

Representaciones sociales estudiantiles y evaluación docente

María Isabel Arbesú García y Oscar Comas Rodríguez***

Resumen

Este trabajo analiza las Representaciones Sociales de los estudiantes de licenciatura y de posgrado de la División de CYAD de la UAM-X, respecto al estímulo económico para obtener la beca a la docencia a partir de un cuestionario que responden los alumnos para valorar el trabajo docente. De 16 preguntas se analizó la número cuatro: ¿Alguno de tus profesores ha hablado contigo sobre el cuestionario de evaluación docente? Participaron un total de 121 estudiantes. El estudio reveló que 60.34% de los alumnos respondieron que no habían hablado con sus profesores sobre la importancia de la evaluación y el 39.66% aseguraron que sí lo habían hecho. El silencio denota el bajo interés de los maestros por la evaluación, el segundo grupo comenta que los maestros están a favor de la evaluación por el estímulo económico que se suma a su salario.

Palabras Clave

Representaciones Sociales ¶ Estudiantes ¶ Evaluación de la docencia ¶ Cuestionario de opinión estudiantil

Abstract

This paper analyzes Social Representations of undergraduate and graduate Division CYAD UAM-X, on the economic stimulus for the scholarship to teaching from a questionnaire that match students to assess the teaching. Of 16 questions we analyze the 4th: Have any of your teachers talked to you about the teacher evaluation questionnaire? A total of 121 students participated. The study revealed that 60.34% of students said they had not talked to their teachers about the importance of evaluation and 39.66% said they have done it. Silence denotes the low interest of teachers for evaluation, the second group says that teachers are in favor of the evaluation by the economic stimulus that adds to their salary.

Keywords

Social representation ¶ Students ¶ Teaching assessment ¶ Student opinion questionnaire

* Profesora-investigadora del Departamento de Teoría y Análisis de la UAM-X.

** Profesor-investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-X.

Introducción

ESTE ARTÍCULO forma parte de un trabajo de investigación más amplio que se realiza en las Unidades Xochimilco y Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La finalidad de dicha investigación, es conocer cuáles son las Representaciones Sociales (RS) que tienen los estudiantes, profesores y autoridades sobre la evaluación en general y la de la docencia en particular. El objetivo que se propone con ello es promover la reflexión sobre el proceso de evaluación docente que actualmente se lleva a cabo en la Universidad, con el que se le otorga al *buen* profesor un estímulo económico, con la intención de transformarlo y mejorarlo. Como parte de la investigación, hasta el momento, se ha trabajado con estudiantes y autoridades.

En este documento únicamente nos ocuparemos de presentar cuáles son las RS de los estudiantes de licenciatura y de posgrado de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD), de la Unidad Xochimilco, respecto a lo que les han comentado sus maestros en relación con la beca a la docencia, la que se evalúa fundamentalmente por medio de un cuestionario que responden los alumnos para valorar el trabajo de su profesor en el aula.

A partir de la vinculación entre evaluación y representaciones sociales los autores de este trabajo pretenden comprender y explicar una realidad que involucra a los actores profesores, alumnos e institución, con base en las siguientes preguntas (que probablemente no sean exhaustivas y que no se pretenden responder en su totalidad en este artículo): 1) ¿Se ha logrado la mejora de la calidad educativa después de casi 26 años de la beca a la docencia?, 2) ¿Los valores de la eficiencia terminal han tenido una variación significativa?, 3) ¿Los estudiantes continúan sin observar los efectos de la evaluación de sus profesores y los cambios que se producen en los evaluados con deficiencias didácticas y pedagógicas?, 4) ¿Cuál sería el camino para proponer nuevas prácticas de evaluación?, 5) ¿Qué retroalimentación institucional han aportado los procesos de evaluación de los profesores? y por último, 6) ¿Qué diferencias en relación con el campo de la evaluación se pueden detectar entre las Unidades de la UAM, sus Divisiones académicas y disciplinas impartidas?

Con base en la revisión y en el análisis del cuestionario de evaluación docente que se lleva a cabo trimestre a trimestre y apoyados en un cuestionario realizado a los alumnos sobre la importancia, efectos y consecuencias del mismo, los autores tratan de dilucidar de manera pionera en la Unidad

Xochimilco, formas de percepción y valoración de acciones y compromisos de un proceso de evaluación de la docencia que, por sus características e importancia interviene, no sólo en una función sustantiva sino en todos los aspectos de la vida cotidiana de los actores que integran la comunidad universitaria.

Con esta finalidad se decidió adoptar la propuesta teórica-metodológica de las Representaciones Sociales (RS), debido a que ésta permite detectar esquemas subjetivos de percepción de valoración y de acción. El centro de interés lo constituye la perspectiva del sujeto, sus vivencias sobre la evaluación docente, en este caso acerca del cuestionario de evaluación estudiantil, por lo cual se privilegia al actor y a su subjetividad. Las representaciones sociales son una expresión del pensamiento de sentido común que se elabora en la vida cotidiana. Son un medio por el cual se interpreta la realidad y se determinan las acciones. El pensamiento de sentido común se encuentra conformado por representaciones, imágenes y opiniones, debido que es un pensamiento socialmente compartido por un grupo, y determina la actuación y comprensión del objeto o idea representada. Sin embargo, otros grupos elaboran sus propias representaciones sociales.

El primero en hablar sobre representaciones sociales fue Serge Moscovici, con su tesis doctoral *El psicoanálisis, su imagen y su público*.¹ Para Moscovici (1979:18) “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”.

Las representaciones sociales forman parte de un proceso en el cual se establece relación con el mundo de la vida cotidiana y con los objetos a representar. Las representaciones son importantes porque son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Las representaciones orientan las acciones de los sujetos y producen nuevos comportamientos, y construyen nuevas relaciones con el objeto de representación. Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho dado que se encuentra íntimamente ligado a las reacciones sociales y a la organización de procesos sociales. Así, la representación social es un pensamiento constituido y constituyente (Jodelet, 1986). Es constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana. Es constituyente porque interviene en la elaboración de la realidad de la vida

cotidiana. Por ello partimos de la idea de que estudiar estas expresiones de sentido común nos permitirá comprender el significado que los estudiantes le otorgan a la evaluación docente, a partir del uso del cuestionario de opinión que responden para valorar el trabajo de su profesor.

Antecedentes

Con el fin de hacer un recorrido que contiene tanto matices cronológicos, como institucionales y sociales hemos dividido este apartado en: la política nacional a partir de 1989 con el Programa de Modernización Educativa (PME); la situación de la Universidad Autónoma Metropolitana que responde a una política nacional de estímulos y finalmente, la evaluación del profesorado para la beca a la docencia (con la Encuesta de Evaluación a la Docencia) y las representaciones sociales.

La política educativa nacional

En nuestro país el PME 1989-1994 del Poder Ejecutivo Federal (PEF) se propuso un “cambio cualitativo” que se apoyó en recompensas económicas para los profesores que, previa evaluación, demostrarán haber desarrollado con dedicación y compromiso sus tareas de docencia e investigación (Comas, 2003: 48).

Los puntos básicos que quedaron incluidos en el PME fueron:

- La integración del proceso educativo con el desarrollo económico;
- El reconocimiento a la educación como palanca de transformación del país;
- La pretensión de incrementar la eficacia y mejorar la calidad del proceso educativo; y,
- Mejorar los métodos y procedimientos de enseñanza y de aprendizaje para aprender a ser y a hacer, mediante la formación y el perfeccionamiento continuo de las capacidades de los docentes.

Para atender y reconocer a todos ellos en las comunidades de profesores universitarios se enfatizó, a nivel nacional, en la operación de procesos evaluativos que, a juicio de pares académicos, elegidos por la comunidad pudieran comprobar objetivamente y emitir un dictamen sobre el desempeño esmerado y nuevos productos académicos derivados del trabajo en las funciones sustantivas de docencia e investigación (Comas, 2003).

La situación en la Universidad Autónoma Metropolitana

La UAM, con base en el Acuerdo del Rector General de marzo de 1989 propuso “estimular el trabajo académico sobresaliente de los profesores de carrera por tiempo indeterminado [definitivos] y de tiempo completo [40 horas semana/mes] a través de un incentivo económico” (González, 1989:2). Desde ese año en la UAM y como resultado de una política nacional de estímulos económicos que se sumaban al salario, previo proceso de evaluación por Comisiones Dictaminadoras académicas, la universidad fue consolidando una estrategia gubernamental cuya base política fue promover una des-homologación salarial no pactable con los sindicatos universitarios. En el caso de la UAM, los estímulos económicos y becas adicionales al salario, como resultado de procesos de evaluación quedó representada desde 1989, por los siguientes programas: estímulo a la docencia y a la investigación, beca de apoyo a la permanencia del personal académico, beca al reconocimiento a la trayectoria distinguida, beca a la docencia y estímulo a los grados académicos (Comas, 2003).

En particular para este trabajo, la beca a la docencia se apoya en primer lugar en un cuestionario (Encuesta de evaluación a la docencia) que trimestre a trimestre deben responder los alumnos; en segundo, en la evaluación que debe realizar el coordinador de estudios; en tercero, en la evaluación del jefe de Departamento al cual está adscrito el profesor; y, por último en el dictamen de un órgano colegiado integrado por alumnos, profesores y funcionarios académicos. Es importante aclarar que de todas estas formas de evaluación, la que más peso tiene es el cuestionario de opinión estudiantil que responden los alumnos para valorar el trabajo del profesor.

Los estudiosos del tema Arbesú (2006), Comas (2003, 2007, 2015), Rueda (2011) y Elizalde (2010), reportan que en tres décadas que se ha llevado a cabo esta evaluación, no ha logrado resolver la cuestión de la calidad de la docencia, ni mejorar las habilidades pedagógicas de los académicos y, por ende, tampoco la calidad de la educación. Aquellos que no obtienen la beca siguen dando clases trimestre a trimestre a pesar de las opiniones contrarias, fundamentalmente de los alumnos, acerca de su ejercicio como docentes.

Evaluación del profesorado y las representaciones sociales

“Hay cuatro ejes básicos que deben evaluarse para evaluar la calidad educativa: a) los contenidos, mediante el control de programas formativos; b) los

procesos de enseñanza aprendizaje mediante el control de las prácticas educativas; c) los resultados académicos, mediante el control del aprendizaje conseguido por parte del alumnado; y d) la organización escolar, mediante el control de los procesos organizativos en función de los tres ejes primeros” (Malpica, 2016:11). El mismo autor señala que: “la medición y mejora de las prácticas docentes, hasta el momento, no han desarrollado indicadores y protocolos de calidad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, fundamentados en evidencias científicas sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, adaptables a cada universidad y a sus finalidades de aprendizaje[...].” (Malpica, 2016:11).

Nusche expresa desde la OCDE, que “las instituciones de Educación Superior (IES) han experimentado presiones cada vez mayores para proporcionar información sobre sus responsabilidades [...] tienden descuidar la información sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes. En cambio se centran [...] en actividades y resultados de investigación, tales como recursos utilizados, clases lectivas y los artículos publicados” (2008:12).

El caso de la UAM no es ajeno a las aseveraciones de Nusche, la beca a la docencia fue prioritariamente diseñada (y aún continua después de casi 26 años), como parte de un estímulo económico que pretendía mejorar la calidad de la docencia a partir de una evaluación sumativa de las capacidades del profesor, el cumplimiento del horario y del programa sin asociarse de manera directa con los ejes indicados por Malpica Basurto (2016) y menos aún, hacer del conocimiento de los estudiantes cuál era el objetivo principal del cuestionario trimestral sobre el desempeño del profesor (servir de base para otorgar un estímulo económico como beca a la docencia).

Es decir, a pesar de que se mantiene abierto el análisis sobre la evaluación al desempeño docente, la visibilidad de sus resultados, la asociación con una recompensa económica que distorsiona el sentido terminal de una evaluación de lo que los estudiantes, conocen, sufren las consecuencias y, por ende, juzgan. Se sigue aplicado el mismo cuestionario, trimestre a trimestre y año tras año, tanto en la Unidad Xochimilco, como Cuajimalpa y en las otras Unidades que conforman la UAM: Lerma, Azcapotzalco e Iztapalapa.

La asociación interactiva de los ejes antes señalados, así como las variables que se conjugan en la docencia, además de las formas de interacción social, las diversas formas del conocimiento y, finalmente, el maestro como eje articulador de las relaciones entre los alumnos, los saberes, la institución, los servicios educativos, las estrategias de innovación, entre otras, abren una perspectiva de análisis que une tanto el proceso de

evaluación de la docencia como las representaciones sociales que de esta vinculación se derivan.

Finalmente, un proceso de evaluación que no es retroalimentado por las opiniones de los estudiantes y que carece de consecuencias para algunos y de propuestas de utilización para mejorar la docencia que se imparte termina resultado un proceso formal que después de casi 26 años no ha incidido en la mejora de la calidad educativa pero la institución universitaria, los profesores, los alumnos y una parte de la administración académica colabora en un proceso que intenta ofrecer alternativas de mejoras y en los hechos es una reproducción sistémica de un procedimiento.

Estrategia metodológica y resultados

Para el acopio de la información se elaboró un cuestionario con 16 preguntas abiertas con el objeto de conocer las opiniones que los estudiantes tienen respecto a la evaluación de la docencia.

En este caso en particular, sólo se analizará la cuarta de estas preguntas: ¿Alguno de tus profesores ha hablado contigo sobre el cuestionario de evaluación docente? Si es así ¿qué te ha comentado? Si no han hablado ¿por qué crees tú que esto no ha sucedido? Con ello se pretende conocer e interpretar la opinión que tienen los estudiantes acerca de lo que han platicado o no con sus profesores sobre este tipo de evaluación.

En la aplicación del cuestionario participaron un total de 121 estudiantes, 58 del sexo femenino y 63 del masculino. Se tomó como referente empírico a un grupo de cada una de las licenciaturas que tiene la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco: Arquitectura, quinto trimestre, Diseño Industrial, onceavo y doceavo trimestre, Planeación Territorial, onceavo trimestre y Diseño Gráfico, octavo trimestre. Cada grupo con horarios y con profesores diferentes. También se aplicó el cuestionario a estudiantes del Posgrado en Ciencias y Artes para el Diseño (maestría y doctorado) de la misma Unidad Xochimilco. Los estudiantes de maestría cursaban el segundo y quinto trimestre y en el caso del doctorado, del primero al décimo trimestre. La selección de los estudiantes se hizo al azar, es decir, se acudió con los docentes que estaban dando clases y se les pidió permiso para aplicar el instrumento.

Cuando se trabaja con instrumentos que buscan respuestas informativas, como es el caso del cuestionario, el sujeto interrogado en la gran mayoría

de los casos, se involucra en una serie de desarrollos explicativos, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y los contras. En otras palabras, el sujeto elabora un micro universo complejo y coherente, dotado de una cierta autonomía y frente al cual la pregunta hecha aparece como un simple detonador.

El cuestionario se estudió por medio de un análisis argumentativo (Grize, Verges & Silem, 1987). Se detectaron aquellas categorías más frecuentes en el discurso producido por los estudiantes. Después se obtuvo una lista de las temáticas más reiteradas y se identificaron, a través de los argumentos más empujados, ciertas subcategorías que se incorporaron a las primeras. A continuación, se muestran algunos de los resultados encontrados en las respuestas que los estudiantes dieron a la cuarta pregunta del cuestionario: ¿Alguno de tus profesores ha hablado contigo sobre el cuestionario de evaluación docente?

Antes de iniciar el análisis es importante aclarar que se tuvieron que agrupar las respuestas de los estudiantes de licenciatura y de posgrado con la intención de que el análisis fuese más claro, ya que se encontraron enormes similitudes entre estos tres niveles de escolaridad. Se indica después de cada comentario, si se trata de la opinión de un estudiante de licenciatura, haciendo alusión a la licenciatura que se trate, por ejemplo: Diseño de la comunicación gráfica (DCG), Arquitectura (A), Diseño industrial (DI), Planeación territorial (PT), de maestría (M) y de doctorado (D).

El 60.34% de los alumnos respondieron que no habían hablado con sus profesores sobre este cuestionario y el 39.66% aseguraron que sí lo habían hecho. En relación con las RS del primer grupo, la opinión general de los alumnos es que este silencio se debe a la falta de interés de sus maestros en la evaluación. El segundo grupo, que sí ha hablado con sus profesores sobre este instrumento, hace alusión a dos categorías principales. La primera está relacionada con la poca credibilidad que los profesores le otorgan al instrumento y la segunda, a diferencia de la primera, se vincula con la validez del mismo ya que por medio de éste, los profesores piensan que pueden mejorar su docencia, además de que la beca a la docencia les permite recibir un estímulo económico nada despreciable.

Respecto al primer grupo y a la categoría falta de interés, la mayor parte de las respuestas estuvieron relacionadas a qué tanto los alumnos como los docentes consideran que este cuestionario no sirve para nada: “Me imagino que ellos al igual que nosotros tampoco le dan importancia y piensan que éste no tiene consecuencias” (DCG). Esta falta de interés,

también se interpreta porque “a los profesores les falta tiempo en sus clases para hablar de la evaluación docente ya que ésta no es tan importante” (M).

Se encontraron otras subcategorías que dan razón a esta falta de interés, una se explica porque dicho instrumento no tiene mayor relevancia: “los docentes no ven consecuencias positivas o negativas en relación con la aplicación de dicho cuestionario” (A), “No es tan importante, ni tiene repercusiones en su vida laboral, los profesores únicamente permiten ser evaluados para cumplir con un requisito del trimestre” (DI), “No les interesa piensan que es un simple trámite que es necesario de realizar” (M).

Otra subcategoría de la falta de interés se relaciona con las RS de los alumnos en torno a que a sus profesores no les interesa mejorar su enseñanza. “Porque no les importa tomar como referencia a la evaluación para modificar su práctica docente” (DCG), “Porque no les interesa ser docentes, ni tomar en cuenta la opinión de nosotros” (A). “No nos hablan del cuestionario porque ni le hacen caso ya que son muy soberbios y creen que no les hace falta aprender a ser mejores profesores” (D).

Paradójicamente, a las opiniones anteriores de este grupo de estudiantes que dicen no haber hablado con sus docentes sobre la evaluación por falta de interés de éstos, en esta ocasión los alumnos se contradicen ya que opinan que esta incomunicación se debe a que los maestros no desean influir en las respuestas que éstos le otorgan al cuestionario de evaluación. “Quizás no me han dicho nada para evitar influir en mis respuestas” (DI). “Pienso que se podría prestar a malos entendidos, ya que se podría ver como una situación de ventaja por parte del profesor, para tratar de manipular las respuestas” (M). “Creo que es por profesionalismo, ya que al comentarlo podrían llegar a sesgar la opinión sobre su desempeño o forzar las evaluaciones” (M).

La última subcategoría de falta de interés se relaciona con el miedo de los docentes de conocer la opinión de los alumnos. “No se atreven a hablar al respecto por miedo a saber qué sentimos los estudiantes” (A). “Porque muchas veces no cumplen con lo que se evalúa y prefieren no leer nuestras respuestas ya que no les interesa ser docentes” (DCG).

En relación con el segundo grupo, el que respondió que sus profesores sí les han comentado sobre el cuestionario de evaluación docente, se encontraron dos grandes categorías. La primera tiene que ver con aquellos profesores que están de acuerdo con el cuestionario y la segunda se relaciona con los docentes que critican a este instrumento.

En esta primera categoría la mayor parte de las RS de los alumnos, en relación con lo que piensan sus profesores sobre el cuestionario, tiene que

ver con la validez que éstos le dan a la evaluación, debido a que ésta les permite obtener una beca que repercute en una retribución económica. “Nos han comentado que respondamos sinceramente porque la finalidad es evaluarlos y si su desempeño es bajo podrán quitarles la beca” (A). “Hablan de becas que les convienen para generar ingresos extras, ya que una buena evaluación les dará esta oportunidad” (DI). “Que es un cuestionario que les sirve para obtener recursos materiales adicionales a su salario” (M). “Que si obtienen continuamente calificaciones bajas, los sancionan quitándoles la beca” (DI).

Por otro lado, esta categoría en la que los profesores que sí están de acuerdo con el cuestionario, tiene que ver con que a través de esta evaluación ellos pueden obtener el estímulo económico de la beca a la docencia. Por ello, a su manera presionan a los alumnos para que contesten el cuestionario que evalúa su trabajo de enseñanza. “Nos obligan a que respondamos el cuestionario, diciéndonos que si no lo hacemos ellos pueden perder su beca” (DCG). “Recuerdo que en alguna ocasión el docente nos citó a todos porque iba a hacer un examen y resultó que lo importante es que ese día iban a ir los encuestadores para aplicar el cuestionario de evaluación” (PT).

Las RS de los estudiantes respecto a este grupo de profesores que sí están de acuerdo con el cuestionario, revelaron que dicho instrumento, les da la oportunidad de mejorar su práctica docente. “Que es importante decir todo lo que no nos parece para darles la oportunidad de que ellos cambien” (M). “Nos han platicado que reciben los comentarios de los alumnos y que algunos de estos les han sido muy satisfactorios” (DCG). “Que es la única oportunidad de quejarse de los estudiantes sin sufrir represalias, que la aprovechemos para que ellos mejoren”.

En relación con el segundo grupo de opiniones, aquellas que no están de acuerdo con el instrumento de evaluación docente, la mayor parte de las opiniones de los profesores giran en torno a que los resultados de la evaluación no arrojan lo que representa la práctica docente, porque el cuestionario únicamente valora el desempeño del profesor, sin tomar en cuenta todo lo que implica el proceso de enseñanza y de aprendizaje. “Para ellos, esta evaluación está sesgada porque no da cuenta del aprendizaje de los alumnos” (M). “Nos han comentado que están en contra de este cuestionario porque no mejora la enseñanza, ni la calidad de la educación. Que es una forma de control que la universidad ejerce sobre ellos” (DI). “Que para que realmente fuera una evaluación más confiable esta se tendría que hacer al final del trimestre e incluir en el cuestionario ciertos aspectos cualitativos” (DCG).

Conclusiones

En la introducción los autores se hacen una serie de preguntas, de las cuales se responderán sólo tres, debido a que las demás se irán contestando conforme avance la investigación en su conjunto. En la primera pregunta, los autores se cuestionan si después de casi 26 años de que se implementó el estímulo económico relacionado con la beca a la docencia, se ha mejorado la calidad de la educación.

Es innegable que la evaluación de la profesión docente, en la UAM y en la mayor parte de las universidades del país (Rueda, 2010), emplea como instrumento principal el cuestionario que responden los alumnos para valorar el trabajo de su profesor. Evaluación que sin lugar a dudas se usa con fines sumativos y no formativos. Es decir, los primeros (sumativos) tienen que ver con que la evaluación busca un control burocrático o administrativo de los profesores, el que en este caso se traduce a través de un estímulo económico, sin que esto mejore la calidad de la educación. Tal vez si los estímulos económicos se aplicaran realmente con fines formativos (para mejorar) probablemente, se elevaría la calidad de la educación. Cuestión que hasta la fecha no ha sucedido, aunque se diga en la política gubernamental y, por ende, en la de las universidades, que los estímulos son para mejorar, en la práctica no se ha podido ver sustancialmente dicha mejora, lo que sí se ha visto es que éstos responden a un fin sumativo, aunque se diga lo contrario (Silva, 2009; García, 2008 y 2014). En relación con la pregunta número tres, se ha comentado en la introducción que después de tres décadas, el análisis que han realizado los estudiosos de la temática, ha dado como resultado que esta evaluación no ha logrado resolver la cuestión de la calidad de la docencia, ni mejorado las habilidades pedagógicas de los académicos y, por ende, tampoco la calidad de la educación. Debido a que aquellos profesores que no obtienen la beca siguen dando clases trimestre a trimestre a pesar de las opiniones contrarias, fundamentalmente de los alumnos, acerca de su ejercicio como docentes (Arbesú & Moreno, 2014).

En este mismo sentido, las RS de los alumnos que sí han hablado con sus profesores respecto al cuestionario de evaluación estudiantil comentan que sus maestros están en contra de éste por varias razones, entre otras, porque no mejora la enseñanza, ni la calidad de la educación. Lo que sí hace, según ellos, es que de esta forma la Universidad ejerce un control sobre los docentes, el cual se traduce en premiar al *buen profesor* por medio de una remuneración económica que nada tiene que ver con la mejora de las prácticas educativas.

Por otro lado, más de la mitad (60.34%) de las opiniones de los estudiantes, que no han hablado con sus profesores sobre este estímulo, comentan que este silencio se debe a la falta de interés y de credibilidad que le dan sus maestros al cuestionario estudiantil; lo cual demuestra que la mayor parte de los alumnos, de esta población estudiada, siguen sin saber para qué sirve este tipo de evaluación. Malpica Basurto (2016) comenta que no es el objetivo de las autoridades, hacer del conocimiento de los estudiantes cuál es la finalidad principal del cuestionario trimestral sobre el desempeño del profesor (servir de base para otorgar un estímulo económico como beca a la docencia). Al respecto los autores de este artículo pensamos que valdría la pena que los profesores o las propias autoridades les aclararan a los alumnos las intenciones del cuestionario de evaluación estudiantil y, de esta manera, se resolverían muchas de sus dudas y quizás les serviría también para saber qué esperar de sus maestros.

Hay que insistir en que un proceso de evaluación que no se retroalimenta por las opiniones de los estudiantes y que carece de consecuencias para algunos y de propuestas de utilización para mejorar la docencia que se imparte, termina resultado un proceso formal que después de 26 años no ha incidido en la mejora de la calidad educativa. No obstante, la comunidad universitaria, los profesores, los alumnos y una parte de la administración académica, sigue colaborando en un proceso que intenta ofrecer alternativas de mejoras y en los hechos es una reproducción sistémica de un procedimiento (Arbesú & Moreno, 2015).

En relación con la pregunta cuatro respecto a cuál sería el camino para proponer nuevas prácticas de evaluación, aunque no se ha terminado la investigación, pensamos que las autoridades de la Universidad tendrían que explicar claramente a la comunidad universitaria en su conjunto, cuáles son los verdaderos fines de la evaluación que se lleva a cabo. Es decir, si se va a evaluar con fines sumativos, no mencionar lo contrario, o viceversa. Asimismo, no recomendamos combinar dichos fines (sumativos y formativos) de la evaluación, ya que si no, ésta se pervierte. Por ello tendría que haber dos tipos de evaluaciones, la que se relaciona con los estímulos económicos y aquella que tiene que ver con la mejora de la docencia. Los resultados de ambas, por obvias razones, se deberían de considerar con fines distintos y también tendrían que llegar a instancias diferentes. Además de ello, creemos necesario, revisar y modificar el cuestionario de evaluación docente, porque es muy extenso, e incluir algunas preguntas que se refieran al aprendizaje que han logrado los estudiantes. Debido a que éste no se

contempla en dicho instrumento, siendo que una de las funciones básicas del profesor es promover que sus estudiantes aprendan (Arbesú, 2006).

Por último, aunque no menos importante, sugerimos que el cuestionario de opinión estudiantil no tendría que ser el único instrumento o, al menos el más utilizado, para evaluar la docencia. De acuerdo con nuestra experiencia y por la de otros colegas, es muy importante considerar otras formas de evaluación, diferentes a las existentes que incluyan criterios cualitativos con la intención de conocer y comprender más a fondo la complejidad que implica la docencia y, por ende, su evaluación.

Notas

1. Publicada en francés en 1961, en 1979 este trabajo fue presentado en español por la editorial Huemul.

Bibliografía

- Arbesú, M. & Moreno, T. (2014). Opiniones de los estudiantes sobre el cuestionario de evaluación docente. Evaluación debate 2014, en: *Memoorias del Congreso Internacional de Educación, Evaluación*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala.
- Arbesú, M. (2006). La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana. México: UAM-Unidad Xochimilco y Plaza y Valdés.
- Comas, O. (2003). Movilidad académica y los efectos no previstos de los estímulos económicos, el caso de la UAM. México, ANUIES.
- , (2007). La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias, en *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm 50, pp. 45-51.
- Comas, O. & Lastra, R. (2015). Oxímoron Profesor Mercantilizado. México: Clave Editorial.
- Comas, O; Lastra, R. & Barrera, C. (2015). La universidad confinada por los procesos de evaluación y el olvido a la formación de profesores universitarios. El caso de las universidades publicas mexicanas, en *Revista Educaçao, Sociedade & Cultura*, Portugal.
- Elizalde, L.; Torquemada, A. & Olvera, B. (2010). Usos e impacto de la evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Resultados de la meta-evaluación, en *Revista Iberoameri-*

- cana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1e, consultado en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art7.html
- García, J. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo, en *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 53, pp. 9-19, consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005302>
- , (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia?: Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, núm. 15, consultado en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>
- González, C. (1989), Acuerdo 01/89 del Rector General. UAM, México, Consultado en: http://www.uam.mx/acuerdosrg/1985-1989/sinefectos/acuerdo_RG_01_1989.pdf
- Grize, J.; Verhes, P. & Silem, A. (1987). Salaires face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales. Francia, Centre National de la Recherche Scientifique.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría, en *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Malpica, F. (2013). 8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Barcelona, Graó.
- Moscovici, S. (1979 [1961]). El psicoanálisis su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.
- Nusche, D. (2008). Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices, en *OECD. Directorate for Education Working Paper*, núm. 15, consultado en: www.oecd.org/dataoecd/13/25/40256023.pdf
- Rueda, M. (2011). ¿Evaluar para controlar o para mejorar? México, UNAM-IISUE/Bonilla Artiga Editores.
- Rueda, M.; Luna, E.; García, B. & Loredó, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1e, consultado en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.html
- Moreno, T. & Arbesú, M. (2015). Visiones de las autoridades universitarias sobre la evaluación docente, en *Memorias del V Congreso Internacional, UNIVEST' 15. Los Retos de Mejorar la Evaluación*. Barcelona, España: Universidad de Girona, pp. 454-458.