítica importante a este modelo radica en la atribución del ejercicio más bien a una función de gestión social, al tener que responder a las expectativas de distintos agentes del ámbito escolar y al constatarse que también el acto evaluativo puede identificarse con la nota y emplearse para control disciplinario del grupo. Por otra parte, a lo largo de la existencia de este paradigma se ha puesto en duda que la información obtenida de forma ocasional e intuitiva pueda cumplir con la función de retroalimentación esperada en los procesos de evaluación.

Otro paradigma de evaluación, conocido como “docimología o ciencia de los exámenes”, ha centrado su preocupación en la confiabilidad de las evaluaciones y en la búsqueda de explicaciones de los resultados arrojados por la evaluación y en el papel de los posibles sesgos de los propios exámenes. Algunas de las limitantes señaladas a este modelo apuntan a resaltar la reducción de la evaluación a su dimensión sumativa (balance de

resultados logrados al término de un aprendizaje), la identificación con los exámenes, la confusión de los objetivos de la evaluación y los objetivos pedagógicos.

Por otra parte, en el modelo “tyleriano”, la evaluación consiste únicamente en la confrontación entre una ejecución y los objetivos educativos previamente fijados. Plantea una serie de etapas, tales como la determinación de los objetivos, la clasificación de los objetivos en un sistema de categorización, en términos comportamentales; las situaciones y las condiciones en las que puede demostrarse el dominio de dichos objetivos; la explicación de las metas y las estrategias al personal implicado; la selección de las técnicas de medida apropiadas; la recolección de los resultados y su comparación con los objetivos comportamentales. En este modelo se perciben las similitudes e influencias de los enfoques psicológicos asociados con las teorías conductistas del aprendizaje, de donde se dio lugar a las mismas críticas planteadas a estos enfoques como la dificultad de traducir en términos conductuales todos los comportamientos que se presentan en las aulas, así como la imposibilidad de tener una total previsión de las variables significativas para el aprendizaje de los estudiantes.

En el paradigma de “la evaluación formativa en la enseñanza diferenciada” se distingue y opone la evaluación sumativa efectuada al término de un ciclo, de la evaluación formativa, es decir, la realizada durante un proceso de aprendizaje inacabado para mejorarlo. Este modelo se orienta hacia una pedagogía diferenciada, acorde con las necesidades detectadas en el proceso de aprendizaje. Trata de asegurar que los medios de la formación correspondan a las características individuales de los alumnos. Destaca como etapas esenciales: la obtención de la información del progreso y las dificultades de aprendizaje de los alumnos; la interpretación de las informaciones con referencia a criterios y diagnóstico de los factores que están al origen de las dificultades; la adaptación de las actividades de enseñanza y

² Se hará referencia al término paradigma en su acepción más amplia, es decir como un marco implícito que define los problemas, los métodos y las soluciones legítimas para una comunidad científica (De Ketele, 1993).

aprendizaje en función de la interpretación hecha de las informaciones obtenidas.

En un intento por considerar los paradigmas anteriores, De Ketele (1993) define la evaluación formativa como un proceso que consiste en recoger un conjunto de informaciones reconocidas como suficientemente pertinentes, válidas y confiables, y en examinar el grado de adecuación entre este conjunto de informaciones y un conjunto de criterios juzgados suficientemente adecuados a los objetivos fijados al inicio o ajustados durante el transcurso del proceso, a fin de fundamentar una toma de decisiones.

Cabe destacar la evolución de los paradigmas que surgieron claramente identificados con la evaluación de los aprendizajes, que se han ido transformando para destacar otros importantes aspectos del campo educativo, tal es el caso de los paradigmas orientados hacia la valoración de los programas en los que “la evaluación está centrada en el cliente”. En este caso, la palabra clave de la evaluación es el juicio de valor y no los objetivos o la decisión. La base del juicio se hace a partir del análisis de los valores y necesidades de los consumidores; estos paradigmas subrayan la necesidad de comprender las situaciones u objetos evaluados y al mismo tiempo propone el desarrollo de una metaevaluación o evaluación de la evaluación como parte integral de todo el proceso.

Por otra parte, en el paradigma de “la evaluación al servicio de la decisión” se considera que la meta de la evaluación no es de probar, sino de mejorar, es decir, tomar decisiones adecuadas. Parte de considerar el contexto, los insumos, el proceso, los productos (Stufflebeam, citado en Lukas, J. y Santiago, K., 2004) y plantea su desarrollo en etapas. La primera se ocupa de la delimitación de la situación a evaluar; en la segunda, los evaluadores y tomadores de decisiones se reúnen para identificar cuál será la información necesaria y se procederá a la obtención misma de información; finalmente, se garantiza la devolución de la información a los responsables.

En otro paradigma denominado de “evaluación comprensiva” Stake (citado en Lukas, J. y Santiago, K., 2004) plantea una serie de concepciones de la evaluación en las que llama la atención sobre el hecho de que las evaluaciones deben ayudar a los usuarios a observar y mejorar su práctica respondiendo de forma holística a las demandas presentadas por las distintas audiencias. Así que recomienda que los evaluadores describan programas teniendo en cuenta los antecedentes, las operaciones y transacciones y los resultados, además de considerar las perspectivas y puntos de vista de las personas implicadas en el programa. De igual manera, sugiere que los evaluadores eviten la presentación de informes resumidos, presentando descripciones completas, recogiendo las perspectivas de todos los interesados y empleando una variedad de métodos para la recolección de información (los *test* estandarizados no son suficientes). También señala la importancia de que los efectos colaterales del programa sean tan buscados como los efectos esperados.

En síntesis se puede constatar una evolución de los diferentes paradigmas de la evaluación de los aprendizajes que inicialmente estuvieron muy identificados con los procedimientos de asignación de notas y que a lo largo de su evolución, distintos autores han contribuido para que la evaluación sea utilizada para distintos propósitos en respuesta también a las expectativas de muy diversas audiencias. Lo que también puede observarse a lo largo del recorrido histórico de los modelos, es una preocupación por la sistematización y exigencia en cuanto la obtención de la información, así como la rigurosidad con que se formulan los juicios con finalidades múltiples, en las que sobresale la intención de mejorar la situación evaluada.

El breve recorrido por algunos paradigmas de la evaluación y sus características principales no se hace con la intención de ofrecer un marco teórico de referencia para analizar las concepciones de profesores y estudiantes que a continuación se presentan, sino como un elemento más para llamar la atención sobre la complejidad de la evaluación

de los aprendizajes y su evolución. De la misma manera en este trabajo se proporcionan elementos para observar las distintas concepciones que un grupo de profesores y estudiantes manifiestan sobre la evaluación de los aprendizajes para contrastarlas con algunos intentos por evaluar el desempeño de los docentes en el nivel universitario. Con todo ello, se espera contribuir a la discusión y la consolidación de la producción de conocimiento sobre la evaluación educativa, en particular la referida a los aprendizajes en el contexto de la educación universitaria, por las características propias de este nivel escolar y su importancia estratégica en el desarrollo de los países.

La evaluación vista por los profesores

La intención de acercarse a conocer los conceptos más generales de la evaluación del aprendizaje se dio en el contexto de la impartición de un taller³ sobre el tema, dirigido a un número considerable de profesores de una universidad pública estatal. Dicha universidad es identificada como una de las instituciones que han seguido los planteamientos de las políticas generales formuladas desde la administración central, cumplimiento formal de modificaciones a sus planes y programas, incorporación de planteamientos de flexibilidad curricular y nuevas formas de agrupar las carreras profesionales. Como parte de las actividades planeadas del taller se diseñó un cuestionario breve para ser contestado por los docentes; consistió en cinco preguntas abiertas que solicitaban de los profesores sus ideas personales sobre la evaluación de los aprendizajes y sus características ideales. No se trataba de analizar las respuestas a las preguntas del cuestionario desde una perspectiva de algún enfoque teórico, sino de aproximarse al conocimiento de las concepciones de uno de los usuarios más directamente involucrados con la evaluación. Con las respuestas obtenidas se trató de construir una apreciación general sobre los temas de interés

³ Agradecimientos especiales a los profesores Ma. Hortensia García Vigil, Fernando Fierro Luna y Jaime Mejía por su participación en el desarrollo del taller y en la recolección de la información aquí empleada.

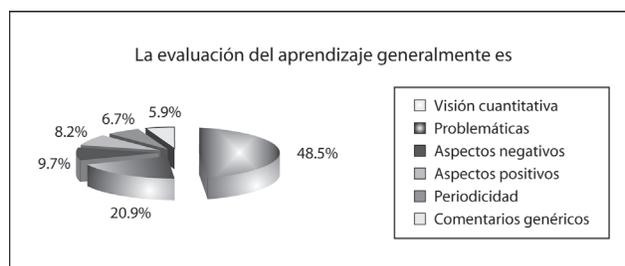
y con ello contribuir al diálogo con los académicos que trabajan la evaluación de los aprendizajes y del desempeño docente.

Se aplicaron 108 cuestionarios a los docentes participantes en el taller en el ciclo escolar del año 2007; 53.7% de ellos eran hombres y 41.6% mujeres; un 4.6% no contestaron este rubro. Los docentes pertenecían a una variedad de áreas académicas, entre las que se identificaron: TIC's y gestión de la información; aprendizaje de la lengua extranjera; aprendizaje de turismo; derecho; contaduría; veterinaria y zoología; ciencias e ingenierías; lenguaje y pensamiento matemático.

Una primera afirmación general invitaba a los profesores a expresar su opinión sobre su concepción de la evaluación del aprendizaje; se analizaron sistemáticamente las respuestas para agruparlas por bloques e interpretar el sentido de cada uno de ellos, obteniéndose los siguientes resultados.

Ante la afirmación de “la evaluación del aprendizaje generalmente es” los profesores contestaron con frases que fueron analizadas y agrupadas en las categorías expresadas en la siguiente tabla:

Tabla 1



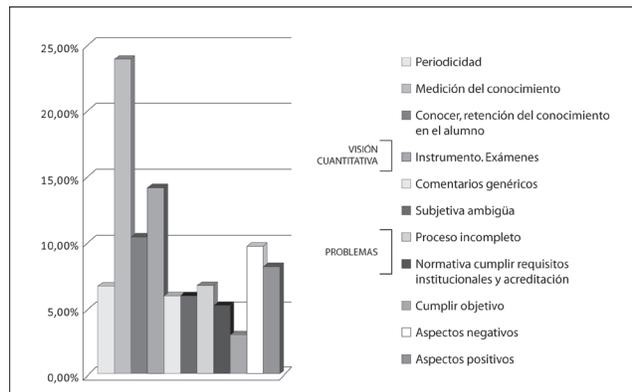
Un alto porcentaje de docentes (48.5%) asocian la evaluación a cuestiones de medición y retención del conocimiento, así como la aplicación de instrumentos de evaluación o exámenes hacia el alumno al finalizar su proceso de aprendizaje. Esto refleja una concepción limitada de la evaluación al priorizar una valoración estrictamente cuantitativa de los aprendizajes. En un segundo bloque, aparecen las respuestas que enfatizan una serie de

problemáticas (20.9%) en el proceso de la evaluación de los aprendizajes; al respecto se plantea que la evaluación es un proceso normativo e incompleto con fines de acreditación. Asimismo, se afirma que el procedimiento de evaluación es subjetivo y ambiguo, y que su finalidad está orientada únicamente al cumplimiento de objetivos, sin otra repercusión mayor.

Por otro lado, se reportan aspectos negativos (9.7%) y positivos (8.2%) de la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, se aprecia que un 6.7% de los docentes encuestados destacan la periodicidad del proceso de evaluación. Únicamente un 5.9% de los docentes señalan comentarios genéricos relativos a la evaluación como un elemento útil que enfatiza el trabajo individual del alumno.

A continuación se presentan los gráficos y las respuestas detalladas que ilustran cada uno de los resultados ya señalados en sus respectivos bloques:

Tabla 2
La evaluación del aprendizaje generalmente es



Las expresiones que ubican la evaluación como *medición del conocimiento* fueron analizadas y se escogieron algunas que ejemplifican cada una de las categorías construidas; aquí se presentan cada una de ellas:

Un 23.8% visualiza la evaluación de los aprendizajes como medición, al respecto compartimos estas dos expresiones literales:

P.3: “una medición del conocimiento”

P.12: “medir el nivel de aprendizaje”

Otro 14.1% hace referencia a la evaluación como la aplicación de exámenes y la asignación de calificaciones:

P. 6: “representada con un número mediante una calificación sin tomar en cuenta los demás aspectos que intervienen”

P. 15: “un instrumento para asignar una calificación”

Un 10.4% manifiesta que la evaluación implica conocer el nivel de conocimiento retenido por el alumno durante su proceso de aprendizaje.

P. 9: “un proceso que nos lleva a que los estudiantes retengan la información adquirida”

P. 41: “un proceso en el cual se considera sólo el cúmulo de conocimientos que asimilan los estudiantes”

En cuanto a los *problemas* detectados (20.9 %), se expresaron este tipo de afirmaciones:

P.20: “es una actividad incompleta puesto que dedicar tiempo a esta acción está en detrimento del cumplimiento del programa”

P. 32: “normativa, es sólo cumplir con requisitos institucionales”

P. 17: “es subjetiva y ambigua”

P. 45: “el proceso con el que valoramos el cumplimiento de objetivos”

Por otro lado, se aprecian aspectos negativos y positivos en las expresiones sobre la evaluación de los aprendizajes. En lo que se refiere a los comentarios negativos, el 9.7% de los docentes describen el proceso de evaluación de los aprendizajes como rígido y con una orientación muy tradicional, en la que se otorgan premios según los puntajes alcanzados por los alumnos, o bien, resulta ser un exceso de trabajo para maestros y alumnos. Algunos docentes lo expresan de la siguiente manera:

P.42: “es un proceso rígido y tradicional”

P. 1: “hasta el final del semestre lo que hace que muchas veces se cargue el trabajo a los alumnos y también a los maestros”

P. 11: “se dan premios a los conocimientos adquiridos”

En menor medida se presentan rasgos positivos, el 8.2% plantea que la evaluación permite la valoración de capacidades y habilidades y que es un proceso de retroalimentación de los aprendizajes adquiridos. Así los docentes opinan:

P.27: “se toman en cuenta todas las habilidades del estudiante en forma individual”

P. 49: “es un proceso de retroalimentación del conocimiento”

Cabe señalar que un 6.7% de los docentes encuestados hacen referencia a la periodicidad del proceso de evaluación, señalando que:

P. 5: “es discontinua, es decir por lo general se hace al final o bien ocasionalmente”

P. 2: “se hace por parciales y trabajos adicionales”

Un último bloque reporta comentarios genéricos (5.9%) en torno a considerar la evaluación como una vertiente útil, en constante cambio que implica además la entrega de trabajos por parte de los alumnos. Al respecto se comenta:

P. 23: “una vertiente en constante evolución ya que requiere adaptarse a los tiempos modernos”

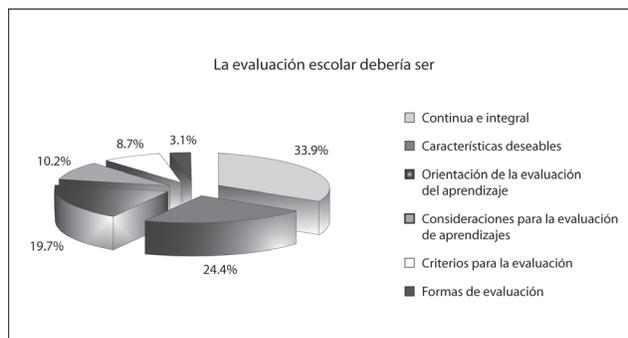
P. 4: “útil y necesaria con fines de organización”

P. 96: “implica una evidencia de trabajo del alumno aplicada durante todo el semestre”

Las respuestas de los profesores a la afirmación “la evaluación escolar debería ser”, se consignan en la Tabla No. 3.

Un 33.9% de los docentes visualizan la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo

Tabla No. 3



e integral. Señalan además una serie de características deseables en la evaluación de los aprendizajes (24.4%) enfatizando la flexibilidad, productividad y variedad en los trabajos privilegiando aquellos de carácter práctico.

Por otra parte, un 19.7% precisan que la evaluación de los aprendizajes debe tener una orientación hacia la mejora del desempeño docente y del proceso de aprendizaje.

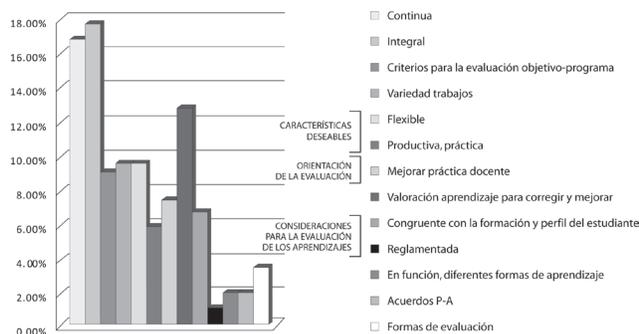
Es importante señalar que un 10.2% de los docentes señalan una serie de elementos como prioritarios en la evaluación de los aprendizajes. Un criterio importante que un 8.7% de los profesores enfatiza es que la evaluación de los aprendizajes debe ser congruente con los objetivos de los programas y planes educativos. Se reportan comentarios docentes relacionados con los tipos de evaluación de los aprendizajes (3.1%).

Se presentan en la Tabla No. 4 las respuestas que ilustran cada uno de los resultados aquí señalados.

Ante este cuestionamiento se puede apreciar que la concepción predominante en los docentes (33.9%) apunta a visualizar la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo e integral. Ante esto se afirma:

P.30: “un proceso que debe ser continuo, donde se tomen parámetros que nos muestren el nivel de aprendizaje del alumno”

Tabla No. 4. La evaluación escolar debería ser



P.52: “debe ser continua, permanente e integral que permita retroalimentarnos”

Se plantean características deseables en la evaluación de los aprendizajes (24.4%) tales como: que sea flexible, que contemple una variedad de trabajos, además de ser productiva con aspectos prácticos. Algunas respuestas que ilustran lo anterior son:

P. 68: “considerar el hecho de que los alumnos no son iguales y tampoco piensan de forma similar, debe de existir una evaluación más flexible”

P. 21: “tener un abanico de opciones donde el estudiante demuestre los aprendizajes logrados”

P. 55: “a manera de tipo práctico productivo, se pierde demasiado tiempo en aulas, el sistema educativo en México debe cambiar”

Desde la perspectiva de los docentes, el 19.7% hacen referencia a la orientación que debe tener la evaluación de los aprendizajes. En este sentido un 7.1% enfatiza la mejora de la práctica docente mientras que un 12.6% destaca la valoración del aprendizaje para corregirlo y mejorarlo. Ejemplos ilustrativos:

P. 7: “debería ser una herramienta fundamental para mejorar la práctica docente”

P. 12: “ser un parámetro para corregir las fallas y propicien un aprendizaje real”

P. 31: “ser un instrumento que permita corregir errores y replantear estrategias de mejora”

Cabe destacar algunas consideraciones que los docentes señalan como elementos importantes en la evaluación de los aprendizajes (10.2%) como la congruencia de la formación con el perfil del estudiante, el establecimiento de diferentes formas de aprendizaje, el establecimiento de acuerdos entre profesor y alumno (P-A) al momento de evaluar y la reglamentación de la evaluación. Como algunas respuestas que ilustran estos planteamientos tenemos:

P. 23: “debe ser acorde a la formación que llevan los estudiantes”

P. 96: “atender a diferentes formas de aprendizaje integrando formas variadas para evaluar a los estudiantes”

P. 32: “un proceso en el cual intervengan ambos actores (profesor-alumno) y de común acuerdo definan criterios, técnicas y métodos para evaluar”

P. 24: “debe reglamentarse y adaptarse a cada unidad de aprendizaje, debido a la diversidad de pensamientos que existen en nuestra universidad”

Un criterio importante que los profesores refieren es que la evaluación de los aprendizajes debe responder efectivamente a los objetivos de un programa y planes educativos (8.7%). Algunas opiniones al respecto son:

P. 1: “debe ser en función de los objetivos planteados al principio del programa”

P. 9: “un proceso más acorde con un plan educativo integral”

En menor medida se observan comentarios de los docentes en relación con los tipos de evaluación de los aprendizajes (3.1%), tales como: la evaluación diagnóstica, la autoevaluación y la evaluación por un externo. Así se captaron expresiones como:

P. 30: “mostrarnos con certeza el nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos, partiendo de una evaluación diagnóstica”

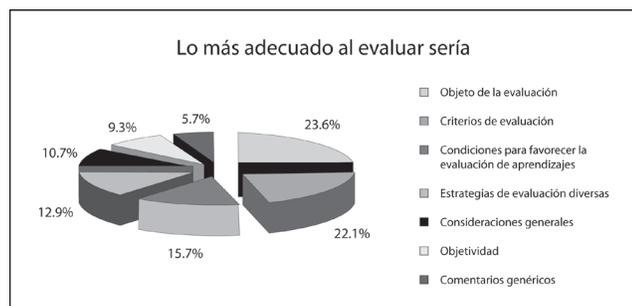
P. 66: “ser un mecanismo en el que interactúen docente-alumno y que este último sea

el principal actor en este proceso (autoevaluación del alumno)”

P. 104: “ser realizada por un comité evaluador universitario con base a los criterios de evaluación ya preestablecidas”

Por último ante la afirmación “lo más adecuado al evaluar sería” se obtuvieron las respuestas sintetizadas en la Tabla No. 5.

Tabla No. 5.

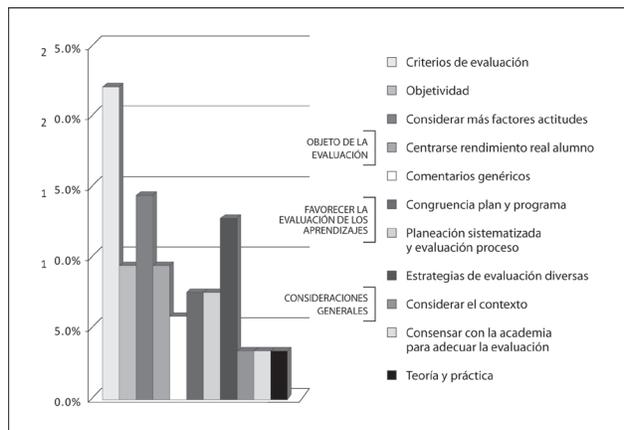


En este apartado se observa que un 23.6% hace referencia a las actitudes y el rendimiento del alumno como el principal objeto de la evaluación de los aprendizajes, mientras que el 22.1% de los docentes destacan la necesidad de criterios definidos que guíen el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Cabe destacar que un 15.7% de los docentes mencionan una serie de condiciones necesarias para favorecer la evaluación de los aprendizajes. Por otra parte un 12.9% de los docentes refieren la necesidad de estrategias diversas para evaluar los aprendizajes. Solamente un 10.7% menciona algunos elementos a cuidar en la evaluación de los aprendizajes, mientras que un 9.3% enfatiza la objetividad como factor clave en la evaluación de los aprendizajes. Por último un 5.7% comentó algunas cuestiones genéricas en relación con la evaluación de los aprendizajes.

Se presentan en la Tabla No. 6 los gráficos y las respuestas que ilustran cada uno de los resultados aquí señalados:

Tabla No. 6. Lo más adecuado al evaluar sería



En este gráfico se ilustran tres aspectos a considerar durante la evaluación: el objeto de evaluación, la definición de criterios para favorecer la evaluación de los aprendizajes y atender a una serie de consideraciones ante la evaluación. Así, un 23.6% de los académicos enfatizaron lo que debe ser el objeto de la evaluación de los aprendizajes. En este sentido los profesores destacan las actitudes (14.3%) y el centrarse en el rendimiento real del alumno (9.3%). Algunas respuestas que ilustran estos señalamientos son:

P.27: “tomar en cuenta todas las habilidades y actitudes del estudiante en forma individual”

P.88: “conocer lo que realmente ha aprovechado el estudiante y qué tanto ha investigado”

P.5: “evaluar continuamente tratando de que se evalúe el aprovechamiento y el rendimiento del alumno”

Por otra parte se observa que el 22.1% de los docentes enfatiza la necesidad de criterios definidos que orienten el proceso de evaluación de los aprendizajes. Al respecto comentan:

P. 48: “emplear diversos criterios que permitan una visión más global”

P.59: “en base a criterios de evaluación en el cual se considera en el alumno su participa-

ción, su interés, su preocupación por hacer las cosas bien y cumplir con sus tareas”

Otras respuestas apuntan a precisar dos aspectos como condiciones necesarias para favorecer la evaluación de los aprendizajes (15.7%), una planeación sistematizada del proceso de evaluación (7.9%) y atender a la congruencia con los planes y programas de estudio (7.9%). Ejemplo de ello son:

P. 15: “planear y sistematizar el objeto de la evaluación”

P. 50: “la evaluación es un proceso que nos obliga a sistematizar la enseñanza y el aprendizaje que provoca cada curso”

P. 3: “el cumplimiento de acuerdo a los programas y planes curriculares”

P.17: “debe existir coherencia entre los objetivos del curso y lo que se pretende evaluar”

Asimismo los docentes hacen evidente la necesidad de contar con estrategias diversas para evaluar los aprendizajes considerando alternativas cualitativas de evaluación (12.9%). De esta forma se comenta:

P.20: “conocer diferentes formas de evaluar y aplicarlas”

P. 40: “de manera cualitativa sin tener que hacer uso de los números”

Por otra parte, se destacan algunos elementos a cuidar en la evaluación de los aprendizajes (10.7%), tales como: considerar el contexto, consensuar con la academia para adecuar la evaluación, atender a la teoría y la práctica. Los docentes expresan:

P.18, P. 6: “tomar en cuenta el contexto”

P. 23: “hacer un consenso de academia para que la evaluación se adecue a las diferentes áreas”

P. 70: “lo más adecuado sería aplicar exámenes prácticos”

P.77: “que se tomara todo el conocimiento en una práctica total”

Un aspecto que los docentes destacaron como factor clave en la evaluación de los aprendizajes es la objetividad (9.2%). Así, se afirma:

P.17: “la objetividad con que se evalúa a los estudiantes y para ello es necesario conocer a los estudiantes de manera individual”

P.5: “con estrategias que vayan más allá de la sensación o percepción para que sea lo más objetiva posible”

Finalmente, se presentan comentarios genéricos (5.7%) alusivos a promover cursos docentes sobre temáticas de evaluación, que la evaluación de los aprendizajes implique mayor exigencia al alumno y que ésta deba ser un proceso de satisfacción para profesores y alumnos. Algunas respuestas que ilustran estos comentarios son los siguientes:

P. 9: “tener cursos para enseñarnos a evaluar mejor”

P.11: “que todos quedáramos contentos y satisfechos”

P.26: “ser más estrictos y exigir al alumno más esfuerzo por aprender, dejando en ellos realmente un aprendizaje significativo”

Este acercamiento detallado a las distintas concepciones sobre evaluación de un grupo de profesores de una universidad involucrada en procesos de cambio y búsqueda de nuevos escenarios para la enseñanza, plantea grandes interrogantes; en primer lugar por la constatación de la coexistencia de concepciones sobre la evaluación que igual corresponden a exigencias administrativas que a funciones clave en el proceso de aprendizaje. Es difícil pensar que si se tiene esta variedad de concepciones sobre la evaluación se puedan poner en marcha prácticas de evaluación apropiadas. Tan sólo este aspecto constituye una invitación a reforzar acciones de formación continua que permitan recobrar las funciones clave de la evaluación en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Particularmente esto cobra importancia en contextos de innovación educativa, como el aprendizaje por competencias o el currículo flexible,

en dónde se reconoce a la evaluación un papel preponderante. No es temerario suponer que en situaciones de formación profesional en instituciones tradicionales o ajenas al tema, los profesores manifiesten concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes todavía más diversas y alejadas del conocimiento técnico disponible.

La evaluación vista por los estudiantes

En el caso de la recolección de la opinión de los estudiantes se consideró interesante tener un acercamiento a un contexto de formación en el que la evaluación educativa pudiera estar claramente presente en el plan de estudios de una carrera profesional en una universidad pública. El propósito, como en el caso de los profesores, fue acercarse al conocimiento de las concepciones que un grupo de estudiantes pudiera tener sobre la evaluación; no desde una perspectiva teórica en particular sino con la intención de conocer cuáles eran las concepciones de otro de los actores centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se aplicó un cuestionario (Navarro, 2006) compuesto por catorce *ítems* de corte mixto con preguntas abiertas y cerradas diseñado originalmente para conocer el punto de vista de un grupo de estudiantes franceses sobre el tema. Se hizo la traducción del cuestionario y se adaptaron algunos términos para su aplicación en el contexto mexicano; aquí se retoman sólo algunos de los *ítems* empleados en este estudio previo⁵ que sondeaba justamente las concepciones que sobre evaluación poseían los estudiantes de una carrera identificada con la formación en pedagogía en una universidad pública.

Se aplicaron 175 cuestionarios a los estudiantes inscritos en el ciclo escolar del año 2006; 91% de ellos eran mujeres; los estudiantes cursaban los semestres segundo (50%), cuarto (28%) y octavo (23%) de la carrera ya mencionada.

En la Tabla No. 7 se encuentra concentrado el número de respuestas de los estudiantes en cuanto al significado atribuido a la evaluación, es notable que la gran mayoría (82%) se agrupan en las opciones de “juicio de valor” y “reflexión sobre el aprendizaje” y que minoritariamente (17%) expresan una identificación de la evaluación con el “examen” o la “calificación”. Esta primera información permitió una perspectiva para hacer el seguimiento de las respuestas de los estudiantes al resto de las preguntas.

Tabla No. 7. ¿Qué significa la palabra “evaluación”?

Reflexión sobre el aprendizaje	60 %
Juicio de valor	22 %
Calificación	12%
Examen	5%
Balance	1%
Título	0%

En el mismo sentido, en la Tabla No. 8 se capta la concepción de los estudiantes respecto a la utilidad general de la evaluación, ya que mayoritariamente (83%) se manifiestan negativamente por que ésta sirva para “castigar o recompensar”; en menor proporción (66%) el desacuerdo se muestra para destacar su uso para “clasificar o comparar” a los estudiantes. El uso de la evaluación como respuesta a una exigencia administrativa divide las opiniones, distribuyéndolas entre el “totalmente de acuerdo” (17%), “de acuerdo” (55%) y “en desacuerdo” (29%). Por otra parte, el empleo de la evaluación para hacer un balance de los conocimientos adquiridos recoge la mayoría de las opiniones favorables (58% “totalmente de acuerdo” y 37% “de acuerdo”).

En lo que se refiere al uso actual de la evaluación, las opiniones de los estudiantes (Tabla No. 9) reflejan una concepción asociada con la medición (38%) y como recurso para mejorar el proceso formativo (26%), así como el cumplimiento de una formalidad administrativa.

⁵ “La opinión de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes en dos carreras en Ciencias de la Educación en México y Francia”, de Gabriela Ibeth Navarro y Mario Rueda Beltrán, documento interno, 2007.

Tabla No. 8. La evaluación sirve en general para:

	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. En desacuerdo
a) Recompensar o castigar	3%	13%	83%
b) Clasificar y comparar a los estudiantes	6%	27%	66%
c) Responder a una exigencia administrativa	17%	55%	29%
d) Hacer un balance de lo adquirido	58%	37%	5%

Tabla No. 9. La evaluación se utiliza actualmente para:

Medir lo que aprendiste	38%
Mejorar tu proceso formativo	26%
Cumplir con una formalidad administrativa	20%
Pasar al nivel superior	9%
Seleccionar	4%
Obtener un título	3%

Para conocer la opinión de los estudiantes sobre si “La evaluación es un proceso formativo”, se recurrió a una pregunta cerrada con las opciones de respuesta SÍ y NO. De esta manera, se encontró que el 81% contestaron afirmativamente, mientras que el 19% contestó que no. Posteriormente, se pidió a los estudiantes que argumentaran sus posturas; las razones expresadas fueron analizadas y agrupadas en tres grandes apartados, en los que se mostraba: a) la función de retroalimentación de la evaluación; b) algunos elementos reflexivos derivados de la evaluación y; c) aspectos generales de aplicación de la evaluación.

Las respuestas en torno a visualizar la evaluación como un proceso formativo se agruparon mayoritariamente en el primer inciso y el tipo de expresiones que se manifestaron se pueden apreciar con los siguientes ejemplos:

“Porque nos muestra nuestras deficiencias y con base en ellas podemos mejorar algunos aspectos”

“Porque en la evaluación se detectan las limitaciones y fortalezas y en las limitaciones se buscan alternativas de solución y por ende se mejora”

“Porque a partir de lo que aprendí me va a ayudar a saber lo que aún no he aprendido”

Con una presencia menor, el alejamiento de la evaluación con los procesos del aprendizaje, se expresó de diversas maneras, como se observa en los siguientes ejemplos:

“Porque a nosotros como alumnos nos ayuda a reflexionar sobre lo que hemos o no aprendido y con ello podemos superarnos o no según lo decidamos”

“Te permite observar lo que ha sido significativo para ti”

“Sí, porque a través de mis reflexiones y decisiones que tome guiaré mi formación y aprovechamiento académico”

En menor número las opiniones sobre algunos aspectos generales de la aplicación de la evaluación se expresaron con frases como:

“Considero que sí es formativo porque sirve para que el alumno aplique los conocimientos adquiridos y eso es parte de la formación”

“Nos impulsa a continuar y tener más calidad en nuestro trabajo”

“Permite observar, no sólo las ausencias de conocimiento, sino las distintas formas en que cada individuo aprende, lo cual provee al profesor de una herramienta que le permite mejorar su labor”

Las respuestas negativas respecto a considerar la función formativa de la evaluación, presentaron argumentos que podrían agruparse en frases que expresaban, de mayor a menor número: a) un alejamiento de la evaluación con el proceso

real del aprendizaje; b) una identificación con la nota o calificación y; c) una identificación de la evaluación con procedimientos formales administrativos.

Algunos ejemplos ilustran los contenidos referidos como parte de expresiones sobre el alejamiento de la evaluación con el proceso real del aprendizaje:

“A veces memorizas lo visto en clase para aprobar el examen y después no te acuerdas de las temáticas”

“Muchas veces la evaluación no proyecta el nivel de formación”

“La evaluación entendida como números no refleja el aprendizaje real del alumno”

También se manifestaron comentarios que destacan la identificación de la evaluación con las notas o calificaciones, ejemplo de ello se aprecia en los siguientes casos:

“La evaluación no forma, creo que es una marca para dar una calificación”

“Una calificación no influye en tus conocimientos”

“Creo que no interviene la calificación en el proceso formativo de una persona”

Nuevamente, como en el caso de los profesores, se identificaron en el grupo de estudiantes encuestados concepciones muy diversas sobre la evaluación, a pesar de tratarse de jóvenes que cursan la carrera de pedagogía, muy cercana al tema. Se puede suponer fácilmente que podríamos encontrar situaciones similares o más extremas en salones de clase donde se forman estudiantes en disciplinas científicas, técnicas o humanísticas. Si se piensa, por otra parte, en la variedad de concepciones de los maestros, se puede suponer la gran dificultad de que los procesos de evaluación que pudieran tener lugar en la universidad encuentren condiciones apropiadas para su desarrollo.

La evaluación en los cuestionarios de opinión que evalúan la labor docente

Hasta aquí hemos expuesto, a partir del análisis de las respuestas de un grupo de profesores y estudiantes, las complejas y variadas concepciones que sobre la evaluación de los aprendizajes pueden presentarse en contextos universitarios. No hay la pretensión de generalización alguna sobre la naturaleza de los resultados descritos, sino de la ejemplificación que sirva de argumento para profundizar en el conocimiento sistemático del tema. Ahora a través del análisis de algunos cuestionarios de opinión dirigidos a estudiantes para evaluar el desempeño docente queremos compartir la reflexión sobre las posibles repercusiones que la información antes descrita pudiera tener sobre los procesos de evaluación del desempeño de los docentes universitarios. Se analizan cuestionarios por tratarse del recurso más empleado a nivel mundial para la evaluación del desempeño docente y en particular se pone el acento en las secciones y/o *ítems* que valoran la manera en la que el profesor conduce los procedimientos de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

En lo que se refiere al escrutinio de cómo se aborda “la evaluación” en los cuestionarios que contestan los estudiantes para valorar el desempeño de sus profesores, se trató de identificar y analizar los reactivos que expresamente solicitaban información sobre la evaluación de los aprendizajes. En total se revisaron nueve cuestionarios de evaluación docente,⁶ todos ellos diseñados y aplicados en instituciones de educación superior mexicanas, cabe destacar que una preocupación compartida por todos los diseñadores de los instrumentos analizados fue la intención de lograr una participación

⁶ Cuestionarios de opinión de Mario Rueda Beltrán (2001); Rafael Reyes Chávez (2001); Edna Luna Serrano (2002) con tres instrumentos; Edna Luna Serrano, María del Consuelo Valle Espinoza y Guadalupe Tinajero Villavicencio (2004); María del Carmen Gilio Medina (2000); Javier Loredó Enríquez y Olga Grijalva Martínez (2000); Isabel Cruz Rodríguez, María Luisa Crispín Bernardo y Héctor Ávila Rosas (2000).

de los involucrados en los procesos de evaluación. Una vez identificados los reactivos referidos a la evaluación de los aprendizajes en cada uno de los cuestionarios, se agruparon todos ellos en tres bloques de acuerdo con el énfasis expresado; para facilitar los comentarios se omiten los reactivos que se consideraron similares y que variaban sólo en cuanto a su redacción. En cada uno de los cuestionarios se identificaron, por lo general, un reactivo, dos o máximo tres referidos claramente a la evaluación de los aprendizajes. A continuación se presentan los ítems tal y como aparecen en los cuestionarios analizados, ubicados en cada uno de los tres bloques que los agrupan.

1.- Criterios genéricos

Presentó los criterios de evaluación al inicio del curso

¿Definió una estrategia de evaluación del trabajo y aprendizaje del estudiante?

Evalúo a mis alumnos por sus logros

¿Explicó los requisitos mínimos para aprobar el curso al inicio del mismo?

En este primer bloque se identificaron los reactivos que recogen la opinión de los estudiantes sobre aspectos formales del proceso de evaluación de los aprendizajes, si bien puede haber diferencias entre reportar la existencia de “criterios de evaluación” o solicitar la opinión sobre “los logros”, en cualquiera de los casos se alude a aspectos no centrales de las posibles funciones que la evaluación pudiera cumplir como recurso para detectar problemas y/o avances del grupo para retroalimentar la enseñanza y mejorar el aprendizaje.

2.- Adecuación con propósitos y/o curso

Emplea una evaluación adecuada a los propósitos del curso

¿Los métodos de evaluación fueron acordes con lo cubierto en el curso?

¿El contenido de los exámenes fue representativo de lo que enseñó el maestro?

En este segundo bloque de reactivos, se percibe una preocupación por conocer la relación entre la evaluación diseñada y los propósitos planteados en el curso, reflejando una cercanía con los paradigmas iniciales de la evaluación, en donde principalmente se monitorea el cumplimiento parcial o total de lo planeado y en el menor de los casos se solicita una apreciación sobre la representatividad de lo enseñado con los contenidos de los exámenes.

3.- Atributos particulares

Realiza de forma imparcial la evaluación

¿Ponderó de manera adecuada los diferentes aspectos de evaluación?

La entrega de calificaciones fue puntual y oportuna

La revisión oportuna de los exámenes retroalimentó mi aprendizaje

(Unificar los reactivos o aclarar la razón de las diferencias de formato)

En los cuestionarios de opinión que responden los estudiantes para valorar el desempeño de sus profesores es frecuente encontrar reactivos formulados sobre la evaluación de los aprendizajes que se interesan por captar la apreciación estudiantil a partir de atributos como “la imparcialidad”, “la ponderación”, “la oportunidad” o “la puntualidad”. Al igual que en los dos primeros bloques consideramos que estos atributos no cubren los aspectos clave de la evaluación y sí pueden constituir un riesgo de sobresimplificación de las funciones que podría cumplir la evaluación en el contexto escolar.

La impresión general que deja el conjunto de reactivos identificados es que por su número (uno, dos o tres) en cada cuestionario y por la naturaleza de los aspectos que escudriñan dejan mucho que desear respecto a la oportunidad de conocer los puntos de vista de los estudiantes sobre el desempeño docente en cuanto al manejo de los elementos clave de la evaluación; sobre todo la posibilidad de saber sobre cuáles funciones está

desempeñando la evaluación en los procesos de aprendizaje escolar. Si a esta situación agregamos la diversidad de percepciones sobre la evaluación que poseen los profesores y los estudiantes, resulta urgente el llamado de atención sobre el tema para diseñar salidas que contribuyan al mejoramiento de la evaluación del desempeño docente.

Conclusiones

A partir de los hallazgos de este trabajo resultó relevante analizar las concepciones sobre la evaluación desde la perspectiva de docentes y estudiantes, en el sentido de tener un acercamiento a las problemáticas derivadas de los procesos de evaluación en el contexto universitario. Así, las concepciones de los docentes destacan la necesidad de rescatar la función de la evaluación de la docencia en términos de la mejora del desempeño, al mismo tiempo que se reconoce la complejidad de la evaluación de los aprendizajes. Los aspectos teóricos delineados en la información sobre los paradigmas de la evaluación nos ofrecen perspectivas desde las cuales se pueden interpretar las concepciones de los profesores y estudiantes; sin embargo en este trabajo se trató de incorporar a la conversación colectiva el conocimiento derivado de situaciones prácticas, representadas por las maneras en que estos dos actores clave conciben la evaluación.

Por otra parte, si bien los estudiantes mencionan elementos puntuales sobre la evaluación de los aprendizajes, destacando una visión cuantitativa y/o administrativa, resulta importante realizar futuras indagaciones dirigidas a analizar cómo la evaluación puede ser un recurso para mejorar su propio proceso formativo, y en consecuencia, analizar el papel que juega la evaluación en relación con los aprendizajes.

Si bien es cierto que en los cuestionarios de opinión aquí analizados, aparecen reactivos sobre la evaluación de los aprendizajes, la información solicitada alude a aspectos periféricos que se sospecha poco podrán contribuir a ubicar la evaluación en el centro de los procesos de

enseñanza/aprendizaje. Será necesario profundizar la reflexión sobre la concepción misma de evaluación de los aprendizajes, que subyace en los instrumentos de evaluación, y la incorporación de reactivos que valoren efectivamente los logros del estudiante. Esto implica analizar también la multiplicidad de formas de evaluación de los aprendizajes que podrían ser empleadas por los profesores universitarios.

En este sentido, es necesario iniciar una búsqueda de alternativas para el abordaje de la evaluación, reconociendo la existencia de modelos teóricos que sugieren diversas funciones de la evaluación. Por lo tanto, resulta primordial hacer un tratamiento sistemático sobre la evaluación de los aprendizajes reconociendo sus orientaciones y recuperando el sentido mismo de la evaluación. Así, en la medida en que se desarrollen investigaciones que contrasten opiniones de docentes y alumnos con el análisis de instrumentos de evaluación, se tendrán mayores posibilidades de ofrecer alternativas de mejora hacia los programas de evaluación de la labor docente.

Bibliografía

- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- Cruz, R. I., Crispín, M. y Ávila, H. (2000). “La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia”. En: Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Coordinadores). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós Educador.
- De Ketele, J.M. (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruselas: De Boeck-Wesmael.
- De Ketele, J.M. (1993). “*L'évaluation conjuguee en paradigmes*”. Francia : *Revue Française de Pédagogie*, No. 103, avril-mai-jun, 59-80.
- Gilio, M. C. (2000). “La evaluación docente desde una perspectiva participativa: el caso de la licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Querétaro”. En: Rueda, M. y Díaz Barriga, F.

- (Coordinadores). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós Educador.
- Loredo, E. J. (2000). "Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado". En: Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Coordinadores). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós Educador.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Luna, E. (2000). *La evaluación de la docencia a partir de la opinión de los alumnos en posgrado: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California*, Tesis de doctorado. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Luna, E. y Valle, C. (2001). "Diferencias y similitudes en las opiniones de docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva". En: Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Coordinadores). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM, UNAM, UABJO.
- Luna, E., Valle, M. y Tinajero, G. (2004). "Evaluación de la docencia. Vicisitudes de un proceso institucional". En: Rueda, M. (Coordinador). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: ANUIES, UABJO.
- Navarro, G. (2006). *L'évaluation des Étudiants dans les universités françaises*, Tesis de doctorado, Université Paris 10 Nanterre, Bajo la dirección de de M. F. Fave-Bonett, París.
- Reyes, C. R. (2001). "La metodología Q: alternativa para la evaluación de la docencia". En:
- Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Díaz, M. (Coordinadores). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM, UNAM, UABJO.
- Rueda, B. M. (2001). "Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad", En: Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Díaz, M. (Coordinadores). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM, UNAM, UABJO.
- Schleicher, A. (2008). *Declaraciones a la prensa* (Jornada, 23 de enero de 2008: nota de Gabriel León Zaragoza).

