

Evaluación de la docencia en el ámbito universitario: la voz de los alumnos

*Tiburcio Moreno Olivos**

Resumen

El objetivo de este artículo consiste en analizar las opiniones, percepciones y valoraciones que los alumnos de la carrera de Tecnologías y Sistemas de Información tienen con relación al cuestionario con el que evalúan a sus profesores, lo cual permitirá dilucidar el funcionamiento de las prácticas de evaluación de la docencia universitaria mediante el empleo de este instrumento. Se trata de una investigación de corte cualitativo mediante la modalidad de estudio de casos. Los hallazgos se centran en cuatro aspectos referidos al cuestionario de evaluación docente que los alumnos responden: 1) su opinión sobre el cuestionario, 2) lo que los estudiantes comentan con profesores y compañeros sobre el cuestionario, 3) usos de los resultados de la evaluación docente y 4) propuesta para evaluar el desempeño docente.

Palabras clave

Evaluación docente ; Calidad de la enseñanza ; Educación superior

Abstract

The aim of this article is to analyze the opinions, views and perceptions that students from a B.A. program in Technology and Information Systems have regarding a survey they have to complete to evaluate their instructors. The information will help to understand the way assessment practices operate in a specific public university. Data for the article was collected as part of a qualitative case study. The findings focus on four aspects related to the survey: 1) student's opinions about the questionnaire, 2) student's comments about the survey to their instructors and peers, 3) the use of evaluation results and 4) a proposal to evaluate faculty.

Keywords

Teacher's evaluation ; Quality of education ; Higher education

* Profesor-investigador del Departamento de Tecnologías de la Información de la UAM Cuajimalpa.

Los estudiantes saben mucho sobre lo que les puede ayudar a aprender: profesores que conocen bien los materiales que se usan en clase, que se preocupan por ellos, que tienen sentido del humor, y que nunca los dan por perdidos, entre otras cosas... Hay que recordar siempre que sin estudiantes no habrá profesores, así que sus voces son muy importantes.

HARGREAVES & SHIRLEY

La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo

Presentación

EL TRATAMIENTO del tema de la evaluación de la docencia es un asunto complejo, multirreferencial, intrincado y, en ocasiones, controversial. El reto de este trabajo consiste en aportar algunos elementos teóricos, prácticos y novedosos que, además de resultar de interés para el lector, permitan una comprensión más amplia y profunda de la evaluación de la docencia en nuestro medio.

Una primera cuestión que valdría la pena dilucidar es la distinción entre *evaluación de la calidad del docente* y *evaluación de la calidad de la enseñanza*, pues aunque en teoría es claro que no son conceptos equivalentes, en la práctica, muchas veces, se suelen emplear como sinónimos, lo que genera ambigüedad en los procesos evaluativos. El hecho de que no quede claro desde el diseño mismo de la evaluación cuál es su objeto, representa un serio problema, entre otras razones, porque genera desconfianza en los evaluados y pone en duda la credibilidad de los resultados. Una buena evaluación debe reunir una serie de requisitos técnicos, siendo uno de ellos esencial “definir con claridad su objeto de valoración” (Nevo, 1997; Moreno, 2015).

Al hacer referencia a la evaluación de la docencia, surge una serie de inquietudes respecto a aquello que en realidad se puede evaluar para dar cuenta de la calidad de la docencia, se trata de un estado de ánimo que revela la ambigüedad que circunda esta compleja tarea. ¿Qué vamos a evaluar: la práctica docente, las prácticas de enseñanza, el desempeño docente, el trabajo docente en el aula?, ¿qué debe comprender la evaluación docente? ¿Debe incluir componentes de las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza o sólo centrarse en la fase interactiva cuando el docente interactúa con los alumnos en el aula? (Jackson, 1996).

Toda evaluación se contrapone a un modelo ideal al que se aspira, este patrón funciona como marco de referencia que guía todo el proceso evaluativo. Por tanto, detrás de cualquier programa de evaluación de la docencia siempre existirá (explícita o implícitamente) una concepción de docencia ¿Cuál es la noción de docencia que existe en los programas de evaluación docente universitaria en el país y en la UAM en particular? ¿Cuál es el tipo idóneo de docente por el que se apuesta en estos modelos de evaluación? ¿Qué competencias profesionales docentes se aprecian y refuerzan mediante estos programas de evaluación? ¿Los instrumentos que se aplican promueven prácticas de enseñanza antiguas o, por el contrario, fortalecen prácticas de enseñanza nuevas? En este documento resultaría inasequible responder a todas estas cuestiones, por tanto, nuestra pretensión es modesta y consiste en poner sobre la mesa algunas ideas que puedan suscitar la reflexión y el debate.

Por otro lado, la evaluación es un proceso que nunca ocurre en el vacío, es decir, siempre que se evalúa se evalúa algo, en este caso, resulta fundamental tener claridad respecto al objeto a evaluar a fin de evitar sesgos que puedan resultar perniciosos para los evaluados. A partir de estas reflexiones surgen otras interrogantes clave: ¿Qué es una buena enseñanza? ¿Quién define la buena enseñanza? ¿Buena enseñanza para quién? ¿Buena enseñanza respecto a qué o con relación a qué? ¿Existe un marco de buenas prácticas de enseñanza para la formación universitaria? Reconocemos que no hay ninguna definición inequívoca de la enseñanza, válida en todo tiempo y lugar. La visión de la enseñanza que hoy parece satisfactoria en nuestra sociedad puede no ser la definición aceptada en otro tiempo o en otra cultura (Jackson, 2002).

El documento se estructura en cuatro apartados. El primero incluye un breve marco teórico y conceptual sobre la temática tratada; el segundo describe la metodología empleada en la investigación; el tercero comprende el análisis de los resultados y; el último, propone una reflexión final a modo de cierre, aunque éste siempre será provisional.

La enseñanza universitaria y el reto de su evaluación

Este artículo tiene como punto de partida el reconocimiento de que la docencia en general y la universitaria en particular, es una tarea compleja, multidimensional, idiosincrática y contextualizada (Moreno, 2009). Por tanto, no existen fórmulas únicas o prototipos de prácticas de enseñanza universales que se puedan aplicar indistintamente y que garanticen resultados efectivos.

Hace algunas décadas surgió en el contexto anglosajón un movimiento denominado “escuelas eficaces” (Reynolds y otros, 1994) y en los Estados Unidos se llevaron a cabo investigaciones respecto al *profesor eficaz* que aportaron importantes elementos para la reflexión en torno al tema, pero la dificultad para extrapolar ese conocimiento a otros contextos y culturas hizo prácticamente inoperante sus propuestas.

Desde entonces hemos aprendido algunas lecciones importantes: 1) en la escuela gran parte del diagnóstico no supera el nivel de la mera opinión; 2) la mejora escolar no es lineal y no puede entenderse fácilmente dentro de un paradigma tecnológico-racional; 3) la eficacia de la escuela debe empezar en el aula y, en particular, en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 4) es importante que la evaluación esté incluida en cualquier proceso diseñado para conseguir una mejora; 5) “el cambio es un viaje, no es un proyecto” (Fullan, 1993).

Por otro lado, en nuestro país, en relación con la evaluación docente, durante mucho tiempo ha predominado la confusión antes que la claridad; la reproducción acrítica antes que reflexión crítica respecto al sentido y finalidad de la evaluación docente; la simplicidad metodológica expresada mediante el (ab)uso reiterado del cuestionario para valorar el desempeño docente antes que la riqueza metodológica. Estas limitaciones que revelan no sólo una falta de creatividad, sino la persistencia de prácticas de evaluación empobrecidas, no dejan de resultar paradójicas si se consideran los importantes avances teórico-metodológicos que la evaluación educativa como disciplina ha tenido, sobre todo en las últimas tres décadas (Stake, 2006; Boud & Falchikov, 2007; Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2007; Stiggins, 2002, 2004).

Pese a las restricciones señaladas, y otras que sería imposible enlistar en este breve espacio, la evaluación de la docencia en el contexto de la educación superior nacional, casi desde su génesis, ha cumplido una función sumativa antes que formativa (Scriven, 1966), toda vez que sus resultados se han empleado sobre todo para la rendición de cuentas públicas y para otorgar incentivos económicos a los docentes que participan en estos programas de carácter voluntario (Comas & Lastra 2010). Aunque el vocablo *voluntario* habría que tomarlo con reservas dado que las compensaciones económicas que se derivan de la evaluación docente representan una parte sustantiva de los ingresos económicos de los profesores, cuyos salarios reales en general son demasiado exiguos. Lo anterior significa que posiblemente la evaluación del profesorado jamás ha sido pensada, ni diseñada, ni instrumentada para mejorar la enseñanza y menos aún el aprendizaje de los alumnos, aunque en el discurso muchas veces se afirme lo contrario.

Importancia de la evaluación de la docencia

Las reformas educativas emprendidas en la primera década del siglo XXI en nuestro país han confirmado la importancia del docente para lograr una transformación educativa. Desde hace ya bastante tiempo, en el ámbito internacional parece existir cierto consenso en cuanto a que sin el compromiso e implicación del profesorado ningún proyecto de cambio o reforma educativa es viable. Un planteamiento que ha cobrado fuerza es la importancia de la colegialidad docente (Moreno, 2006; Hargreaves, 1996) por los beneficios que el trabajo colaborativo tiene para las instituciones y los actores educativos; aunque llegado el momento de valorar la calidad de la enseñanza, generalmente se deja de lado el trabajo colectivo, privilegiando casi exclusivamente el desempeño individual del profesor mediante un esquema evaluativo de tipo cuantitativo y mono-metodológico (cuestionarios de opinión).

No obstante, esta crítica no debe entenderse como un rechazo a la evaluación, por el contrario, reconocemos el valor y la necesidad de evaluar la calidad docente y la calidad de la enseñanza, sólo que habrá que empezar por reconocer que la forma en que lo hemos estado haciendo durante décadas ha contribuido muy poco —si es que en algo ha contribuido— a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación es un proceso que se torna crucial por ser considerada una vía para acceder a un conocimiento efectivo acerca de la calidad de la enseñanza impartida. En este punto quizá conviene aclarar que la calidad del docente está inextricablemente unida a la calidad de la enseñanza. Sin embargo, es evidente que no se trata de una relación causal toda vez que un docente competente no siempre puede garantizar una enseñanza de calidad, en tanto que un contexto favorable puede propiciar que un profesor poco hábil logre salir airoso de las tareas de enseñanza.

Calidad del docente y calidad de la enseñanza

La *calidad del docente* se define como “el conjunto de rasgos personales, habilidades, y conocimientos que un individuo aporta a la enseñanza, incluidas disposiciones para comportarse de ciertas maneras” (Darling-Hammond, 2013:11). Esta misma autora afirma que la investigación sobre la eficacia docente, basada en las cualificaciones del profesor y los logros obtenidos por el alumno, ha encontrado que son importantes las siguientes cualidades:

- fuerte conocimiento del contenido relacionado con lo que se va a enseñar;
- conocimiento acerca de cómo enseñar a otros en esa área (pedagogía del contenido) y habilidad para implementar prácticas de enseñanza productivas;
- comprensión de los alumnos y su desarrollo, considerando cómo apoyar a los que tienen diferencias o dificultades en su aprendizaje y cómo apoyar el aprendizaje del lenguaje y el contenido de aquellos que no son competentes en el lenguaje de la enseñanza;
- habilidades generales para organizar y explicar ideas, así como para observar y pensar diagnósticamente, así como;
- experiencia adaptativa que permita a los profesores hacer juicios acerca de lo que puede funcionar en un contexto dado y en respuesta a las necesidades de los alumnos (Darling-Hammond, 2013).

En tanto que la *calidad de la enseñanza* “refiere a la sólida enseñanza que permite aprender a un amplio rango de estudiantes. Tal enseñanza cubre las demandas de la disciplina, las metas de enseñanza, y las necesidades de los alumnos en un contexto particular” (Darling-Hammond, 2013:12). La calidad de la enseñanza es en parte una función de la calidad del docente —conocimiento, habilidades, y disposiciones— pero ésta también está fuertemente influida por el contexto de enseñanza, es decir que incluye factores externos a lo que el profesor sabe y puede hacer. Esto significa que no se puede juzgar la calidad de la enseñanza sin tomar en cuenta el contexto en el que ésta ocurre. Por *contexto* se entiende mucho más que el ámbito físico de la actividad, se refiere a un *contexto cultural* que incluye nociones, supuestos previos, expectativas y demás componentes que influyen en la actividad de enseñanza.

Por su parte, Cordero, Luna y Patiño (2013), basándose en un trabajo previo de García Cabrero y otros (2008), definen la *práctica docente* como el conjunto de situaciones áulicas que configuran el quehacer del docente y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación. La práctica docente se refleja en tres momentos: lo que pasa antes de la acción didáctica (incluye las teorías asumidas, creencias y conocimientos de la enseñanza, planeación de la clase y expectativas acerca del grupo); lo que acontece durante la interacción didáctica (involucra a las teorías en

uso, realización de la situación, mecanismos de interacción y concreción de marcos referenciales del docente); y el análisis de resultados o reflexión (logros de aprendizaje, transformaciones en los aprendices y en el profesor). Entonces, cuando se alude a la evaluación de la docencia universitaria es preciso saber lo que se pretende evaluar, la calidad del docente, la calidad de la enseñanza, la calidad de la práctica docente o todas ellas a la vez, pues la falta de claridad puede inducir a errores en la elaboración de los instrumentos para la recolección de los datos.

Por otra parte, cuando se apunta a la importancia del contexto en la evaluación de la calidad de la enseñanza, algunos componentes clave son el currículo y los sistemas de evaluación que apoyan el trabajo del profesor, el *ajuste* entre las cualidades del profesor y lo que se le pide que enseñe, y las condiciones de enseñanza. Como se mencionó antes, un excelente profesor puede no ser capaz de ofrecer una enseñanza de alta calidad en un contexto donde se le solicita que enseñe un currículo defectuoso o que carece de materiales apropiados. Igualmente, un profesor bien preparado puede tener un pobre desempeño cuando se le demanda que enseñe fuera de su campo de preparación (algo bastante habitual en nuestro sistema educativo) o bajo pobres condiciones de enseñanza (por ejemplo, sin los materiales didácticos adecuados, con escaso tiempo o con grupos-clase demasiado grandes). Por el contrario, un profesor poco habilitado puede salir bien librado si cuenta con excelentes materiales, un fuerte apoyo de sus colegas para planear la clase y especialistas adjuntos que trabajan con los alumnos que pueden, por ejemplo, requerir ayuda adicional para aprender a leer o escribir (Darling-Hammond, 2013).

Metodología

Se trata de una investigación de corte cualitativo mediante la modalidad de estudio de casos. El caso está representado por las Unidades Xochimilco y Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), específicamente de las Divisiones de Ciencias y Artes para el Diseño (UAMX) y de Ciencias de la Comunicación y Diseño (UAMC). Para el trabajo de campo se realizaron entrevistas a profundidad a diversas autoridades de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAMX (director de la División, jefes de departamento, coordinadores de licenciatura y rectora de Unidad). Otro instrumento que se aplicó fue un cuestionario dirigido a alumnos de las dos Unidades de las Divisiones académicas antes referidas, con la finalidad de

conocer su visión acerca del cuestionario con el que evalúan a sus profesores. Los hallazgos que se presentan en la siguiente sección aluden sólo a los resultados del cuestionario de los alumnos de la UAMC de la licenciatura en Tecnologías y Sistemas de Información (6 a 12 trimestres). El análisis del material empírico se realizó de acuerdo con ciertos procedimientos de orden cualitativo (Goetz & LeCompte, 1988; Taylor & Bogdan, 1987). En un primer momento, se ordenó de forma general cada una de las respuestas que dieron los alumnos y después se clasificó la información a partir de las diferentes temáticas y recurrencias. Posteriormente, se volvió a leer y a analizar toda la información buscando ordenar, comparar y contrastar las temáticas en categorías o dimensiones de análisis que pudieran agrupar dichas temáticas.

Análisis de los resultados

En esta sección se exploran cuatro aspectos referidos al cuestionario de evaluación docente que los alumnos responden: 1) su opinión sobre el cuestionario, 2) lo que los estudiantes comentan con profesores y compañeros sobre el cuestionario, 3) usos de los resultados de la evaluación docente y, 4) propuesta para evaluar el desempeño docente.

1) Su opinión sobre el cuestionario

Las respuestas se pueden clasificar básicamente en tres tipos: positivas, negativas y mixtas, siendo abrumadoramente mayoría las negativas, lo cual indica la escasa valoración que los alumnos atribuyen al cuestionario. Entre las valoraciones positivas del cuestionario se encuentran las siguientes: “es bueno porque hacemos ver los pequeños errores que cometen algunos profesores...”, “es muy buena opción ya que ayudan al docente a mejorar mediante técnicas o conocimientos, así como también hacer ver sus deficiencias”. Y en cuanto a la relación entre el cuestionario y el otorgamiento de estímulos económicos a los profesores un alumno destaca: “es importante llenarlo porque de eso depende que les den o les quiten una beca”.

Entre las respuestas negativas o al menos escépticas encontramos ésta: “es una buena idea pero no se toma en cuenta, ya que nosotros hemos expresado nuestra inconformidad con algún profesor y no se hace nada al respecto”. Varias de las críticas negativas apuntan a la estructura del instrumento, especialmente en cuanto a que las preguntas no están bien

planteadas, son superficiales, cerradas, reiterativas y no evalúan realmente el trabajo del profesor. Las siguientes declaraciones ilustran esta visión: “las preguntas no están bien formuladas, no se observa que sirva de algo llenarlas y no se tiene acceso a la información obtenida”, “las preguntas son deficientes, quizás se podría profundizar más en ellas, considero que es demasiado genérico”, “es ineficiente... las preguntas son cerradas, deberían ser abiertas para saber las opiniones de manera más amplia”, “poco eficiente, las preguntas son repetitivas y en algunas no se evalúa específicamente al profesor”. Incluso hay alumnos que critican no sólo el diseño y la estructura del cuestionario porque consideran que no refleja lo que realmente ocurre en el aula, sino que lo perciben sólo como un asunto burocrático: “no le veo importancia ya que está mal aplicado, tenemos que escoger entre respuestas y no lo que nosotros vemos, en muchas ocasiones esas respuestas [no] describen lo que pasa en realidad. Aparte que las personas encargadas de la evaluación no hacen algo para mejorar la situación. Es puro trámite”.

Algunos alumnos consideran que el cuestionario no favorece la mejora del proceso de enseñanza, toda vez que “no ofrece información relevante para mejorar la calidad de enseñanza”. En tanto otros piensan que este instrumento de evaluación es un ejercicio vacío que no contribuye a modificar la actuación de un docente ineficaz ya que no se toman decisiones para transformar o cambiar la realidad. “Se me hace muy tedioso y según mi experiencia no lo toman en cuenta”, “...personalmente no he visto reflejados los resultados de los cuestionarios, independientemente [de] si algún profesor obtiene una baja o alta calificación”, “...este cuestionario nunca se ve reflejado en la realidad ya que los docentes siguen de la misma manera”. Otra arista negativa apunta al desconocimiento de los resultados de la evaluación: “...no se sabe qué pasa después con las evaluaciones, se debería dar mayor información acerca de los resultados”. Incluso hay quienes cuestionan la validez del instrumento en tanto que no refleja verdaderamente la valoración que los alumnos hacen del desempeño de un docente: “es insuficiente y no refleja la verdadera calificación de los alumnos hacia el profesor”.

Entre las apreciaciones mixtas destaca la siguiente declaración de un alumno: “al principio se me hacía algo tedioso, pero al ir creciendo de forma profesional en la Universidad me he dado cuenta que son bastante importantes, ya que por medio de estos se evalúa a los profesores y así poder revisar en qué les hace falta mejorar o ampliar su conocimiento”.

2) Lo que los estudiantes comentan con profesores y compañeros sobre el cuestionario

Un dato revelador es que la mayoría de los profesores no habla con los alumnos acerca del cuestionario, algunos alumnos atribuyen este silencio a diversas razones: “falta de interés e importancia suficiente por el cuestionario”, “porque les es indiferente, al no reflejar nada no tienen conflicto”, “para no influir en nosotros al momento en el que los evaluamos”, “me imagino que algunos profesores se sienten apenados al ser evaluados”. En este punto, destaca la declaración de un alumno que refiere al distinto comportamiento de ciertos docentes con respecto a la aplicación del cuestionario: “algunos no le dan importancia ya que no permiten que respondamos la encuesta y otros le dan demasiada importancia y se sienten atendidos o limitados (principalmente los nuevos)”. Se puede afirmar que la percepción de los alumnos apunta sobre todo a que es una evaluación que carece de importancia para los docentes porque no tiene consecuencias para ellos.

No obstante, también hubo casos en que, según los alumnos, sus profesores sí hablaron con ellos acerca del cuestionario. Se identifican afirmaciones a favor y en contra del cuestionario: “es importante toda la información que podamos brindar para mejorar las evaluaciones y tener un esquema docente fuerte”, “es una evaluación para los profesores y de ello depende en ocasiones que se les otorgue una beca”, “es una pérdida de tiempo”, “sólo ciertas secciones se toman en serio”, “pese a la evaluación no hay cambios significativos”. Estas últimas afirmaciones de los docentes coinciden plenamente con la apreciación que buena parte de los alumnos de la UAMC tiene respecto al cuestionario.

En cuanto al contenido de los comentarios que han intercambiado los alumnos con sus compañeros acerca del cuestionario destacan los siguientes: “algunos profesores necesitan cursos de pedagogía”, “sobre cómo calificamos a los profesores y que nos gustaría que nos tomaran en cuenta”, “de la molestia que ocasiona llenarlo, ya que no se ve que sirva de algo. Muchos lo llenan a la ligera o al *ahí se va*.” Y al preguntar acerca de los comentarios que han escuchado de sus compañeros acerca del cuestionario, algunas respuestas fueron: “no le dan el uso adecuado”, “no les gusta hacerlo”, “falta otro tipo de preguntas más específicas”, “¿en realidad se toma en cuenta la evaluación que hacemos?”, “las preguntas no solucionan nada, los temas son irrelevantes, existen preguntas en las que sale mal un profesor, pero es muy bueno impartiendo clase y viceversa”, “aplican la

encuesta a alumnos que no asisten regularmente al curso”, “debería ser un cuestionario digital o electrónico, realizado por Internet y no en papel”, “si en verdad funcionara, varios docentes estarían fuera de la plantilla”.

3) Usos de los resultados de la evaluación docente

La mayoría de las respuestas de los alumnos revelan que desconocen los usos que la Universidad hace de los resultados de la evaluación docente en la que ellos participan cada trimestre. No obstante, al preguntar acerca de los usos que ellos suponen de tales resultados, encontramos las siguientes respuestas: “Para tener bien checados a los profesores en el sentido académico, si notan que hay algún déficit, pues mandarlos posteriormente a un curso” o “evaluar a los profesores, abrir cursos y capacitaciones para los mismos, así como incentivos que se les puedan dar”. Como el lector puede percatarse, las declaraciones anteriores vinculan los usos de los resultados de la evaluación con decisiones relacionadas con la capacitación docente y el otorgamiento de estímulos.

Otros usos tienen que ver con la retroalimentación que se puede ofrecer a los docentes a partir de la evaluación: “me imagino que se debe dar una explicación al profesor evaluado para mejorar en los aspectos en que está mal”. Como se puede advertir, los alumnos atribuyen diversos usos a los resultados, los cuales van desde la retroalimentación y mejora de la enseñanza, hasta usos meramente administrativos sin implicaciones aparentes para la enseñanza: “sacar un parámetro de la calidad de enseñanza de un profesor y mejorar los aspectos que estén mal o buscar alternativas”, “saber qué tan bien saben transmitir sus conocimientos, si atienden o no a los alumnos y las dudas que les puedan surgir”, “sólo para sacar un perfil de profesor” o “calificar y hacer un *ranking* de profesores”.

En este punto nuevamente aparece la visión negativa de los alumnos, en el sentido de que no consideran que los resultados de la evaluación se estén empleando para generar cambios en aquellos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje que no funcionan bien: “supondría que para ver el desempeño de los profesores y que mejoraran en ciertos aspectos de acuerdo a la evaluación. Desafortunadamente esa mejora nunca se ve reflejada”, “no sé cuál uso le dan. Me imagino que evalúan a los profesores para saber si son buenos docentes, sin embargo, no he visto cambios”, “ninguno, ya que durante el tiempo que llevo no se han tomado en cuenta ni la evaluación, ni los comentarios para el mejoramiento del docente”.

No obstante, aunque en menor proporción, también se identificaron algunos alumnos que afirmaron saber acerca de los usos de los resultados de la evaluación docente: “creo es para tomarse en cuenta si un profesor solicita una beca de algún tipo. Dependiendo si sale mal o bien el promedio de la encuesta, le dan o no la beca”, “se le da una retroalimentación a los docentes”, “evaluar los métodos de enseñanza y aprendizaje”. Queda claro que la mayor parte de los alumnos desconoce si los resultados de la evaluación docente se emplean para otorgar estímulos económicos a los profesores: “en realidad no estaba enterado sobre este tema, pero me imagino que debe ser algo muy importante para los profesores”, “supongo influyen en el resultado final”, “parece que estas preguntas inciden en su otorgamiento”, “para los profesores sería de gran ayuda para financiar sus investigaciones”, “he escuchado que deben conseguir ciertos puntos para obtener la beca”, “a veces creo que todos los profesores salen igual y no representan nada”.

4) Propuesta para evaluar el desempeño docente

Entre las propuestas que los alumnos formularon para evaluar al profesorado se identifican básicamente cuatro tipos:

- a. Modificar el cuestionario existente: “un cuestionario mejor elaborado y más orientado al estado de la Universidad, que sea creado por estudiantes ya que ellos saben qué es lo que buscan en un profesor”, “más que otro medio modificaría el cuestionario existente, ya que en ocasiones sólo es llenado por llenar, dar un reflejo real del desempeño”. En este punto, los alumnos también proponen la incorporación de la tecnología, “que el cuestionario sea en línea”, que haya “una página web donde se pueda evaluar a los profesores y después se publiquen dichos resultados”.
- b. Observaciones de aula para conocer el funcionamiento real de la enseñanza: “que las personas que los evalúan entren a sus clases para que vean cómo las imparten”, “un inspector que entre sin avisar a los profesores y los evalúe al tomar una clase con cada uno”, “visitas a las clases que imparten por parte de alguien especializado”, “que experimente (asistiendo) cómo son las clases de un profesor ya que nos hemos quejado y no pasa nada, la solución es que nosotros tenemos la culpa”. Estas declaraciones de los alumnos parecen clamar por un desquite que va desde la evaluación “sorpresa” hasta la observación *in situ* de un experto, pero ¿puede definirse

la enseñanza en función del comportamiento? ¿es posible definir si un docente es auténtico o falso (o bueno en vez de malo) por la simple vía de observarlo?

- c. Exámenes escritos y pruebas prácticas: “un examen para ellos de acuerdo a la materia que se les asigne”, “que se les apliquen exámenes parciales y también se les evalúe de esa manera”, “realizar actividades o talleres del área en que se especializan”.
- d. Los resultados de aprendizaje de los alumnos: “el conocimiento de los alumnos, el desempeño incluso en calificaciones”.

Además de las ideas antes expuestas, los alumnos pugnan por una evaluación docente que no sea individual sino que se realice de manera colectiva: “evaluaciones grupales donde participen todos los profesores y discutan cuál les parece la mejor forma de dar clases. No necesariamente de una misma disciplina sino de varias”. Otras opiniones no se refieren a asuntos metodológicos sino de contenido, es decir, lo que debe incluirse en la evaluación: “asistencia, puntualidad y si se observa algún comportamiento favoritista con algún alumno (imparcialidad)” o “la claridad con la que habla el profesor, cómo se desenvuelve, si realmente domina la materia, la comunicación profesor-alumno”.

Reflexiones finales

En este artículo hemos querido dar voz a quienes generalmente no la tienen cuando de asuntos académicos se trata: los alumnos, protagonistas principales de la evaluación de la docencia desde hace al menos cuatro décadas que surgió este ejercicio en el país. Los alumnos han hablado bien y fuerte acerca de lo que piensan del cuestionario de evaluación con el que cada trimestre valoran el quehacer de sus profesores. Ellos han señalado reiteradamente que se trata de una *pérdida de tiempo*, de un *ejercicio inútil*, de *puro trámite* que no conduce a nada toda vez que no tiene ningún tipo de consecuencias para los evaluados, quienes, en general, muestran desinterés e indiferencia ante el cuestionario de evaluación. Los alumnos resaltaron el hecho de que se les pida su opinión sin que ésta sea tomada en cuenta, pues no perciben cambios en la enseñanza de sus profesores, cambios que les hicieran pensar que sus críticas y sugerencias son incorporadas para la mejora del proceso formativo.

En general, los alumnos tienen una opinión negativa del cuestionario tanto en su diseño como en su aplicación, así como de los usos de la información que genera, piensan que es una buena idea pero desvirtuada y que en realidad no refleja lo que ocurre en el aula de clases. Si se consideran estas palabras como ciertas estaríamos ante un problema de validez del instrumento, toda vez que no mide lo que se supone debe medir o no mide lo que los alumnos consideran relevante de una buena enseñanza. Según declaran los alumnos, los profesores raras veces hablan con ellos sobre el cuestionario y los pocos que lo hacen también expresan un juicio negativo del mismo, lo que quizá refuerza las ideas de los alumnos en el mismo sentido.

Otra vertiente que llama la atención tiene que ver con las sugerencias o propuestas de los alumnos para evaluar a los docentes. Se advierte cierto aire de revancha que, quizá es sólo un reflejo del esquema de evaluación convencional en el que han sido socializados durante tanto tiempo. Ellos proponen una evaluación externa que fiscalice y controle a los docentes, que los someta a las mismas presiones que ellos, algo así como “que se les dé una sopa de su propio chocolate”.

El análisis de los datos empíricos plantea la necesidad de repensar el sentido y la finalidad de la evaluación de la docencia universitaria, pues es evidente que estas prácticas rutinarias y superficiales no parecen estar contribuyendo en absoluto a la mejora de la calidad de la enseñanza y, menos aún, del aprendizaje de los educandos. Resulta paradójico que al mismo tiempo que se reconoce a la enseñanza como una práctica compleja y multidimensional, se simplifique en exceso la forma de valorar su calidad.

A partir de esta investigación se propone un sistema de evaluación integral que considere la evaluación no sólo del profesor de manera individual sino del colectivo docente (evaluación colegiada) y de la institución en su conjunto (evaluación integral), de acuerdo con los objetivos de enseñanza establecidos en el currículum y las necesidades de los alumnos. Todo lo anterior, sin perder de vista que “... es probable que algunos aspectos de la influencia de un docente no puedan determinarse mediante *ningún* tipo de preguntas, ni aún cuando las formule el más hábil de los docentes o examinadores” (Jackson, 2002:103).

A modo de colofón, se destaca que el proceso de evaluación de la docencia está asociado de forma prioritaria con el otorgamiento de un estímulo económico a los profesores y muy secundariamente con la mejora de la calidad de la docencia. Este hecho contrasta con una visión muy extendida en los últimos tiempos que vincula la evaluación con el mejo-

ramiento de la educación, pues como ha quedado de manifiesto en este trabajo, desafortunadamente no siempre ocurre así. La evaluación de la docencia por sí misma no mejora nada, todo lo contrario, puede reforzar prácticas rutinarias y vacías de significado, lo que a la postre generará un rechazo de los participantes hacia este mecanismo.

Referencias

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning, en *Assessment in Education*, vol. 5, pp. 7-74.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. London and New York, Routledge.
- Comas, O. & Lastra, R. (2010). Institucionalización y programas de estímulo económico a profesores universitarios en México: un análisis por intersticios, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIX, núm. 155, pp. 81-98.
- Cordero, G.; Luna, E. & Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente, en *Sinéctica*, núm. 41, pp.1-19.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Fullan, M. (1993). *Changes forces. Probing the depths of educational reform*. Londres/New York/Philadelphia, Falmer Press.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro.
- Jackson, Ph. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- , (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, núm. 112, pp. 98-130.
- , (2009). La enseñanza universitaria: una tarea compleja, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 115-138.

- Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao, Mensajero.
- Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B.; Hopkins, D.; Stoll, L. & Lagerweij, N. (1994). Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid, Santillana.
- Scriven, M. (1966). The methodology of evaluation, en *Social Science Education Consortium*, Publication 110, Indiana, Purdue University.
- Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona, Graó.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning, en *Phi Delta Kappan*, pp. 758-765.
- , (2004). New assessment beliefs for a new school mission, en *Phi Delta Kappan*, pp. 22-27.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.
- William, D. (2007). Assessment for learning: why, what and how. Londres, Institute of Education.