



La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares

Marisol de Diego Correa

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (marisol.dediego@gmail.com)

Mario Rueda Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (mariorb@unam.mx)

Recibido: 17 enero 2012 | Aceptado: 22 octubre 2012 | Publicado en línea: 30 diciembre 2012

Actualmente se hace cada vez más evidente que para alcanzar la calidad educativa es necesario implementar acciones coordinadas y engarzadas que favorezcan la mejora de todas las áreas y prácticas involucradas en las metas de los centros educativos. Desde la educación superior, la búsqueda para incrementar la calidad educativa se ha centrado en diversos aspectos, como la reorganización de los planes de estudio, la creación de programas extracurriculares de apoyo y formación para los estudiantes, así como aquellos vinculados con la función docente. Un factor fundamental para incrementar la calidad educativa es el desempeño docente; por ello, se reconoce a los profesores como elementos clave para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las competencias profesionales de los docentes, principalmente referidas a la preparación de la enseñanza y a la organización del trabajo en el aula, son factores importantes que inciden en los aprendizajes y logros de los estudiantes. Esto significa que las prácticas de evaluación de la docencia se convierten en ejes primordiales para toda institución educativa, puesto que permitirán realizar diagnósticos y valoraciones que favorezcan la construcción de acciones clave para la mejora de la función docente y, por tanto, de la calidad de la enseñanza y la formación de los estudiantes.

El presente documento pretende compartir una experiencia de investigación que identifica las aportaciones que tres instrumentos –autoevaluación, autoanálisis y evaluación por pares académicos– podrían tener en la reflexión y aprendizaje de docentes universitarios. Esta actividad profesional se enmarcó en la búsqueda por diversificar los instrumentos empleados en la evaluación del desempeño docente. Se exponen inicialmente algunas ideas sobre la evaluación de la docencia, ciertos enfoques y propuestas para llevarla a cabo, y los propósitos y principales resultados del estudio.

LA EVALUACIÓN DOCENTE

La evaluación del desempeño docente representa, en primera instancia, una problemática, pues en gran medida ha sido considerada como una forma de control ejercido por las instituciones educativas en las que se pretende comparar los niveles alcanzados con aquellas normas que rigen el comportamiento de los docentes (Ardoino, 2000). Algunos de los problemas identificados incluyen la dificultad asignada a la tarea de evaluar, la ausencia de explicaciones y el no retorno de la información a los participantes, la falta de actividades de autoevaluación y la consideración únicamente de los resultados (Santos, 2003). Por el contrario, una propuesta de evaluación con intenciones diferentes a las del “control” pretende analizar múltiples variables relacionadas con la práctica educativa, teniendo en cuenta los significados, las intenciones, las potencialidades y las necesidades de los agentes implicados. Ambiciona ir más allá de la comparación entre los datos recogidos y las normas preestablecidas, analiza más fina y contradictoriamente las situaciones reconocidas como complejas (Ardoino, 2000).

Por otra parte, dentro de los modelos de control, la responsabilidad y ejecución de los procesos de evaluación recaen por lo general en especialistas que hacen uso de los dispositivos institucionales, limitando la participación de los docentes. De manera diferente, en una evaluación formativa se implican indistintamente tanto las autoridades como los propios protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje, buscando fortalecer procesos de autonomía, credibilidad y significación (Berger, 2004). Lo anterior modifica sustancialmente las intenciones con las que se lleva a cabo la evaluación, pasando de una actividad exclusiva de las autoridades, a una práctica inclusiva, reflexiva y en constante resignificación y construcción.

PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL

Resultados provenientes de un diagnóstico nacional de las prácticas de la evaluación de la docencia en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas (Rueda, Luna, García y Lored, 2011),¹ nos muestran ciertas contradicciones entre las posibles metas formativas de la evaluación y las acciones llevadas a cabo para evaluar a los profesores. En primera instancia, el estudio demuestra que si bien los responsables de la evaluación indican que el propósito principal de ésta es la mejora de la función docente, sus prácticas se encuentran estrechamente vinculadas a los indicadores solicitados en los diferentes programas de incentivos destinados a instituciones y docentes, y a la distribución de dichos complementos económicos. A su vez, la evaluación se emplea como evidencia para las instancias acreditadoras de los programas de licenciatura y posgrado.

¹ El diagnóstico se realizó en el marco del Proyecto SEP-CONACyT -61295, mediante la participación de los responsables de la evaluación de 78 instituciones de educación superior de México.

Sobre el uso que se da a los resultados de la evaluación, podemos observar que sirve, primero, para brindar información a las instancias administrativas y a las áreas y coordinaciones propias de las instituciones; y segundo, para proporcionar dicha información a los docentes evaluados. En relación con esto último, poco saben las instituciones si los resultados tienen algún impacto en el desempeño de los docentes, puesto que no se realizan actividades de seguimiento, y tan sólo algunas de las IES promueven programas de actualización y formación docente a partir de los resultados de las evaluaciones.

Por otra parte, los resultados del diagnóstico indican que existe poca diversificación de instrumentos para llevar a cabo la evaluación de la docencia, y prima el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil, que si bien pueden brindar información de utilidad, no son suficientes para generar una valoración completa del desempeño de los profesores. Además, teniendo en cuenta resultados provenientes de otro estudio (Rueda, 2004), hay evidencia de que en los cuestionarios se evalúan sobre todo dimensiones referidas a la planeación, el desarrollo y cumplimiento del programa, así como los aprendizajes. En menor medida, se contemplan aspectos como el dominio de la materia, el uso de técnicas didácticas y las formas de interacción entre el profesor y los estudiantes.

El panorama nacional tiene ciertas coincidencias con la situación que se vive en las universidades de otros países, observables en diversos artículos provenientes del intercambio realizado en un coloquio internacional sobre evaluación de la docencia.² En las situaciones abordadas por investigadores de Argentina, Chile, Colombia, España y Venezuela resalta en primera instancia la variedad de mecanismos estatales y locales para llevar a cabo la evaluación de la docencia, desde políticas centralizadas en los organismos gubernamentales y con participación del magisterio hasta acciones autónomas desde cada universidad.

Aun con la existencia de estas diferencias, se puede señalar que presentan problemas afines, tales como la ausencia de una clara comprensión acerca de lo que es un buen docente o las funciones que debería desempeñar (Fernández-Lamarra y Coppola, 2008; Murillo, 2008), y, en contraste, la realización de valoraciones basadas más que nada en productos que poco tienen que ver con la cotidianidad de los docentes (Murillo, 2008). Se observa a su vez una sobrevaloración de los resultados provenientes de instrumentos aplicados a los estudiantes, lo cual es interpretado por los docentes como un desconocimiento de los modelos derivados de las investigaciones científicas (Murillo, 2008; Salazar, 2008), o bien como evidencia de la falta de sistematización de los procesos y de la poca planificación de los mismos (Parra y Trujillo, 2008).³ Un fenómeno también percibido como consecuencia de una evaluación centrada en la acreditación y la promoción, es la experimentación de rivalidades y competencia entre los profesores, así como un rechazo hacia las prácticas evaluadoras que poco los involucran en la toma de decisiones, el diseño y la implementación (Rodríguez, 2008; Salazar, 2008).

² IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia. México, D.F., 29, 30 y 31 de octubre de 2008.

³ Es interesante señalar la amplia tradición del uso de este tipo de instrumentos en Estados Unidos, pues desde los años veinte del siglo pasado se constituyeron como forma de evaluación, y retomaron fuerza durante los años setenta, y son actualmente cuestionados por algunos investigadores y la propia comunidad docente. Si bien se reconoce la confiabilidad de los mismos, se han llegado a cuestionar las implicaciones que tienen al atentar contra la libertad de cátedra y los derechos civiles de los profesores (Haskell, 1997, citado en García, 2003).

Finalmente, varios investigadores (Murillo, 2008; Fernández-Lamarra y Coppola, 2008; Parra y Trujillo, 2008; Salazar, 2008) señalan el problema que representa el considerar la evaluación como un instrumento de obtención de estímulos, compensaciones y acreditaciones, puesto que ello desvirtúa su intención principal: la mejora de la función docente.

NUEVAS ESTRATEGIAS

Una evaluación diferente, que pretenda incluir a los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, deberá contemplar la valoración de otros aspectos, más allá de los administrativos. Una evaluación interesada más en cuestiones tales como el aprendizaje, el diálogo, la comprensión, el diagnóstico, la reflexión y la mejora tendrá mayores potencialidades formativas que aquella en la que se tengan como último fin la calificación, la comparación, la jerarquización, la promoción o la sanción. La evaluación comprendida como un proceso de aprendizaje significa que los docentes no han de preocuparse solamente por su desempeño o su práctica, sino por las situaciones y los procesos de aprendizaje vinculados a éstas (Santos, 2003).

Así, al plantear la evaluación como una práctica para la asunción de responsabilidades y para el aprendizaje, se está proponiendo una actividad reflexiva para los profesores, mediante la cual se pueden identificar las intenciones, los mecanismos e implicaciones de la evaluación de la docencia. Para lograr una práctica reflexiva se hace importante contar con marcos de referencia acerca de las teorías pedagógicas existentes, de tal suerte que a partir de éstas se pueda observar el propio quehacer docente, mirar las comprensiones que se tienen de la enseñanza y del aprendizaje, las estrategias que utiliza para el desarrollo de este proceso, los objetivos o metas que se pretende lograr, entre otros elementos. Un ejercicio dialógico entre la práctica docente y las teorías pedagógicas puede resultar un interesante ejercicio formativo para los profesores.

Como se ha señalado, una evaluación interesada en la comprensión de los procesos y en involucrar y formar a los agentes directos implicados en la actividad docente deberá hacer uso de mecanismos e instrumentos diferentes de aquella evaluación destinada a la calificación y a la sanción. Es por ello que dentro de este trabajo se recuperan las propuestas de la autoevaluación docente y la evaluación por pares como estrategias para una evaluación del desempeño docente que favorezca la reflexión y el aprendizaje de los profesores.

AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

En primera instancia, la autoevaluación significa un ejercicio de reflexión acerca de uno mismo, de los conocimientos, las capacidades, las potencialidades y las necesidades que se

poseen en contextos particulares. En la autoevaluación, los profesores someten a escrutinio su actuación frente a los estudiantes, con la finalidad de valorar la pertinencia y efectividad de su labor. Para su ejecución, la autoevaluación debe considerar tanto la participación de diferentes sujetos como la diversidad de instrumentos. Larry Barber (1997, citado en Fuentes-Medina y Herrero-Sánchez, 1999) señala como técnicas e instrumentos posibles la retroalimentación proporcionada por cintas de video y audio, hojas de autoclasificación, informes elaborados por el propio profesor, materiales de autoestudio (como los programas diseñados para que el propio profesor valore y analice su estilo de enseñanza), así como la investigación de técnicas y materiales alternativos, el modelaje, la observación en el aula de un externo, los cuestionarios, un asesor (experto o colega), hojas de comparación de estándares, y el portafolio.

Diversas fuentes indican que la autoevaluación asistida resulta ser la única evaluación auténtica, dado que es el docente quien debe comprender e interiorizar las razones y sentidos de su evaluación, de tal suerte que pueda aprovechar los resultados obtenidos en ésta y utilizarlos para planificar una mejora en su actividad profesional (Rueda y Torquemada, 2004). Así, la autoevaluación es una práctica que promueve en el docente la autocrítica y el desarrollo personal, ambos encaminados hacia la reflexión y formación continuas (Smitter, 2008).

A su vez, la participación de los docentes en su propia evaluación supone un apoyo a otras fuentes de indagación (como la evaluación por pares y la evaluación de los estudiantes), permite considerar y fundamentar sus diferencias, y, sobre todo, implica el establecimiento de una relación de confianza con las autoridades, al identificar que es el docente quien mejor conoce su situación y necesidades (Peterson, 1997, citado en Fuentes-Medina y Herrero-Sánchez, 1999); al mismo tiempo, ofrece un camino alternativo a la evaluación para cubrir requerimientos administrativos o de procesos de acreditación.

EVALUACIÓN POR PARES ACADÉMICOS

La evaluación por pares docentes implica la participación de profesores que se asumen como colegas e iguales, comparten un contexto escolar similar y pueden comprender y apoyar las prácticas docentes del otro. De acuerdo con Escudero (1998, citado en Chirivella, 2007), los colegas pueden participar en la evaluación de la calidad académica del curso, de la calidad y el contenido de las materias didácticas, y de la vitalidad académica del equipo de profesores. Para realizarla, emplean múltiples recursos como la observación en el aula, la valoración de los productos de la clase (por medio de portafolios, por ejemplo) o el análisis y diálogo de los ejercicios de autoevaluación, entre otros. Con ello se pretende construir actividades e instrumentos que funjan como mediadores en el diálogo entre los docentes, de tal suerte que se cuente con evidencias claras del trabajo de cada uno de ellos comparables con los objetivos y metas de los cursos.

Para realizar ejercicios de evaluación mediante la participación de pares académicos es necesario contemplar la formación de díadas o equipos de trabajo guiados por premisas como el respeto, la confianza y el compromiso con el trabajo colectivo (Chirivella, 2007). De esta forma, no sólo se enriquece el trabajo individual de los participantes, sino que se va conformando un espacio de diálogo, intercambio y reflexión para ellos, con la posibilidad de su utilización no únicamente para las situaciones de evaluación, sino para la construcción de una práctica docente acompañada.

La autoevaluación y la evaluación por pares docentes resultan ser una combinación idónea para cumplir las metas del aprendizaje y la reflexión mediante la evaluación, ya que permiten incluir ejercicios de valoración personal para la discusión con colegas que comparten situaciones similares y que pueden brindar su apoyo no sólo en asuntos profesionales, sino también en asuntos personales vinculados al quehacer docente.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

El enfoque por competencias está claramente inserto en los diferentes niveles del sistema nacional de educación, y se manifiesta en la transformación de los planes curriculares y el perfil de egreso de los estudiantes (Rueda, 2009). Detrás de estas acciones, en muchos casos, se percibe el anhelo por formar ciudadanos competentes que hagan uso de conocimientos, habilidades y valores, no sólo al resolver problemas específicos, sino al guiar su propia actuación en la sociedad. Así, una preocupación medular en los centros educativos comienza a ser la formación de docentes basada también en el desarrollo de competencias particulares que les permitan guiar a sus estudiantes en los nuevos programas curriculares. La consecuencia que se deriva de esta situación es la atención inmediata a la formación inicial y continua del profesorado, la actualización de su desempeño, así como el desarrollo de diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación (Rueda, 2009).

La implementación de este enfoque significa comprender que la competencia es un concepto que involucra la habilidad de enfrentarse a situaciones y demandas complejas mediante el apoyo de recursos psicosociales, herramientas físicas y socioculturales, que han de ser comprendidos y adaptados de acuerdo con el contexto particular en el que se encuentren las personas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005).

Una propuesta fundamentada para la evaluación de los docentes desde este enfoque es la del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008), la cual tiene como propósito orientar a profesores y directivos en los procesos de evaluación y contribuir para que éstos repercutan en la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El modelo considera como competencias fundamentales en el desempeño docente el planear el curso de la asignatura, gestionar la progresión de los aprendizajes, llevar a cabo la interacción didáctica en el aula, utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el

trabajo académico y formas acordes para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto. Dentro de cada una de estas dimensiones se integran diferentes indicadores que permiten ubicar con mayor claridad aquellas evidencias que harán posible contar con ejes de comparación encaminados a la mejora. Es importante señalar que el modelo pretende orientar y apoyar los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior, considerando su propio contexto y condiciones al implementarlo. El presente trabajo se llevó a cabo en el marco de este modelo, retomando a su vez las intenciones formativas que persiguen la autoevaluación y la evaluación por pares.

PROPÓSITO

El objetivo que guía este estudio es la identificación de las aportaciones que podrían brindar tres instrumentos –autoevaluación, autoanálisis y evaluación por pares académicos– en la reflexión y aprendizaje de docentes universitarios. La primera intención fue constatar si los instrumentos diseñados contemplaban estrategias, materiales y situaciones que los docentes valoraran como relevantes para su práctica profesional, y sopesar si éstos podrían formar parte de otros programas de evaluación en otras instituciones educativas.

PARTICIPANTES

Participaron diecisiete docentes de diversas instituciones de educación superior y otras instituciones de enseñanza, pertenecientes a diversas áreas disciplinares y con experiencia docente diferenciada. Nueve de ellos se desempeñan en el área de la educación y las artes, tres en administración, dos en ciencias de la salud, y el resto en educación especial, capacitación e investigación. La mayoría imparte sus clases en los niveles de licenciatura y de posgrado (8 y 7, respectivamente), y el resto, con trabajadores y jóvenes discapacitados. Ocho de ellos han impartido clases por veinte años o más, seis entre uno y seis, y tres entre diez y veinte años. Todos ellos coincidieron en un curso de especialización como parte de un doctorado perteneciente a una universidad privada del sureste del país.

INSTRUMENTOS

Se aplicaron al grupo de docentes tres instrumentos⁴ y un “Cuestionario de Apreciación” diseñado específicamente para recoger de forma sistemática la opinión de quienes contestaron cada uno de ellos.

⁴ “Autoevaluación de competencias docentes en universidades” (Rueda, de Diego y Hernández, 2010), “Cuestionario de autoanálisis del tipo de planeación de las actividades del curso en las aulas de nivel superior” (Rueda, Hernández y de Diego, 2010) y “Valoración de la evaluación de los aprendizajes en las aulas universitarias” (de Diego, Hernández, Leyva, Luna y Rueda, 2011).

El instrumento de autoevaluación de competencias docentes en universidades tiene como objetivo ofrecer un ejercicio de reflexión a los docentes para identificar sus estrategias de trabajo, el nivel de desarrollo con el que las realizan y las situaciones en las que hacen uso de éstas. De igual forma, pretende que logren identificar aquellas estrategias que pudieran ser de utilidad para la mejora de su práctica (Rueda, de Diego y Hernández, 2010). Se valoran competencias relacionadas con la planeación del curso de la asignatura, la gestión de la progresión de los aprendizajes, la interacción didáctica en el aula, las formas de comunicación en el aula para apoyar el trabajo académico y la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje y su impacto (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008). El instrumento está compuesto por 42 reactivos que se responden mediante una escala del tipo Likert que clasifica el nivel con el que el docente considera haber desarrollado una serie de estrategias al impartir alguno de sus cursos. El instrumento agrupa los reactivos de acuerdo con las dimensiones propuestas anteriormente (planeación, gestión, interacción didáctica, comunicación y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje). Al término de cada grupo de reactivos se dispone de un recuadro para una pregunta abierta y se solicita al docente argumentar por qué hace uso o no de las estrategias mencionadas. Finalmente, al terminar de responder, se añade una pregunta para la reflexión y explicitación de cómo podría mejorar su práctica.

El cuestionario de autoanálisis del tipo de planeación de las actividades del curso en las aulas de nivel superior persigue la identificación del tipo de planeación que los profesores llevan a cabo, para que concienticen y analicen su pertinencia en función de los resultados obtenidos en su práctica (Rueda, Hernández y de Diego, 2010). Al finalizar el cuestionario, los docentes ubican qué tipo de planificadores son: estratégicos (en detalle, y siguiendo los objetivos de la institución, desde una perspectiva de la sistematización de la enseñanza), tácticos (de manera general, analizando la situación del aula, guiados por principios constructivistas) o mixtos (combinando recursos de los dos anteriores). El cuestionario está conformado por dos preguntas cerradas acerca del tiempo como maestro y de los elementos incluidos en la planeación, 48 enunciados con escala del tipo Likert relacionados con la forma en que los profesores planean cada uno de los elementos de la clase, y una pregunta abierta para justificar su forma de planeación, tomando en consideración la efectividad alcanzada (Rueda, Hernández y de Diego, 2010). Los enunciados se agrupan de acuerdo con los elementos vinculados con la planeación: a) finalidad, b) momento, c) recursos, d) asignatura, e) objetivos, f) los contenidos, g) situaciones de aprendizaje, h) recursos didácticos, i) alumnos y j) evaluación. Es importante destacar que la pretensión del instrumento no es la evaluación del desempeño del profesor, sino fungir como un medio para la reflexión de su práctica durante la planeación, reconociendo la diversidad de estilos que cada uno de ellos posee, pero a la vez mostrando otros posibles caminos para realizar esta parte fundamental de la enseñanza.

El instrumento de valoración de la evaluación de los aprendizajes en las aulas universitarias tiene como objetivos favorecer la reflexión del docente sobre el propósito que guía sus actividades al evaluar, la forma en que lo realiza (instrumentos, recursos, momento[s], etc.), y los resultados obtenidos de acuerdo con el progreso en el aprendizaje de los estudiantes; y fomentar la evaluación por pares, en la que se propicien la reflexión, el diálogo e intercambio entre dos o más docentes, de tal suerte que se analicen los elementos antes

mencionados (de Diego, Hernández, Leyva, Luna y Rueda, 2011). En el instrumento se valoran las actividades de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, del curso en general y de su propia actuación como docente; considerando los diferentes momentos en los que se puede llevar a cabo: planeación, gestión, interacción didáctica y comunicación en el aula, y la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje y su impacto, y recuperando los indicadores referidos a las intenciones de la evaluación, los momentos de la evaluación, las estrategias e instrumentos, la retroalimentación y diálogo en la evaluación, la participación de otros agentes en la evaluación y la autoevaluación (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008).

El cuestionario está constituido por 42 enunciados de escala del tipo Likert referidos a la evaluación como proceso orientado al aprendizaje, a partir de los cuales los docentes indicarán la frecuencia con la que hacen uso de ciertas estrategias vinculadas con este proceso; y dos preguntas abiertas acerca de la efectividad de la forma de evaluar del profesor y de lo que podría incorporar en el futuro. Así mismo, como parte del proceso de evaluación por pares, se cuenta con cuatro preguntas para el colega evaluador y una para el docente evaluado, que se responde después de haber recibido la retroalimentación.

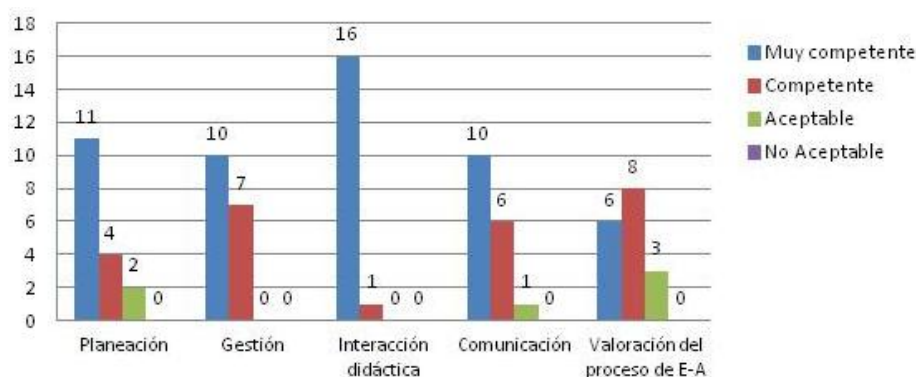
El cuestionario de apreciación tiene como objetivo recolectar la opinión de los participantes sobre los instrumentos aplicados. Está conformado por cinco preguntas, en las que se busca conocer la opinión sobre cada instrumento, su pertinencia y aplicabilidad en el contexto institucional de quienes los contestaron, así como el impacto personal percibido al responderlos, y la utilidad del ejercicio para sus próximos cursos.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados de la aplicación de los tres instrumentos, en los que se informa sobre el puntaje y la categorización obtenidos por los docentes, así como sobre las reflexiones vertidas en los cuestionarios acerca de su práctica docente.

Instrumento de Autoevaluación de Competencias Docentes

La gran mayoría de los profesores se evalúa como muy competente dentro de todas las dimensiones del instrumento, excepto en la que se refiere a la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que prima una autoevaluación como *competente*, y donde aparece también un número considerable de valoraciones como *aceptable*, en comparación con otras dimensiones (ver la gráfica 1).



Gráfica 1. Resultados del Instrumento de Autoevaluación de Competencias Docentes

De manera específica, en lo que se refiere a la Planeación, los docentes se autoevalúan favorablemente, asumiéndose como *muy competentes*, puesto que revisan el programa curricular oficial y hacen modificaciones al mismo, desde actualización de bibliografía y contenidos (en gran medida) hasta la incorporación de otras estrategias para la evaluación. En algunos casos, presentan el programa a los estudiantes, de tal suerte que pueda ser discutido y reestructurado. En el menor de los casos, los docentes recurren a colegas que imparten la misma materia, para realizar su planeación y trabajar de manera conjunta a lo largo del curso.

En la dimensión Gestión, los docentes se valoran como *muy competentes* y *competentes* al referirse a los mecanismos y técnicas de enseñanza utilizados. Destacan la importancia de vincular los nuevos contenidos con aprendizajes provenientes de otras materias, buscando situarlos dentro de contextos culturales más amplios. Valoran a su vez las actividades grupales de trabajo, discusión y evaluación, así como el seguimiento individual de los aprendizajes de los estudiantes, aunque esto resulta muy complicado en cursos con numerosos alumnos. En algunos casos, se proponen actividades fuera del salón de clases, como visitas o actividades de investigación.

En cuanto a las actividades vinculadas con la Interacción didáctica, los docentes se evalúan como *muy competentes*, identificando que hacen uso de las diferentes estrategias descritas en el instrumento. Procuran fomentar la participación y la cooperación en el grupo dentro de actividades de exposición o discusión; a su vez, algunos utilizan otros espacios (como los blogs, por medio de internet). Se reconoce la importancia de establecer estrategias de retroalimentación y seguimiento de los estudiantes de manera individual, aunque mencionan que no han podido desarrollarlas como les gustaría, dada la cantidad de estudiantes, aunque algunos de ellos buscan tener retroalimentación por medio del correo electrónico u otros medios digitales.

En la dimensión Comunicación, los docentes se valoran como *muy competentes* y *competentes*; la mayoría de ellos realiza planeaciones antes de cada clase, seleccionando previamente los materiales de apoyo y diseñando diferentes actividades para la enseñanza y el aprendizaje. Se resalta la importancia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para impartir sus cursos, aunque algunos mencionan que no las utilizan con

la frecuencia deseada, debido a las condiciones físicas del aula, o bien por desconocimiento; por otra parte, algunos aluden también a que, si bien las emplean, en ciertos momentos prefieren recurrir a otros materiales de apoyo.

En relación con las actividades vinculadas a la Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, los participantes se perciben como *competentes* en mayor medida, *muy competentes* en segundo lugar, y como *aceptables* en tercer lugar. La mayoría menciona la realización de evaluaciones diagnósticas y a lo largo del curso, además de las valoraciones finales, mediante la retroalimentación a trabajos individuales y actividades grupales; algunos de ellos realizan actividades para la autoevaluación por parte de los alumnos al finalizar el curso, o bien coevaluaciones al realizar trabajos por equipos; indican que no llevan a cabo actividades que se enuncian en el instrumento, tales como involucrar a otros docentes en la evaluación de su curso y proponer la coevaluación entre los estudiantes para valorar su aprendizaje a lo largo de la materia.

Finalmente, en el último apartado se observan las reflexiones de los docentes después de contestar el instrumento, en torno a las cuestiones que creen podrían mejorar en su práctica docente y que están referidas sobre todo a actividades por incluir en sus cursos, así como a los instrumentos que apoyarían las mismas. En la gráfica 2 se muestra la variedad de actividades que los docentes sugieren para mejorar su práctica.



Gráfica 2. Aspectos por mejorar en la práctica docente

Principalmente, se destaca la necesidad de mejorar en aspectos relacionados con la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual involucra la evaluación del curso, de los estudiantes y del docente mismo. Otro elemento destacado es la actualización, cuestión que, si bien no comentan a lo largo del instrumento, resulta ser un aspecto importante dentro de su práctica. De manera específica, se menciona la necesidad de hacer uso de las tecnologías de la información y comunicación en sus cursos, así como de proponer actividades de reflexión y autoevaluación para los estudiantes y valorar el proceso de aprendizaje individual de cada uno de ellos. Finalmente, otros aspectos señalados son los relacionados con la autoevaluación docente y la evaluación entre colegas; el uso de otros espacios de enseñanza y aprendizaje además del aula, y la inclusión de los estudiantes en la planeación y el desarrollo del curso.

Instrumento de Planeación

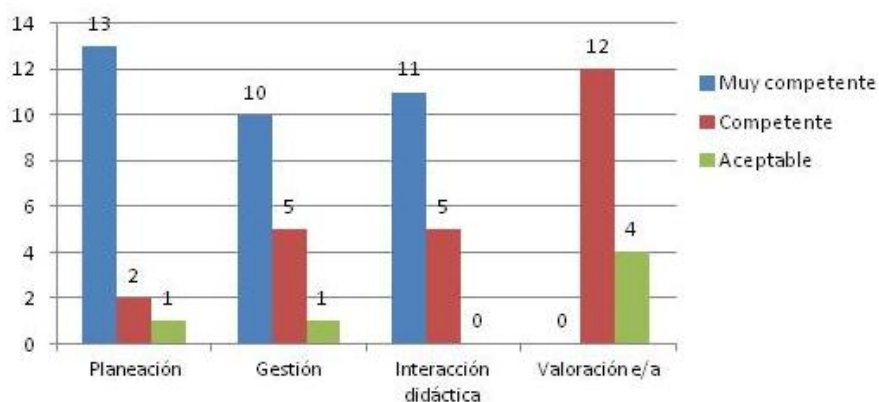
En este instrumento los docentes identificaron el tipo de planeación que llevan a cabo al impartir sus cursos, mediante una reflexión acerca de las estrategias y materiales previstos para la clase, así como los momentos en los cuales planifican. Los docentes se identifican como *planificadores tácticos* (8 de 17); en segundo lugar, como mixtos (6), y en menor medida, como *planificadores estratégicos* (3). Los docentes que realizan una planeación estratégica lo hacen de manera detallada, buscando cumplir con los objetivos y normas de la institución, sin hacer modificaciones de acuerdo con el contexto del aula y proponiendo un sistema de evaluación centrado en la calificación. Por otra parte, los docentes que planifican de manera mixta tienen en cuenta las propuestas institucionales pero las sitúan y adecúan a las características del grupo y centran las actividades de evaluación en la asignación de una calificación que pretende informar sobre la valoración del proceso de aprendizaje. En menor medida, los docentes que realizan una planificación táctica la realizan de manera general, proponiendo objetivos y normas a partir del contexto del aula y planeando una evaluación de los procesos, más que de los resultados, realizando retroalimentaciones constantes a los estudiantes.

Gran parte de los docentes valora su planificación de manera favorable argumentando que tienen en cuenta elementos institucionales, tales como los objetivos del programa y las competencias que deben desarrollar los estudiantes, así como las características particulares del grupo. Al mencionar si planifican de manera general o detallada, se deja ver una decisión personal, vinculada sobre todo con la experiencia de cada uno de los docentes y con lo que les ha brindado mejores resultados. Por otra parte, señalan que podrían mejorar en sus actividades de planificación al tener en cuenta la autoevaluación y la coevaluación para los estudiantes y para ellos mismos como docentes.

Valoración de la evaluación de los aprendizajes

Al contestar este instrumento, los docentes evaluaron las actividades, los materiales, las estrategias e intenciones relacionados con la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en sus cursos, así como los momentos y situaciones en los cuales se propusieron.⁵

⁵ Para el análisis de este instrumento se recuperaron 16 de los 17 cuestionarios aplicados, dado que uno de los participantes, al trabajar con jóvenes con capacidades diferentes, afirmaba que las preguntas poco se relacionaban con su práctica como docente en ese campo.



Gráfica 3. Valoración de los docentes en las dimensiones Planeación, Gestión, Interacción didáctica y Valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje

Como se observa en la gráfica 3, se hace evidente que una gran parte de los docentes se valora como muy competente en las dimensiones Planeación, Gestión e Interacción didáctica, sobre todo en la primera, donde son pocos los que consideran que tienen un desempeño *competente* y *aceptable* al diseñar las evaluaciones para sus cursos. En las otras dos dimensiones existen, a su vez, algunos docentes que identifican que podrían mejorar en estos rubros al realizar actividades de autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes y durante el curso. Finalmente, en la dimensión Valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, la gran mayoría de los docentes se valora como *competente*, y un número considerable, como *aceptable*, al identificar que no realizan actividades de autoevaluación de su propio desempeño, ni efectúan trabajo colaborativo entre colegas para discutir, observar o evaluar como pares sus cursos, ni involucran a los estudiantes en actividades de evaluación del curso.

Como parte de un balance en su forma de evaluar, los docentes mencionan que, de manera general, las actividades realizadas les parecen adecuadas, puesto que han transformado su forma de evaluar al transitar del uso exclusivo de exámenes a la incorporación de nuevas estrategias y materiales para la valoración del proceso de aprendizaje de sus alumnos; por ejemplo, el trabajo por proyectos, o bien la valoración de aspectos como las competencias adquiridas, la participación y las actitudes de los estudiantes.

Además del ejercicio de autoevaluación, se realizó una actividad de evaluación por pares, organizando parejas de docentes, en las que cada uno evaluó el instrumento de su colega, lo cual permitió el intercambio de experiencias y la construcción de metas para los siguientes cursos.

Los evaluadores pares identificaron potencialidades y necesidades en sus colegas, y con ello formularon recomendaciones para futuros cursos. De manera general, señalaron que sus compañeros tienen potencialidades referidas a la planeación de los cursos, a la retroalimentación y la evaluación constante de los estudiantes a lo largo de las clases, a la comprensión del aprendizaje como un proceso y a la diversificación de estrategias y materiales para promoverlo.

Como necesidades de sus colegas, indicaron las de contar con actividades de autoevaluación docente y evaluación entre pares docentes, así como la realización de evaluaciones diagnósticas de los estudiantes. Se destaca también la necesidad de contar con diferentes instrumentos para la evaluación de los estudiantes, centrados en valorar las competencias propuestas.

Finalmente, como sugerencias claras para que sus colegas puedan mejorar dichos aspectos, mencionaron que sería conveniente conformar grupos de trabajo colegiado en los que se pudiera trabajar de manera colaborativa entre los docentes, para desarrollar actividades de planeación, retroalimentación y evaluación por pares de los cursos, así como de su propia práctica docente. Así mismo, propusieron que se involucre más a los estudiantes en la planeación y evaluación del curso, así como en el desarrollo de actividades de autoevaluación y coevaluación entre los alumnos. Por otra parte, plantearon también que los docentes diversifiquen las actividades, los materiales e instrumentos destinados a la enseñanza y el aprendizaje, así como a su correspondiente evaluación.

Impacto al dar respuesta a los instrumentos

Una vez contestados los anteriores instrumentos, se aplicó un cuestionario de apreciación de los mismos para contar con evidencias del impacto que tuvo en los docentes su participación en este ejercicio reflexivo.

En relación con el instrumento de autoevaluación, se destaca el hecho de haber podido identificar aquellas competencias docentes ausentes en su práctica y las necesidades formativas por cubrir, además de resaltar la reflexión que les permitió generar este instrumento acerca de la docencia universitaria. En cuanto al ejercicio de autoanálisis del tipo de planeación, los docentes indican que al resolver el cuestionario lograron valorar aquellas estrategias utilizadas para realizar el plan del curso y de las clases, identificando la necesidad de tener en cuenta el contexto del aula y las insuficiencias de los estudiantes. A su vez, reconocieron que podrían incluir en su planeación estrategias y materiales mencionados en el cuestionario. Finalmente, al resolver el instrumento de valoración de los aprendizajes, los docentes reportan que en primera instancia realizaron una autoevaluación acerca de la forma en la que evalúan a sus alumnos, reconociendo la importancia de incluir actividades de reflexión y discusión, tales como la autoevaluación y la coevaluación entre estudiantes; prácticas que no habían considerado en sus cursos. Y sobre todo, al realizar el ejercicio de evaluación por pares, reconocen las aportaciones que otros colegas pueden brindar a su trabajo como docentes, quienes comparten sus experiencias y pueden observar elementos que para ellos pasan desapercibidos, ofreciendo nuevas estrategias para planear, gestionar y evaluar los cursos.

Por otra parte, al preguntarles por la cercanía de los instrumentos con su contexto escolar y práctica docente, los profesores comentaron que los contenidos vertidos en éstos reflejaban las actividades y situaciones presentes en la cotidianidad, aunque señalaron que algunos aspectos, tales como la autoevaluación y la coevaluación entre estudiantes, así como la autoevaluación docente y la evaluación por pares, son elementos poco presentes en sus

centros, y que de manera gradual han ido involucrando en su práctica. Algunos de ellos mencionaron que no se contemplan componentes importantes dentro de los instrumentos, como tener en cuenta aspectos afectivos dentro del aula al evaluar los aprendizajes de los estudiantes, al autoevaluarse y valorar de manera general el curso. Así mismo, se propuso que se incluyeran reactivos que fomenten la reflexión acerca de las concepciones y los propósitos que los docentes tienen sobre la evaluación.

Lo que se evidencia a la luz de las reflexiones compartidas por los docentes es la importancia de rescatar la intención principal de este tipo de instrumentos: la construcción de una propuesta de la evaluación como ejercicio formativo, mediante el cual los docentes puedan hacer una autovaloración crítica y constructiva de su práctica.

CONCLUSIONES

Como se mencionó al inicio de este trabajo, la evaluación del desempeño docente no resulta ser una actividad sencilla; por el contrario, implica, entre otros elementos, la participación de múltiples actores, el diseño y aplicación de instrumentos en constante revisión y mejora, la implicación de los agentes por evaluar y la promoción del diálogo reflexivo con éstos. Al mirar las respuestas de los docentes en los instrumentos aplicados, queda claro que una evaluación de la docencia en la que se busca generar situaciones de reflexión y aprendizaje resulta ser una valoración auténtica de lo que los profesores consideran que es su práctica (Rueda y Torquemada, 2004). Paralelamente, se abona a la definición de estrategias de evaluación del desempeño docente alejadas de lo que hasta ahora parece dominar el panorama: acciones evaluadoras del cumplimiento de requerimientos administrativos asociados a múltiples propósitos, como la rendición de cuentas, la distribución de recursos económicos, la acreditación de programas, entre otros.

De manera específica, estos instrumentos permitieron identificar las particularidades que la práctica docente –en pleno siglo XXI, y con una función cada vez más evidente de formar con el enfoque por competencias– les está exigiendo. En numerosos casos, no resultan claras para los profesores las demandas de los centros educativos para que formen a los estudiantes, e incluso se pone en evidencia que existen partes del proceso del enfoque por competencias que aún no comprenden, lo cual se refleja en su práctica. Por otra parte, los instrumentos favorecieron el autoanálisis y la autoevaluación en los maestros, generando reflexiones interesantes acerca de lo que deberían realizar como docentes y lo que en ese momento hacían. La identificación no sólo de necesidades, sino también de potencialidades, promueve la reflexión y la acción, brinda ideas acerca de lo que en futuros cursos se podría mejorar y, sobre todo, busca consolidar la confianza en los propios docentes (Smitter, 2008).

Lo anterior es complicado de lograr en las evaluaciones que tienen como propósito principal la obtención de indicadores del desempeño docente destinados a actividades administrativas, como la promoción, la distribución de incentivos y la sanción, entre otros.

Algunos autores indican la existencia de ciertas desventajas al realizar ejercicios de autoevaluación, pues señalan que se trata de una valoración subjetiva donde los docentes tienden a considerarse como buenos profesionales (Barber, 1997, citado en Fuentes-Medina y Herrero-Sánchez, 1999). Sin embargo, es necesario reflexionar acerca del contexto en el que se da dicha valoración, recordando que muchos de los docentes tienen la percepción de una cultura de la evaluación vinculada más con cuestiones de poder por parte de la autoridad que con la realización de la formación permanente. Por ello, resulta interesante la experiencia de la aplicación de estos instrumentos, en los que, si bien los docentes se evaluaron positivamente en la gran mayoría de los reactivos, dentro de las preguntas abiertas se puede apreciar una valoración más estricta y dirigida hacia su propia comprensión y preocupación por su práctica profesional.

Al analizar las actividades que los docentes consideran para mejorar su práctica, se destaca que sean justamente aquellas actividades que promueven la reflexión y el diálogo, tales como la autoevaluación y la evaluación por pares. Lo que devela a la docencia como una profesión en gran medida solitaria, en la que existen pocos espacios destinados al trabajo colaborativo, al aprendizaje compartido y al acompañamiento entre colegas. Una evaluación dirigida hacia la comprensión, el diálogo y la mejora tiene mayores posibilidades de fomentar lo que ha venido señalándose, es decir, oportunidades para que los profesores analicen su práctica de manera asistida, puedan conocer diversas formas de planear, gestionar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y tomar decisiones acerca de lo que mejor se adecúa a su práctica actual, así como qué caminos transitar para incluir aquellas nuevas situaciones favorables para un mejor desempeño.

De acuerdo con lo anterior, resulta necesario tener en cuenta el contexto institucional y las características personales de los docentes al diseñar ejercicios e instrumentos de evaluación. Una situación evaluadora adecuada a la vida cotidiana de los docentes en las aulas y en la escuela, y mediante la cual se puedan valorar aspectos relevantes para ellos, resultará ser un ejercicio en el que los profesores se implicarán con mayor facilidad, que en aquellas actividades de evaluación que poco se sitúen en los contextos directos de actuación de los docentes. Así mismo, la participación activa de los profesores en el diseño de prácticas, instrumentos y situaciones de evaluación dotará a la actividad de sentido para ellos, apropiándose de las intenciones y de las tareas que guían la evaluación. Desde esta perspectiva, los cuestionarios de opinión que se aplican a estudiantes para que evalúen la práctica docente de sus profesores podrían verse resignificados y revalorados por parte de los propios docentes, que fungirían así como otra fuente de información, además de la autoevaluación y la evaluación por pares.

Es por ello deseable que los centros educativos generen espacios donde los docentes puedan organizarse, promover y participar activamente en las prácticas de evaluación del desempeño docente. De tal suerte que se emprenda una evaluación dirigida al aprendizaje, la reflexión y el diálogo mediante actividades de autoevaluación y evaluación por pares, en las que se perciba un trabajo colegiado impulsado por los deseos de mejora del colectivo, más que por el señalamiento y la sanción. Las instituciones de educación superior tienen grandes retos

que cubrir, entre ellos el problema de la evaluación del profesorado. Si bien el hecho de cumplir con los requerimientos administrativos supone ya grandes esfuerzos, el llevar a cabo una evaluación centrada en la comprensión y en la mejora representa un reto mayor. No obstante, el esfuerzo se verá recompensado al conseguir las condiciones y los beneficios para el desarrollo de la labor de los docentes que garantice una formación de mayor calidad para los estudiantes.

REFERENCIAS

- Arduino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 23-40). México: Paidós.
- Berger, G. (2004). La evaluación de la enseñanza en Francia. Interpretación tentativa de una situación paradójica. En M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 111-121). México: ANUIES.
- Chirivella, A. (2007). Evaluación de la docencia. En P. Díez (coord.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 381-430). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Secretaría General Técnica.
- de Diego, M., Hernández, C., Leyva, Y., Luna, E. & Rueda, M. (2011). Valoración de la evaluación de los aprendizajes en las aulas universitarias. Mimeo.
- Fernández-Lamarra, N. & Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3e), 96-123. Recuperado el 31 de agosto de 2011, de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf
- Fuentes-Medina, M. & Herrero-Sánchez, J. R. (1999). *Evaluación docente. Hacia una fundamentación de la autoevaluación*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Recuperado el 3 de agosto de 2011, de: <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- García, B., Loredó, J., Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 96-108.
- García, J. M. (2003). Los pros y los contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente. *Revista de la Educación Superior*, XXXII (3), 127. Recuperado el 24 de octubre de 2012 de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02f.html
- Murillo, F. J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3e), 29-45. Recuperado el 30 de agosto de 2011, de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art3.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias clave: resumen ejecutivo*. Recuperado el 31 de agosto de 2011, del sitio web de la OCDE: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Parra, M. A. & Trujillo, M. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Venezuela: una tarea inconclusa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3e), 85-95. Recuperado el 31 de agosto de 2011, de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art6.pdf
- Rodríguez, J. G. (2008). Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3e), 46-66. Recuperado el 31 de agosto de 2011, de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art4.pdf

- Rueda, M. & Torquemada, A. D. (2004). Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad. En M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 29-36). México: ANUIES.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado el 30 de agosto de 2011, de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado el 31 de agosto de 2011, de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Rueda, M., de Diego, M. & Hernández, C. (2010). Autoevaluación de competencias docentes en universidades. Mimeo.
- Rueda, M., Hernández, C. & de Diego, M. (2010). Cuestionario de autoanálisis del tipo de planeación de las actividades del curso en las aulas de nivel superior. Mimeo.
- Rueda, M., Luna, E., García, B. & Loredó, J. (2011). Resultados y recomendaciones. En M. Rueda (coord.), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* (pp. 197-222). México: IISUE-UNAM y Bonilla Artigas Editores.
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 67-84. Recuperado el 31 de agosto de 2011, de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art5.pdf
- Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Smitter, Y. (2008). Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”. *Investigación y Postgrado*, 23 (3), 281-298.