

## Tres desafíos de la evaluación de desempeño docente en la educación superior

Rolando Labrador\*  
Pauline Martin

### Resumen

Este artículo analiza tres desafíos que conlleva la evaluación de desempeño docente en la educación superior, los cuales limitan su impacto en la mejora de la práctica docente. Los autores afirman que la mejora docente es generada por distintos procesos, pero la evaluación de desempeño no impulsa cambios en el profesorado. Esto se debe a que las dificultades técnicas en el diseño de la evaluación y su aplicación la restringen de tal manera que no contribuye a mejorar la práctica docente. Por otra parte, el uso de la información en la retroalimentación y seguimiento es determinante para incentivar un mejor desempeño. Finalmente, la universidad como sistema de diversos procesos no depende únicamente de la evaluación de desempeño para mejorar su calidad.

### Palabras clave:

educación superior, evaluación de desempeño docente, práctica docente, calidad educativa

\* Catedráticos e investigadores del Departamento de Ciencia de la Educación, UCA.

## 1. Introducción

A pesar de la vasta literatura e investigaciones sobre el tema, impulsar la mejora de la práctica docente como resultado de la evaluación de desempeño no es tarea fácil ni tiene garantía de efectividad. Demostraremos en este artículo que la mejora docente en la educación superior surge de otras fuentes y que la evaluación de desempeño docente (EDD) tiene muy poco impacto en el cambio de la práctica del docente<sup>1</sup>. Esta poca vinculación entre evaluación y práctica surge de tres desafíos clave que, si no son superados, debilitan —y pueden anular— la efectividad de evaluar el desempeño para lograr una mejor práctica. Los desafíos identificados inician con problemas técnicos de diseño y desarrollo, pasan por el uso de los resultados y, finalmente, se encuentran con un enfoque sistémico de universidad que incluye múltiples factores de calidad.

La EDD interesa por un hecho indiscutible: la docencia es un factor determinante en la calidad educativa, por lo que se argumenta que se debe evaluar. De hecho, de manera general, los procesos de evaluación se vinculan con la calidad; Zabalza<sup>2</sup> afirma que la evaluación es la estructura básica de los procesos orientados a la calidad desde la perspectiva de la calidad total en educación. Aunque la definición de calidad en la educación superior es ambigua, en la literatura se identifican algunas áreas claves. El Banco Mundial<sup>3</sup> asegura que los tres factores claves para la calidad son: docentes formados y comprome-

tidos; estudiantes motivados y preparados; y recursos adecuados y suficientes. Es necesario contar con un profesorado que posea una formación académica superior de calidad, además de estar actualizados en metodologías de enseñanza orientada a la construcción de conocimientos más que a una transmisión de conceptos. Específicamente, en la educación superior en El Salvador, la Comisión de Acreditación del Ministerio de Educación (Mined) incluye la docencia en sus categorías de evaluación, sin definir características específicas de desempeño o de práctica.

Además del informe del Banco Mundial, otros autores citan los mayores problemas de calidad de la educación superior en América Central en términos de la preparación y nivel académico del profesorado, la deficiente gestión del recurso humano; es decir, los procesos de selección, desarrollo y promoción del personal, el nivel salarial del profesorado, la innovación y actualización del currículum, la renovación de los métodos pedagógicos y la mejora de la investigación en lo que compete al desempeño docente<sup>4</sup>.

El interés por la calidad docente no es únicamente preocupación de la educación superior. Actualmente, hay voces que abogan por evaluar el desempeño docente a nivel de educación básica y educación secundaria también, como garantía de calidad. Por ello, este artículo, aunque se desarrolla para la educación terciaria, ofrece luces para considerar el diseño y la implementación de la EDD en cualquier nivel educativo.

1. El artículo se basa en el trabajo de tesis de Rolando Labrador y Pauline Martin, *Componentes de la evaluación de desempeño docente que contribuyen con la mejora de la práctica docente. Estudio de caso: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas*. San Salvador, 2010, trabajo dirigido por la Mtra. Ana Mercedes Ruiz de Castro (Q.E.P.D.).
2. Miguel Ángel Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea, 2005, 170-172.
3. World Bank. *Higher education in developing countries. Peril and promise*. The Task Force on Higher Education and Society. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development, 2000. Disponible en: [www.universidad.edu.uy/dgp/docs/mbritos.pdf](http://www.universidad.edu.uy/dgp/docs/mbritos.pdf)
4. Alarcón Alba, Francisco y Luna, Julio Guillermo. "La evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica", en *La evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: IESALC-UNESCO, 2004.

## 2. ¿Qué entenderemos por evaluación de desempeño docente?

En los últimos treinta años, las discusiones en torno a los procesos de evaluación en el ámbito académico se han centrado en significados que simultáneamente se le han atribuido al término evaluación específicamente. Tejada Fernández<sup>5</sup> afirma que han surgido tantas definiciones como teorías y estudiosos se han preocupado de ello. Algunas de estas definiciones coinciden, otras presentan matices contrastantes y otras son una mezcla que dan lugar a que se les llame eclécticas. La definición del término ha dado lugar a una disparidad de ideas que van desde las más generalizadas que consideran la evaluación como un juicio de valor, hasta las más elaboradas que la definen como un proceso de reflexión, de análisis, de comprensión y de retroalimentación que permite precisar mejora y desarrollo<sup>6</sup>. Las múltiples maneras de comprender la evaluación se manifiestan en diversas maneras de implementarla.

De igual forma, hay una gama de maneras de comprender la evaluación de desempeño. En general, se define como la evaluación sistemática del potencial de la persona; como un proceso para evaluar, estimular o juzgar el valor, la excelencia y las cualidades del empleado o la empleada; y como un proceso por el cual se mide la idoneidad del personal y su cumplimiento de los objetivos del cargo<sup>7</sup>. Respecto a la práctica docente, Bretel<sup>8</sup> propone la evaluación del desempeño como una herramienta de mejora con tres finalidades concretas: estimular y favorecer el

interés por el desarrollo profesional docente del profesorado, contribuir al mejoramiento de la gestión pedagógica de las instituciones educativas y favorecer la información integral de los educandos.

En la disciplina de recursos humanos, la evaluación de desempeño se define, de forma general, como la evaluación sistemática del potencial de la persona; como un proceso para evaluar, estimular o juzgar el valor, la excelencia y las cualidades del empleado o la empleada; y como un proceso por el cual se mide la idoneidad del personal y el cumplimiento de los objetivos del cargo<sup>9</sup>. El sistema debe evaluar únicamente aquellos aspectos que son imprescindibles para el éxito en el trabajo que le corresponde al individuo, de lo contrario la evaluación carece de validez. Además, la evaluación debe ser práctica, es decir, que la comprendan fácilmente tanto evaluadores como empleados.

No obstante, la docencia no es únicamente un empleo, por lo que en la evaluación docente se reconocen dos tipos<sup>10</sup>: la dirigida al control y seguimiento administrativo, y la relacionada con procesos de formación y desarrollo de docentes. En la visión de control, la actividad evaluativa se dirige ante todo a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales sobre el personal de una institución. Este tipo de evaluación se torna a veces en fiscalizador. Contrariamente a la evaluación orientada a la verificación de logros, la evaluación formativa se preocupa por el desarrollo individual de la persona, y por su crecimiento profesional, con el convencimiento de que

5. José Tejada Fernández, en Jiménez, Bonifacio, ed. (2000), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A., 2000.
6. Javier Loredo Enriquez, *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa, 2000.
7. William Werther y Keith Davis, *Administración de personal y recursos humanos*, México: McGraw Hill Interamericana, 2000.
8. Luis Bretel, "Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redición de la carrera magisterial", 2002. Disponible en: [http://espanol.geocities.com/cne\\_magisterio/3/1.1.e\\_LuisBretel.htm](http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm)
9. Werther y Davis, 2000.
10. Zabalza, 2005.

todo esto redundará, alguna vez, en la mejora institucional. Estas características tienden a que la actividad docente sea objeto de reflexión, y que también sea “una crítica positiva y propositiva que permita alcanzar con mayor conocimiento lo que ocurre en la aula”<sup>11</sup>.

El primer punto que resolver nos lleva a plantear tres interrogantes interrelacionadas: ¿qué procesos o mecanismos impulsan un cambio en la práctica docente y, a la luz de ellos, qué propósito tendría la EDD y cómo se implementaría con efectividad para cumplir con dicho propósito? Si la intención fuese mejorar la práctica docente, requeriría de ciertas condiciones técnicas, un uso adecuado de los resultados y una integración con otros procesos institucionales para poder impactar en la calidad docente.

### 3. La mejora en la práctica docente en la educación superior

A pesar de la fuerte vinculación de la práctica docente con la calidad universitaria, la mejora de esta no es un tema prioritario de investigación<sup>12</sup>, pues, en las instituciones de educación superior, la evaluación de desempeño docente no cumple una función de impulsar una mejora. Más bien, los docentes identifican otros tipos de evaluaciones, las evaluaciones colectivas, los resultados académicos, la reflexión, aspectos actitudinales y la formación permanente como fuentes de retroalimentación y mejora de su propia práctica.

La técnica de evaluación con mayor reconocimiento a nivel de educación superior es el instrumento de evaluación estudiantil en forma de encuesta cuantitativa y masiva a todas las carreras. Así, se detecta una ambigüedad acerca del impacto de esta técnica;

en algunos casos, el profesorado tiene receptividad y apertura para recibir sugerencias y hacer cambios basados en los resultados de la encuesta estudiantil. No obstante, en otros casos, hay poco interés en promover y utilizar la evaluación para retroalimentar a los equipos docentes. “Entonces el único instrumento como para ver un poco de calidad académica es la evaluación de los docentes. Pero el sistema docente, como sistema, no se está evaluando”, opina una autoridad universitaria entrevistada.

Si la evaluación por parte de estudiantes no genera cambios, la pregunta es cómo se retroalimenta y mejora la práctica docente. Algunos profesores encuentran que es más útil y preciso realizar evaluaciones cualitativas después del primer parcial, con el propósito de poder mejorar sus clases. “El instrumento de la universidad [encuesta estudiantil] no me permite ese tipo de cosas”. Entre docentes, se afirma: “Uno debe ser el encargado de sondear cómo van las cosas, qué tanto se está dando a entender en la clase, en la medida que se quiere saber cómo van las cátedras para asegurar la calidad de su praxis”.

También, algunos docentes aplican instrumentos alternativos de evaluación a una muestra del estudiantado, únicamente con el fin de recoger información cualitativa y obtener los resultados en tiempo oportuno. Como medida complementaria, algunos departamentos aplican un instrumento de autoevaluación de la docencia; “porque me parece que debe haber una correspondencia entre lo que los estudiantes evalúan y lo que el mismo profesor se autoevalúa, es decir, el mismo profesor siente que él sí es organizado, y el estudiante en todo lo que tiene que ver con organización...”. El estudiantado valora como positivo las iniciativas propias

11. Junta de Andalucía (1996) en Mario Rueda Beltrán, y Frida Díaz Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Universidad Nacional Autónoma de México, México: Plaza y Valdés Editores, 2004.

12. Peter T. Knight, (2008) *El profesorado de la educación superior. Formación para la excelencia*. Colección Universitaria. Madrid: Narcea, 2008.

de algunos docentes de realizar evaluaciones para discutir los resultados. Expresan que, en estos casos, se logra un diálogo sincero sobre el desarrollo del ciclo y se observan mejoras en el trabajo docente.

Los procesos colectivos como las reuniones de equipo docente son señalados como efectivos para la retroalimentación mutua, evaluar el ciclo, ver dificultades y buscar soluciones. En este sentido, es el equipo docente de su unidad y la realidad los que les impulsa a cambiar. “Lo que me ha impulsado a hacer cambios es a partir de tener reflexiones permanentes con los compañeros, escuchar experiencias y compartir, y también otro elemento es el contacto con la realidad”. En otros casos, hay una preocupación por realizar este tipo de evaluación:

A mí me preocupa que nunca me han convocado a una reunión de docentes del mismo ciclo para que discutamos sobre metodología y otras formas de hacer las cosas. Me gustaría hablar con los otros profesores para saber cómo hacer para que los alumnos aprendan más y alcancemos más los objetivos..., con el fin de unificar criterios metodológicos que redundarían en un mejor proceso de enseñanza.

En este sentido, los resultados académicos del estudiantado se vuelven una fuente de evaluación y mejora, porque la experiencia propia impulsa la mejoría. “La satisfacción personal de que los alumnos aprendieron y asimilaron los conocimientos y supieron hacer, eso me motiva a cambiar”. De esta manera:

Lo único que ha movido el cambio es los fracasos de los docentes, por ejemplo, cuando aplazo al 80 %, digo ‘tengo que hacer algo’ y también se ha movido por la conciencia de los profesores que quieren que sus estudiantes aprendan. Entonces, los procesos de evaluación de la UCA no ayudan en la mejora de lo que hay que cambiar.

El profesorado reconoce que la reflexión sobre la misma práctica genera cambios para mejorar, que es parte de la vocación,

... cuando en realidad es estar probando. Si este ciclo fallé en lo que hice, el próximo lo voy a hacer de forma diferente. Es como estar probando. A veces se fracasa o se tienen éxitos, pero ese es el camino. Si alguien está en la docencia por vocación, debe cambiar constantemente... Pero no es posible que se pase el tiempo y un docente no cambie, entonces no le gusta la docencia.

La vocación es entendida en este caso como un gusto por la docencia que impulsa un compromiso de realizar las funciones adecuadamente. Los y las estudiantes expresan que la mejora en la práctica nace de la vocación y un verdadero deseo de mejorar la clase. “Quizás la mejoría viene por el lado de los verdaderos docentes que tienen el deseo de mejorar”.

Finalmente, la formación permanente es una manera de desarrollar “las herramientas pedagógicas necesarias para poder realizar su labor adecuadamente”, según autoridades universitarias. Algunos docentes identifican que desarrollan esas habilidades a través de la experiencia, “... la capacidad para crear las condiciones para que el conocimiento se desarrolle”, y que los propósitos de los seminarios pedagógicos de la universidad proporcionan “algunas herramientas que permitan mejorar la calidad docente”. El profesorado confirma que una característica importante de la docencia es “unas ganas de seguir aprendiendo..., seguir formándonos para devolver a la sociedad lo aprendido”. “Porque nuestra función es docente y deberíamos de estar actualizándonos en nuestro ejercicio”.

Estos mecanismos de mejora de la práctica docente coinciden con las propuestas que identifican como más efectivo el cambio desde el contexto institucional, el trabajo en equipo y la formación continua<sup>13</sup>. En este

13. *Idem.*

sentido, es necesario darle un giro a la EDD, al buscar que la evaluación docente lleve al profesor a la toma de conciencia de sí mismo y de la realidad<sup>14</sup>. A este tipo de evaluación se le reconoce como formativa y busca que los sujetos evaluados se involucren, participen y formen parte del proceso. La mejor opción es una evaluación en que el mismo docente identifique sus fortalezas y debilidades, a través de la reflexión colectiva sobre su trabajo, para que mantenga las primeras y mejore las segundas.

#### 4. El desafío del diseño y el desarrollo de la EDD

Una evaluación que genere mejoras en la práctica docente inicia con un diseño que tome en consideración el desempeño docente esperado, seguido por el desarrollo que “permita comprender toda la potencialidad de su labor y apunte a su perfeccionamiento, en vez de describir simplemente lo que realiza un profesor”<sup>15</sup>. Sin embargo, el diseño y el desarrollo de la EDD se vuelven complicados porque la visión profesional del trabajo docente es una realidad muy compleja que abarca valores, niveles de satisfacción, la acción formativa del profesorado, la cultura y el clima docente, entre otros aspectos<sup>16</sup>, pero es precisamente en estos aspectos técnicos donde se garantiza o no la efectividad para la mejora de la práctica docente.

Si se pretende evaluarlo, hay que definir qué es desempeño docente: es una profesión que en sí implica una práctica compleja, dinámica y difícil de precisar. El reto es concretizar las expectativas de la profesión docente en

el nivel de educación superior, con el fin de identificar los rasgos del buen desempeño docente. De hecho, la visión profesional de la enseñanza parte de dos suposiciones: 1) lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja: un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales; 2) enseñar efectivamente consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso continuo de formación<sup>17</sup>. El diseño, por lo tanto, de los instrumentos debe partir de una conceptualización clara y concreta de qué se espera del equipo de profesores, desde su rol y funciones docentes, no únicamente en el sentido actitudinal, puntualidad, cumplimiento de requisitos administrativos, etc.

Al indagar sobre esas habilidades básicas, los mismos docentes identifican siete características de un buen docente, iniciando con la capacidad de comunicarse: “Pero me he encontrado con profesionales con maestrías que no tienen claridad para comunicarse. Son eminencias [en su campo], pero no tienen capacidad para expresarse y comunicar ideas”. Por otra parte, es importante la organización personal: “Agregaría que la persona debe ser sistemática, debe tener una metodología organizada, no solo en su trabajo pero en la presentación de sus contenidos”. De igual forma, destacan la creatividad: “Otra característica es la creatividad. Hay materias áridas y difíciles, hay que tener creatividad para enseñarlas...; si no hay creatividad, es más difícil que los estudiantes entiendan la importancia de las situaciones que se están tratando”. Además, es necesario la capacidad de manejar

14. Susana Carena de Peláez (1995), “La evaluación educativa y sus potencialidades innovadoras”, *Revista La Educación*, n.º 120, 1, año XXXIX, Organización de Estados Americanos, 1995. Disponible en: [books.google.com/books?isbn=9707040599](https://books.google.com/books?isbn=9707040599)

15. Héctor Rizo Moreno, “Evaluación del Docente Universitario”. Trabajo presentado en el IX Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*. (2) 1, 1999. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224341864.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341864.pdf)

16. Miguel Ángel Zabalza, 2005, p. 171.

17. Juan Manuel Álvarez, *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Mino y Dávila Editores, 2000.

un grupo: "... el liderazgo, porque aquí en la universidad, el curso se te puede ir de las manos en una circunstancia difícil".

Adicionalmente, se vuelve importante el conocimiento y la relación con el grupo de clase: "Hay que tener capacidad de estar consciente del estudiante, no solo estar consciente de mí, de cómo estoy parado, cómo estoy escribiendo, de los conceptos que estoy explicando, sino que estar consciente del estudiante, de cómo están reaccionando ante mis explicaciones". Relacionado con esto, se mencionan las actitudes profesionales y adecuadas: "En cuanto al liderazgo, al dominio del grupo, uno tiene que tener auto-control ante las actitudes del estudiante. En primer año, los estudiantes vienen más niños y, por supuesto, son más inquietos. He visto docentes suspender clases y dar exámenes sorpresa porque se exasperan ante la disciplina de los jóvenes". Finalmente, se destaca un sentido de pasión por la docencia: "Una de las características de los buenos profesores es que tengan pasión por su área, que cubran los contenidos en su mayoría, que sus metas sean altas, que no subestime al estudiante".

Desde la perspectiva de los estudiantes, estos priorizan la forma de enseñar en cuanto a la metodología en el aula. Por otra parte, valoran mucho la experiencia práctica que tiene el personal docente en el campo en que enseña y, además, la relación humana que establece con el grupo de clase: "Una característica o cualidad del buen docente, que tengan respeto hacia el alumno, que sean comprensivos. La realidad de cada compañero es distinta. El hecho de acoplarse a la diversidad es muy importante". Se destacan las habilidades de comunicación: "Yo he tenido catedráticos que yo sé que saben un montón y se les nota que conocen, pero a la hora de transmitir los conocimientos, uno no les capta

bien, o todo lo que ellos saben no lo logran transmitir"; y con la necesidad de motivar al estudiantado: "Nosotros no hacemos trabajo de campo y eso hace las clases aburridas. Un profesor siempre tiene que estar activo para que sus alumnos no se duerman ni se depriman".

Por lo tanto, no es suficiente hoy día, que el docente universitario tenga únicamente conocimientos sólidos del contenido de su enseñanza, también debe procurar que ese contenido cobre significado para los alumnos. Es decir, el docente debe lograr que los alumnos construyan su propio aprendizaje. Esto exige que, además de tener sólidos conocimientos pedagógicos, debe tener habilidades comunicativas que le permitan lograr esos aprendizajes. Añadido a lo anterior, el nuevo contexto de la globalización y las tecnologías aumenta las demandas de cambio en el rol docente<sup>18</sup>. El profesorado ha sido tradicionalmente el actor principal y absoluto en la transmisión de saberes; ahora, se encuentra en la imposible tarea de apropiarse de todos los nuevos conocimientos que se generan. Sus prácticas educativas se vuelven obsoletas y se ve obligado a asumir un papel de tutoría. El profesorado universitario es ahora "el profesional actualizado y capacitado para contribuir a que los estudiantes busquen y obtengan adecuadamente la información, procesen los diversos saberes, investiguen realidades, busquen y hasta propongan nuevas hipótesis y teorías"<sup>19</sup>.

Las características múltiples y complejas arriba apuntadas delimitan un perfil docente que debería ser la base de la evaluación de desempeño docente, iniciando con el diseño de los instrumentos y la aplicación misma. Evaluar con base en las funciones propias de la docencia daría validez a los instrumentos, los cuales, a su vez, deben ser variados para

18. Claudio Rama Vitale (2006), *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 159-160.

19. *Idem*.

permitir triangular fuentes e información para mayor confiabilidad. Sin embargo, en el nivel universitario, ante un objeto de evaluación tan complejo como es el desempeño docente, se le da mayor énfasis a la encuesta estudiantil como instrumento único, lo que se vuelve un problema de validez, al tener que confiar en los resultados únicamente en la opinión de estudiantes<sup>20</sup>.

Se desglosan a continuación algunos de los problemas que ocasionan esos resultados. En primer lugar, el contenido del instrumento de opinión estudiantil debe reflejar fielmente el perfil ideal del profesorado universitario y debe presentar aspectos que sean evaluables; para mencionar algunos ejemplos, se incluyen ítems que enfatizan el dominio de la materia, la actividad investigativa y la relación con el estudiantado. Sin embargo, estos son criterios que pueden tener distintas interpretaciones al aplicar un mismo instrumento en todas las facultades y carreras de una universidad muy diversa. Los docentes se oponen a que los estudiantes valoren el dominio que ellos tienen de su especialidad y argumentan que los estudiantes no tienen capacidad para emitir juicios en ese sentido. El estudiantado, por su lado, señala que los ítems son muy generales y que no se pueden aplicar a la especificidad de todas las carreras o materias.

Amerita, entonces, que ese instrumento estudiantil sea actualizado periódicamente, con el fin de que refleje enfoques actuales, es decir, procesos más que resultados. Los estudiantes dan prioridad a un instrumento con pocas preguntas y de preferencia abiertas para que “haya más libertad de decir lo que se piensa”. De acuerdo al profesorado universitario, el instrumento tiene muchas preguntas, aturde al estudiantado y es “poco amigable, meramente cuantitativo”. En cuanto al tipo de preguntas, expresan los docentes que su redacción no se acopla a la metodología que se usa en

sus clases, lo cual desmotiva al estudiantado a llenarlo con objetividad. En palabras de algunos estudiantes, las preguntas no son puntuales.

Además del contenido del instrumento de encuesta estudiantil, un factor determinante en la validez de la EDD es la actitud con la cual la mayor fuente de información tome el proceso de evaluación. Es decir, el estudiantado, quien proporciona su valoración de la docencia, condiciona en gran medida la calidad de la información. En el estudio, se han encontrado opiniones variadas, desde falta de seriedad, desmotivación, irresponsabilidad, subjetividad hasta aquellos que expresan que lo contestan con seriedad y objetividad. El profesorado reconoce que el estudiantado actúa subjetivamente dependiendo del estado de ánimo en que se encuentre; si los estudiantes no simpatizan con el catedrático, dicen: “Hoy sí me desquito”, y lo evalúan mal. Si el catedrático es difícil, lo evalúan mal; si es fácil pasar la materia con determinado docente, este es un excelente profesor y su evaluación es muy buena. Esta tendencia es observada por los docentes y señalan que el estudiantado contesta el instrumento de evaluación con “pasión de venganza”.

En contraste con ese ánimo de venganza mencionado, está el sentimiento de miedo que experimentan los y las estudiantes. En opinión de los y las docentes, esto es contra-productivo, aunque aceptan que ellos y ellas también lo experimentaron cuando fueron estudiantes. El temor que siente el estudiantado de hacer observaciones que ayudarían al docente a mejorar o, al menos, a enterarse de lo que piensan los estudiantes se debe, según ellos mismos, a que desconocen los mecanismos que se usan para que el docente evaluado reciba la información. “Me va a reconocer la letra” es un comentario expresado por varios estudiantes.

20. Mario Rueda Beltrán, “Evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, n.º 3(e), vol. 1, 2008.



La actitud ante la evaluación estudiantil le resta validez, por la falta de seriedad y objetividad por parte de los estudiantes al contestar el instrumento, así como el sentido de venganza o la actitud de jugar con el instrumento y contestarlo al azar. Pero desde la perspectiva de los estudiantes, muchos docentes tampoco le dan la importancia necesaria a la evaluación estudiantil. En fin, el estudiantado se desmotiva ante la evaluación docente porque no ve que haya resultados inmediatos.

Más allá de la actitud, como en todo proceso investigativo, la forma misma de aplicación determina los resultados. Una preocupación surge en cuanto al momento en el ciclo en que se administra la evaluación estudiantil; la duda es si administrarla al final del ciclo académico contribuye a la mejora; en este período, los estudiantes están ansiosos por terminar y casi siempre contestan arrebatadamente. Si son clases nocturnas y se las administran al final, los estudiantes las contestan sin poner atención, porque tienen que irse inmediatamente; o cuando se administra en salones grandes, optan por irse porque sencillamente no quieren llenar el instrumento. En los posgrados cuyos diseños son modulares, la administración del instrumento casi al final del ciclo no tiene mucho sentido, porque el estudiantado ya ha cursado varias asignaturas.

De igual manera, quienes administran la evaluación influyen en su validez y en la actitud con que se realiza la evaluación. Generalmente, no hay personal especializado encargado de administrar el instrumento; en ocasiones el proceso está a cargo de estudiantes, personal administrativo y algunos docentes, quienes no ofrecen ninguna explicación al estudiantado. A veces, expresan los docentes, “Mandan a cualquiera a pasar esa prueba, desde la secretaria hasta el alumno que encuentran a la pasarraya”<sup>21</sup>.

Respecto al uso de la información, los y las estudiantes afirman que desconocen qué hacen las autoridades con los resultados de la evaluación estudiantil. Este desconocimiento los lleva también a elucubrar sobre la importancia que las autoridades le dan a la evaluación estudiantil como parte del proceso de evaluación de desempeño docente. Expresan que ni siquiera saben si alguien lee lo que escriben en la hoja de evaluación. “Entonces, para qué evaluamos”, se preguntan. De hecho, el uso de los resultados es un desafío clave en el impacto de la EDD en la mejora de la práctica docente, no solo el diseño y el desarrollo del instrumento en sí.

## 5. El desafío del uso de resultados

Evaluar cualquier objeto no incluye únicamente el diseño de instrumentos ni su proceso de aplicación. Existen tres dimensiones esenciales en la metodología de la evaluación: las técnicas empleadas para examinar, para reunir datos, para describir y para evaluar los resultados; la segunda dimensión enfoca el mérito o valor de lo que se evalúa y los criterios generados; la tercera dimensión comprende los usos, es decir, las funciones de la evaluación<sup>22</sup>. La utilidad de la evaluación para mejorar la docencia se logra con la comunicación oportuna de los resultados, vinculados estos a las respectivas consecuencias y al seguimiento.

Por lo tanto, la entrega de los resultados de la evaluación estudiantil debe ser en tiempo oportuno y de una manera que propicie la mejora. Si se entregan los resultados en el siguiente ciclo, “ya no le queda tiempo para rectificar con el grupo de estudiantes del ciclo”. De hecho, hay que garantizar su entrega, porque siempre hay docentes que aducen nunca haber recibido sus resultados. La manera de entregar resultados puede variar: entrega en entrevista individual, informe global en reunión de equipo docente o una combina-

21. A la pasarraya”, en este contexto, es “al azar”. La cita se refiere a seleccionar a cualquier persona para que participe en una actividad.

22. Mary Melrose, “Exploración de paradigmas de evaluación del currículo y conceptos de calidad”. *Quality in Higher Education*, n.º 1, vol. 4, abril, 1998.

ción de los dos. En las entrevistas individuales, el superior inmediato puede sugerir cambios y en las reuniones de equipo se hace una reflexión colectiva con el objeto de tomar decisiones para la mejora de la práctica. La dinámica de entregar resultados es más complicada según el tipo de contrato —horas clase, tiempo parcial o contrato permanente—; de igual forma, puede variar las consecuencias.

Por ello, la fuerza de la EDD para mejorar la práctica docente depende de las consecuencias —negativas o positivas— que el proceso de evaluación genera. Según el profesorado, no se trata de castigar ni premiar, dicen, sino “para que los estudiantes se den cuenta de que se les toman en cuenta sus opiniones”. Sin embargo, los estudiantes afirman que eso “no sirve de nada, pues los docentes mal evaluados siguen allí”; esto implica que se deben tomar medidas al respecto. Una medida es ofrecer la oportunidad de tomar cursos de formación de acuerdo a las deficiencias señaladas, cambiarlo de año o materia, o terminar un contrato. Algunas consecuencias positivas serían subir de escalafón, recibir incentivos monetarios o no monetarios, obtener reconocimientos públicos y participar en procesos de formación. En fin, la EDD debe generar “recomendaciones concretas para mejorar la calidad”.

Entre estudiantes, existe una percepción de que la amistad es más fuerte que la evaluación de desempeño, por lo que siguen docentes “intocables” que nunca se verán afectados por la evaluación estudiantil. Por eso, el estudiantado busca cambios fuera de los procesos de evaluación y también resta credibilidad al instrumento. Pero por otra parte, los y las docentes afirman que el instrumento puede aportar mucho por ser el único instrumento sistematizado para evaluar desempeño y, además, expresan, debe haber una triangulación de fuentes para tomar decisiones y llegar a consecuencias drásticas como la terminación de un contrato.

Finalmente, la relación entre evaluación de desempeño y mejora de la práctica docente

tendría que hacerse presente en un proceso de seguimiento. Cuando no hay seguimiento, desde la perspectiva del profesorado, no se señala un rumbo que tomar para cambiar, ni motiva a tomar en serio la evaluación. Desde la perspectiva del estudiantado, es una muestra de que sus aportes son tomados en cuenta. El proceso de evaluación debe permitir comparaciones entre un periodo y otro, para comprobar avances en la mejora de la práctica docente. Como esto no se evidencia, algunos miembros del cuerpo docente afirman que las evaluaciones no les sirven, y aducen razones como: “No construyen un sistema entrelazado donde haya objetivos claros y donde haya un número claro de lo que está fallando o hay que mejorar. Los instrumentos no sirven para identificar problemas o dificultades y ver cómo se solucionan esos problemas”.

Consecuentemente, la evaluación debe llevar a priorizar las necesidades de capacitación y formación docente de acuerdo con los resultados de la evaluación de desempeño docente. A nivel institucional, se expresa: “Quisiéramos que todos los docentes de la UCA tuvieran las herramientas pedagógicas necesarias para desarrollar su labor adecuadamente”. Este deseo cobra validez cuando se escucha decir al estudiantado que “a veces se califica mal a un docente porque el contenido de la materia es muy difícil y él no se da a entender”.

Si no hay un manejo propicio de los resultados, en cuanto a la entrega, las consecuencias y el seguimiento, no se puede esperar impacto en mejorar la práctica. No obstante, como se desarrolla en el siguiente apartado, mejorar la calidad de la educación universitaria es mucho más complejo que mejorar solo la docencia por medio de la evaluación.

## **6. El desafío de la articulación con otros aspectos de la calidad**

Mejorar la docencia no es el único aspecto de calidad en la educación superior ni tampoco evaluar el desempeño es la única estrategia para hacerlo. Si así fuera, sería una

visión muy reduccionista, porque la universidad representa “un escenario complejo y multidimensional en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo”, de dinámicas externas e internas<sup>23</sup>. De igual forma, el desempeño docente está condicionado por el contexto institucional, ya que el rol del docente universitario se forma con las características y limitaciones del contexto en el que actúa<sup>24</sup>. Los cambios en la práctica educativa deben ir acompañados por cambios institucionales que estimulen a los actores que intervienen en ella; para mejorar la práctica docente, la EDD debe tener una articulación con los procesos institucionales, como el plan de estudios, el enfoque pedagógico y los lineamientos de recursos humanos, abocándose en planes y acciones de mejora.

En primer lugar, la evaluación de desempeño se articula con los planes de estudio para retroalimentar y lograr que estos contribuyan efectivamente a la formación de los estudiantes que la universidad desea formar y que la sociedad demanda. Un plan de estudios que responda a la realidad laboral, no solo a los planteamientos teóricos de la disciplina correspondiente, requiere docentes con experiencia práctica en su campo, y como lo señalan el estudiantado, “... que nos transmitan experiencias vividas, gente que te pueda decir: ‘Esto te puede suceder, tengan cuidado con esto’”. De esta manera, el desempeño de profesorado implica la capacidad de integrar la teoría con la práctica, a partir del plan de estudios, para “contextualizar lo que uno está trabajando”.

Otro proceso de evaluación necesario es la evaluación de los planes de estudio, con el fin de ajustarlos a los requerimientos de la sociedad actual. Como parte de un sistema institucional de evaluación, hay que establecer

un procedimiento para evaluar los planes de estudio y los insumos implicados en su desarrollo: recursos, metodología, evaluación, etc. Corresponde a los Departamentos académicos hacer esta evaluación en primera instancia, así como también a la Vicerrectoría Académica.

Junto con la evaluación de los planes de estudio, los recursos educativos que la universidad ofrece deben acompañar cualquier propuesta de innovación en ellos y cualquier cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje que impulse el profesorado. Son los aspectos institucionales pedagógicos los que influyen en el desempeño docente. En esa dimensión, la infraestructura “no ayuda a que podamos tener un buen desempeño en el aula”, en especial para grupos numerosos. El tamaño de los grupos afecta la posibilidad de mantener buenas relaciones interpersonales; además, por el tipo de asignatura, a veces, “los grupos pequeños pueden funcionar mejor”.

Las diferencias pedagógicas pueden observarse, también, en múltiples secciones de una misma asignatura, cuando los estudiantes señalan que, al hacer varias secciones de un grupo grande, “el nivel de catedrático no es el mismo. Hay estudiantes que ven una parte y otros no, se ve la diferencia en el desarrollo”. De igual manera, el estudiantado reconoce que, a pesar de los esfuerzos que hagan los docentes, la disposición de los recursos materiales es vital en la planificación educativa: “Porque los recursos materiales y tecnológicos a veces son fundamentales para poder dar una respuesta educativa”.

En cuanto a la calidad, el estudiantado universitario aprecia los recursos actualizados, las instalaciones físicas, el ambiente agradable, la seguridad, el prestigio y la calidad docente

23. Miguel Ángel Zabalza, 2005, pp. 13 - 14.

24. Isabel Abal de Hevia; María Ermelinda Donato, “Acciones para el mejoramiento de la docencia universitaria”, Facultad de Ciencias Veterinarias. Buenos Aires: Universidad Buenos Aires, 2003. Disponible en: [http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos\\_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completos/ABAL.pdf](http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completos/ABAL.pdf)

como elementos esenciales de calidad. Se reconoce, por parte de las autoridades, que la diversidad es una riqueza dentro del concepto de calidad universitaria: “Sí, puede haber una línea común; tenemos que seguir trabajando y mejorando nuestra calidad académica”.

Finalmente, la EDD debe articularse con los procesos de recursos humanos, en cuanto a la selección, contratación y seguimiento del personal, desde un enfoque humanista, que vele por que los docentes alcancen un nivel de desempeño que cubra sus necesidades y las de la universidad. La evaluación de desempeño se articula con la selección y contratación del personal docente, de acuerdo con el perfil establecido y los ítems de evaluación que se le aplicarán durante su ejercicio profesional. Su idoneidad para el cargo, dará la oportunidad de participar exitosamente en el escalafón y mejorar su desarrollo profesional en los años que dure su carrera.

La EDD tiene un vínculo con el escalafón universitario, que le permite al profesorado una mejora constante y la posibilidad de hacer carrera profesional. Los criterios del escalafón, como mínimo, toman en cuenta la formación académica, el tipo de contrato, el tiempo de servicio y méritos profesionales, pero estos criterios no necesariamente reflejan calidad de desempeño. Tomar en cuenta la evaluación de desempeño como criterio de escalafón valora no solo “lo que hace el profesorado, sino cómo lo hace”, y dar mérito de calidad.

Una evidencia de mejora es la formación permanente, es decir, la participación del profesorado en diplomados, seminarios, cursos, etc., pero también la puesta en práctica de lo aprendido; no es suficiente asistir a eventos de capacitación. Sin embargo, para efectos de evaluación, es difícil de comprobar la aplicación de nuevos conocimientos y la renovación de metodologías. Existe una tríada inseparable: la evaluación de desempeño, el escalafón profesional y la formación permanente, que se complementan y se retroalimentan. La evaluación de desempeño

identifica fortalezas que debe reconocer el escalafón y también identifica debilidades que pueden ser superadas por medio de la formación continua. Una integración de procesos de apoyo al personal docente impactará en la mejora de la práctica.

Toda esta visión sistémica de procesos institucionales —planes de estudio, pedagogía, y recursos humanos— llevan a impactar en la planificación y mejora institucional. La mejora es responsabilidad no solo personal, sino de cada unidad académica, articuladamente como universidad. Cualquier proceso de evaluación debe aportar a cumplir el plan estratégico y metas de largo plazo, además debe verse reflejado en los planes operativos de los distintos niveles institucionales. La EDD es importante, pero no es un factor único ni determinante para mejorar la calidad; se vincula la calidad con el plan de estudios, aspectos pedagógicos como recursos, infraestructura y formación, los cuales determinan la práctica docente. Por otra parte, los procesos de recursos humanos, como la selección, la inducción, la motivación de un escalafón y oportunidades de desarrollo profesional también generan calidad en la docencia. Igual de importante es la vinculación con los planes de mejora o procesos de desarrollo institucional desde una perspectiva sistémica, reconociendo que la EDD es solo un eslabón en la cadena de la calidad universitaria.

## 7. Conclusiones para fortalecer la EDD

La mejora de la práctica docente es fundamental para elevar la calidad de la educación superior, afirmación que este artículo establece como resultado de distintos procesos, pero en escasa medida, la evaluación de desempeño. La poca vinculación que se encuentra entre evaluación y práctica surge de tres desafíos clave que, al superarse, fortalecerían el potencial de la evaluación de desempeño para renovar y mejorar la práctica docente.

Un hallazgo fundamental para el diseño de la EDD ha sido tomar en cuenta “la natu-

raleza de lo que se somete a evaluación”<sup>25</sup>. La evaluación de desempeño parte de una definición de la labor docente y los propósitos de evaluarla, que debe ser una evaluación formativa reflexiva, en la que su propósito sea la mejora de la práctica, evaluando no únicamente el rendimiento del profesor, sino los valores educativos que pone en práctica a través de la relación con sus alumnos<sup>26</sup>. El desarrollo mismo de la evaluación, en la selección y aplicación de instrumentos es clave en garantizar su impacto en la calidad. En cuanto a los instrumentos, plantean numerosas opciones como portafolios, entrevistas, coevaluaciones y autoevaluaciones, además de las encuestas estudiantiles para propiciar suficientes perspectivas para la reflexión y mejora<sup>27</sup>. La autoevaluación es un instrumento efectivo para mejorar y cambiar la práctica docente, estimulando la capacidad de autoanálisis y una cultura innovadora<sup>28</sup>.

Adicionalmente, el impacto de la EDD se encontrará en el uso de la información, la retroalimentación y el seguimiento a los resultados. Es recomendable implementar una evaluación de tipo integral para contar con información suficiente que dé una visión

amplia de la práctica que el docente desarrolla para una “efectiva retroalimentación y revalorización de su función, asumiendo el compromiso hacia el cambio y hacia una práctica de calidad”<sup>29</sup>, cuestiones que llevan a la mejora. La finalidad de mejora de la práctica solo se hará efectiva si la información generada es de calidad y divulgada para el seguimiento y la toma de decisiones.

Finalmente, a lo largo de este artículo, se ha desarrollado que la universidad debe verse como un sistema, siendo la EDD solo una parte de la calidad educativa. El trabajo docente se desarrolla en el contexto institucional, sociocultural y político con relaciones y dinámicas complejas<sup>30</sup>, por lo que no se puede señalar un único proceso como impulsor de la calidad en una institución compleja. Los planes de mejora, en el contexto institucional, son componente clave para el cambio en la práctica docente. En este sentido, en defensa de la acción sistémica para estimular el cambio, los esfuerzos por mejorar las experiencias del profesorado vienen de distintos niveles y diferentes acciones institucionales, no solo de la evaluación de desempeño.

25. Canales, *et. al.*, 2004, en Rueda y Díaz, 2004.

26. Miguel Santos Guerra (1999), “20 paradojas de la evaluación en la universidad española”. *Revista electrónica inter-universitaria de formación docente*. (2)1. 1999. Disponible en: <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

27. Rueda y Díaz, 2004.

28. L. M. Villar Angulo, coord. *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Education, 2004.

29. Loredo, 2000.

30. Zabalza, 2005, p. 13.