



UNA REFLEXIÓN NECESARIA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA. UN ESTUDIO DE CASO

María Virginia Casas Santín

Universidad Pedagógica Nacional. México
mvcasas@upn.mx

María Guadalupe Carranza Peña

Universidad Pedagógica Nacional
mcarranz@upn.mx

Área temática: 12. Evaluación de la educación

Línea temática: 7. Evaluación de académicos e investigadores en educación

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

La evaluación de la docencia tiene múltiples definiciones pero comparten la idea de que consiste en determinar el mérito (Scriven, 1967), que se trata de un proceso de emisión de juicios (Suchman, 1967), que se basa en criterios establecidos (De la Orden, 1982) y que requiere información empírica (Pérez Gómez, 1983). A partir de esta polisemia se han generado dos vertientes básicas para evaluar la práctica docente: la primera, identificada como el enfoque crítico y alternativo, formativo, orientado a la mejora o perfeccionamiento. La segunda reconocida como paradigma tradicional, positivista, con enfoque cuantitativo y orientado hacia el control (Ramos y Rueda, 2020, 145), la visualiza como mecanismo de control burocrático administrativo. El esquema de evaluación empleado en las Unidades de la Universidad Pedagógica en la Ciudad de México se ciñe a la última vertiente, lo que cuestiona sus posibilidades de incidir en la mejora de las prácticas docentes, pero presenta un carácter *sui generis*, supuesto que pretende evidenciar el análisis desarrollado. Por lo que resulta urgente reflexionar sobre él a fin de posibilitar el tránsito hacia el diseño de un nuevo esquema de evaluación docente que posibilite su mejora.

Palabras clave: Evaluación educativa; evaluación docente, académicos

Introducción

La evaluación de la docencia, como parte de la evaluación educativa, no es una preocupación nueva en las sociedades. Chiva, Perales y Pérez-Carbonell (2009 citados en Iglesias, 2016) considerando la evolución político-social y los distintos paradigmas científicos establecen ocho etapas históricas en el desarrollo de esta última: a) los antecedentes (de 2000 A.C. a

1800), b) etapa de reforma (1800-1900), c) etapa de eficiencia y los test (1900-1929), d) etapa tyleriana (1930-1945), e) etapa de inocencia o ignorancia (1946-1957), f) etapa de expansión o realismo (1958-1972), g) etapa de profesionalización o consolidación (1959-1970) y h) situación actual (1981 a la fecha). En la etapa de profesionalización, el término investigación evaluativa aparece por primera vez y adquiere personalidad propia, múltiples publicaciones discuten teorías, métodos y experiencias de evaluación, mientras se desarrollan los primeros centros e investigación sobre su objeto de estudio (Iglesias, 2016, 37).

A lo largo de esta historia, han aparecido muchas definiciones de evaluación de la docencia, lo que convierte al concepto en polisémico. Gómez y Valdés (2019) afirman que las definiciones de evaluación docente comparten la idea de que consiste en determinar el mérito (Scriven, 1967), que se trata de un proceso de emisión de juicios (Suchman, 1967), que se basa en criterios establecidos (De la Orden, 1982) y que requiere información empírica (Pérez Gómez, 1983).

Asumiendo lo anterior, en la década de 1990, el Banco Mundial y la Comisión Económica para América Latina se preocuparon por el bajo rendimiento académico de los alumnos e indirectamente lo atribuyeron al profesorado al cuestionar la eficacia de las prácticas de enseñanza. Sugirieron mejorar su preparación y motivación y establecer modelos de evaluación docente asociados a incrementos de ingresos (Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019, 158); la visualizaron como un mecanismo que elevaría la calidad docente a cambio de mayores ingresos. Pronto estos referentes fueron recuperados en investigaciones para América Latina y el Caribe que insistieron en “la necesidad de mejorar los sistemas educativos, transformar la visión del docente, proponer un nuevo horizonte en su formación continua y, sobre todo, aplicar políticas evaluativas para mejorar su desempeño” (Gálvez y Milla, 2018,413). Así, se pasó de un discurso que planteaba “la necesidad de reconocer su labor profesional, a instalar otro de desconfianza sobre su capacidad profesional (como actor responsable del fracaso educativo)” (Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga 2019, 159). Esta preocupación, en México, se expresó en políticas para la instituciones de educación superior (IES) que convirtieron a la evaluación en elemento central para elevar la calidad educativa y enfrentar restricciones presupuestales vigentes (Rueda, Luna, García y Loredo, 2010 citado en Iglesias, 2016, 18). Las IES enfrentaron el reto de diseñar y desarrollar programas de evaluación, aunque se improvisaran y, con el tiempo la evaluación ha servido para justificar la asignación de recursos a ellas y sus académicos, perdiendo su objetivo principal: elevar la calidad de la docencia (Díaz-Barriga-A, 2008 en Iglesias, 2016,19).

En este contexto, esta evaluación se ha desarrollado en dos vertientes básicas: la primera, reconocida como el enfoque crítico y alternativo, formativo, orientado a la mejora o perfeccionamiento (Ramos y Rueda, 2020,145), preocupado mejorar las prácticas docentes y el desempeño académico entendido como “la práctica pedagógica observable, que se manifiesta cuando el docente expresa su competencia y tiene que ver con el logro de aprendizajes esperados; es decir, depende de diferentes factores relacionados con la calidad y formación inicial de los docentes, con el objetivo de alcanzar niveles de excelencia en la educación” (citado en Gálvez y Milla, 2018, 410-411), a la que se le atribuye una función formativa. Se sustenta en la

necesidad de conocer la práctica de los académicos en sus escenarios de trabajo—aulas, talleres, laboratorios y espacios de práctica— para decidir qué aspectos deben reforzarse, mejorarse o modificarse en las dimensiones disciplinarias, pedagógicas, tecnológicas, comunicativas o éticas de su ejercicio profesional (Pacheco, *et.al.*, 2018, 6).

La segunda vertiente identificada como paradigma tradicional, positivista, con enfoque cuantitativo y orientado hacia el control (Ramos y Rueda, 2020,145), visualiza a la evaluación docente como mecanismo burocrático administrativo, que permite “demostrar” a través de indicadores numéricos la calidad educativa y con ello obtener reconocimiento social por la certificación como institución de excelencia. Es una evaluación sumativa que valora el desempeño académico desde perspectivas globales o al término de ciclos definidos, con el propósito de apoyar decisiones de naturaleza contractual □definitividad o promoción académica, premios, reconocimientos o estímulos compensatorios a los salarios□ (Pacheco, *et.al.*, 2018, 6).

Las distintas IES mexicanas han intentado generar modelos de evaluación de la docencia que, en términos discursivos, buscan la mejora de las prácticas docentes, pero que en los hechos se ubican en la vertiente tradicional de una evaluación para el control burocrático. Por ello es necesario reflexionar sobre los modelos adoptados en las IES y los problemas que obstaculizan un cambio hacia un esquema de evaluación para mejorar la práctica docente. En este escrito se realiza un acercamiento al caso de la Universidad Pedagógica en sus seis Unidades ubicadas en la Ciudad México y se sostiene que los modelos de evaluación de la docencia trabajados desde la perspectiva de la mejora de las prácticas docentes son el mecanismo que puede posibilitar una aproximación profesional a la docencia, es decir, “una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada. [...que...] Requiere una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar datos [...] que hace posible iniciativas de mejora, se sabe qué hacer y por qué hacerlo [...aporta ...] ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos vinculados y condiciones que caracterizan la enseñanza” (Zabalza, 2003, 68-69). Pero que esto dista de ser una realidad en el objeto de estudio analizado, ya que lo que se tiene es un esquema de evaluación para el control burocrático *sui generis*.

Desarrollo

Los modelos para evaluar la docencia pueden clasificarse con diferentes criterios. Gálvez y Milla ubican los siguientes: a) centrado en el perfil, b) centrado en los resultados obtenidos c) centrado en el comportamiento del académico en el aula, d) de la práctica reflexiva y e) acompañamiento pedagógico (Gálvez y Milla, 2018, 418). Gómez y Valdés los agrupan en tres propuestas: orientado a objetivos, orientado a la toma de decisiones y modelo naturalista (2019, 483). Ibarra, Lee y Sánchez sitúan como modelos: a) evaluación mediante pares, b) de autoevaluación, c) evaluación por opinión del alumno y, d) por portafolios (2018,7-9). Por su

parte, Pacheco *et.al.* proponen los modelos: 1. evaluación mediante pares, 2. de autoevaluación, 3. de evaluación por opinión de alumnos y 4. a través de portafolios (2018,7-9). Sin embargo, el esquema de evaluación de la UPN no corresponde a estas clasificaciones, ya que es un esquema *sui generis*.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en sus seis Unidades de la Ciudad de México tiene dos esquemas de evaluación, uno para académicos con docencia frente a grupo (sin importar las horas contratadas) y otro para los de tiempo completo denominado Estímulo al Desempeño Docente (EDD en adelante) derivado de directrices de políticas federales, objeto de este análisis.

La UPN tiene 710 académicos en sus seis *campi* de la Ciudad de México (474 en Ajusco y 236 las cinco Unidades UPN de la Ciudad de México). La distribución de académicos es desigual entre Unidades, ya que al campus Ajusco están adscritos 417 de T/C (87.4%) y en las demás Unidades UPN-Cdmx solo 41.1% (UPN, 2018,18).

La UPN asume los planteamientos del gobierno mexicano para la evaluación docente: un modelo cuantitativo y voluntario, que deshomologa los salarios según la producción y, con base en los lineamientos federales adecúa institucionalmente el esquema general de estímulos a partir de consensos entre académicos y autoridades fundamentados en su misión y visión institucional.

“El Estímulo al Desempeño Académico tiene como propósito reconocer la dedicación y la permanencia de los profesores de carrera y de los técnicos académicos, y estimular la calidad en el desempeño de sus actividades. Este beneficio se sujeta al Reglamento para el Otorgamiento del Estímulo al Desempeño Académico de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y Unidades UPN del Distrito Federal, y al Sistema de Evaluación del Desempeño Académico (SEDA) elaborado por la UPN, con base en los Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior, establecidos por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público” (UPN, 2020).

El EDD es responsabilidad de la Secretaría Académica, cuya operación delega en una comisión de académicos y funcionarios, facultada para conformar comisiones revisoras (pares seleccionados por criterios) y subcomisiones específicas en función de las necesidades de evaluación (UPN, 2014, Art. 17 y 18).

La evaluación se realiza con un inventario de actividades y formato de evaluación consensados en la citada comisión, que formalmente representa a los académicos, pero que no garantiza su efectiva participación en decisiones sobre el esquema de evaluación, sus indicadores y puntajes.

El inventario de actividades contiene tres rubros: a) Permanencia (antigüedad), b) Dedicación a las actividades docentes (reconocimientos interinstitucionales, formación y actualización académica) y b) Calidad (con cuatro apartados: docencia, investigación, difusión y gestión).

Para la evaluación se emplea un instrumento único sin diferenciar el nivel en el que se ejerce la docencia (licenciatura y posgrado), ni las condiciones diferenciadas de las Unidades UPN de la Ciudad de México (la mayoría sin edificios propios, trabajan frente a grupo en instalaciones prestadas de educación básica). Así, la institución desconoce que “La utilización de un único procedimiento para obtener una imagen global y objetiva del docente [...presenta...] claras limitaciones técnicas” (UNESCO, 2007,103). Esta es una situación generalizada en México, la literatura señala que son pocas las IES que cuentan realmente con un sistema de evaluación de la docencia; la mayoría emplea un instrumento aislado (Rueda, 2018 citado en Iglesias *et.al.*, 2021, 15), aunque lo deseable sería la combinación de instrumentos (observación en aula, entrevistas o cuestionarios al docente, informe de la dirección del centro, cuestionarios dirigidos a alumnos o sus familias, entre otros) y la participación de los actores involucrados (alumnos, directivos, padres de familia y comunidad).

La UPN emplea un formato llenado voluntariamente por el académico que decide cuáles son los productos que someterá a evaluación y que serán validados en el formato. Estos se evalúan sin considerar su calidad, sino los puntajes del inventario y del número de productos presentados, así se obvia el análisis sistemático de la actividad docente. Para Buendía y Álvarez, “la prevalencia de los indicadores por sobre los objetivos, constituye en sí mismo un efecto negativo importante. Desde el punto de vista de la evaluación, en términos de valoración y significación, los indicadores deberían ser el resultado y no el objetivo. Sin embargo, la predefinición de lo que debería conseguirse, medido en indicadores cuantitativos, genera la necesidad de mostrar el resultado más que el proceso y su lógica académica, es decir, la adaptación de los objetivos académicos al indicador, constituyéndose este último en el motivo del quehacer institucional. Debo aclarar que no siempre con resultados negativos, pero sí confusos” (2019, 378).

El procesamiento de la información está a cargo de académicos con formación matemática, desde el inicio de la operación del esquema en 1990, lo que aunado a la confidencialidad de datos ha contribuido a que este espacio sea la “caja negra” del proceso.

El análisis se realizó con un método comparativo descriptivo basado en dos inventarios de los procesos del Estímulo al Desempeño Docente: el de 2010-2012 (FRAC), documento base para la comparación y el correspondiente a 2018-2019 (FREDA), el analizado. Estos inventarios fueron seleccionados por considerarlos representativos de dos etapas distintas del EDD, el primero de la etapa de consolidación (1994-2014) y el segundo de la de crisis e incertidumbre (2015 a nuestros días). El análisis se fundamentó en las actividades consideradas y puntajes establecidos para cada una en los formatos enviados a los académicos participantes en él. Como resultado del análisis se encontró que:

Rubro I. Permanencia en la UPN mantiene un impacto bajo, pero significativo para los académicos con mayor antigüedad.

Rubro II. Dedicación a las actividades académicas, las actividades evaluadas expresan criterios externos de la evaluación interinstitucional (PRODEP, SIN, proyectos SEP, CIEES, entre otros)

en la que la UPN participa recurrentemente y el énfasis en recompensar trabajos académico-administrativos individuales, en vez de establecer criterios asociados a tareas internas que mejoren las prácticas institucionales, la docencia y generen tareas colaborativas que fortalezcan la colegialidad.

Rubro III. Calidad, representa 70% del puntaje del esquema; en él se detona la intencionalidad de revalorar las tareas de docencia, pero al evaluarse cuantitativamente el producto y desvincularse de otros instrumentos de evaluación, de referentes pedagógicos que los sustenten y de un proceso de retroalimentación hacia el académico no impacta en la calidad docente, situación similar a la calidad asociada a la divulgación. Se vislumbran puntajes a la baja para la investigación y la autoría/coautoría de un texto, quizás porque, implícitamente, se reconoce que:

“El sentido de una investigación es cada vez menos la búsqueda de resultados cognitivos relevantes, sino la probabilidad de generar en ciertos lapsos ‘productos’ demostrables y cuantificables conforme a los requisitos burocráticos de la evaluación” (Buendía y Álvarez, 2019, 385).

En la calidad de la gestión se priorizan tareas burocrático-administrativas (especialmente vinculadas a demandas externas como los procesos de evaluación y certificación de programas) en detrimento de la planeación, organización y condiciones institucionales para la docencia.

No hay retroalimentación formativa al académico, porque el resultado individual ya no se da más que a petición personal y el dictamen formal informa los valores numéricos alcanzados, sin una valoración cualitativa que permita ubicar oportunidades y áreas de mejora docente, situación desfavorable a la transformación de la práctica docente que sostiene el discurso como objetivo. Esta transformación solo es posible a través de la reflexividad a la que debiera inducir los resultados de este proceso. El esquema de evaluación carece de un sustento pedagógico que permita ubicar nichos de mejora docente para los académicos evaluados y no existen acciones institucionales que vinculen los resultados de la evaluación docente (de manera global e individual) con un programa de formación y superación profesional. Tampoco hay un programa de seguimiento del EDD que evalúe sus resultados y coadyuve a remontar las debilidades profesionales e institucionales detectadas, en su lugar se elabora, para cumplir con la normatividad, un informe de la promoción evaluada y, en la mayoría de los casos, no se han socializado con los académicos, restringiendo la información a la comisión que opera el EDD y a las autoridades.

Para Rueda *et.al.* (2010 citado en Iglesias *et.al.*, 2021, 15) resulta común que las IES no recurran a la información obtenida del proceso evaluativo para realizar estudios comparativos o analizar la evolución o cambio en el ejercicio docente de los académicos. Por lo que estos procesos se perciben como eventos aislados con valor solo para el periodo que se evalúa, fenómeno que se da en la UPN. Ello obstaculiza la posibilidad de que los académicos se involucren en procesos evaluativos y en su propia formación a partir de los resultados obtenidos y ha bloqueado la introducción de cambios técnico-académicos que conduzcan a la mejora,

rediseño o sustitución del esquema de evaluación vigente. Con lo que se comprueba que “Los sistemas que únicamente se preocupan por la recolección de datos limitan significativamente el poder de la evaluación para generar una mayor efectividad docente” (García, 2015, 201 citado en Iglesias y Loredo, 2017, 4).

Cuando se ha logrado establecer ajustes en el esquema de evaluación, se han dado recuperando la experiencia, percepciones y valoraciones personales de los representantes académicos y las autoridades en la Comisión del EDD o, en el mejor de los casos, con la participación de algunos académicos y consulta en los colegiados, pero no de un análisis de los resultados de un programa de seguimiento y metaevaluación del esquema fundamentados en un conocimiento especializado.

A todo lo anterior, habría que agregar que el EDD, con sus deficiencias y aciertos, enfrenta desde 2015 una crisis asociada a la escasez de recursos financieros para sostener su costo, que implica reducir los ingresos que perciben los académicos que voluntariamente participan en él, lo que evidentemente genera incertidumbre y desconfianza.

Conclusiones

En conclusión, parafraseando a Rueda y De Diego (2012,101) y Buendía *et.al.* (2017) se puede afirmar que se opera un sistema de valoración del trabajo académico con un enfoque de control burocrático basado en criterios generales externos y modos de operación locales que mina el papel de los colegiados en la orientación y evaluación del quehacer individual cotidiano y de la propia universidad, a la par que se refuerzan los intereses de académicos en lo individual, ya que evaluar la docencia en realidad se ha convertido en contabilización, al privilegiar los indicadores cuantitativos y los productos sobre el proceso.

Por ello, Iglesias afirma que los estudios sobre “diagnósticos (Díaz-Barriga-A, 2008; Rueda, Luna, García, & Loredo, 2010), cultura de la evaluación (Salazar, 2010), instrumentos de evaluación (Muñoz, 2003), aspectos teóricos (García-Cabrero, *et al.*, 2011; Rueda, 2010; Rueda y Díaz-Barriga, 2011) y el sentido formativo de la evaluación (Álvarez, 2008; Contreras y Arbesú, 2008; Cruz, 2000)” (Iglesias, 2016, 17) coinciden en apuntar a la visión burocrática como un aspecto central por resolver en la evaluación de la docencia, al que se le suma una lista variada de problemáticas vinculadas a aspectos teóricos, de política educativa, de gestión institucional, de los usos que se da a la evaluación, de los perfiles académicos y de los recursos destinados a ella. Aspectos que deben ser parte de un proceso de reflexión amplio, colectivo y complejo con base en el análisis de cómo ha funcionado el esquema DD cuando menos en los últimos cinco años y que posibilite remontar los problemas y sustituir el esquema de evaluación vigente para transitar a otro orientado a la mejora de las prácticas docentes.

Referencias

- Buendía, A. y Álvarez, G. (2019) *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México*. México: COMIE.
- Buendía, A.; García, S.; Landesmann, M.; Rodríguez-Gómez, R.; Rondero, N.; Rueda, M. y Vera, H. (2017) "Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico". *Perfiles Educativos*, XXXIX (157), 200-220.
- De la Orden, A. (1982). *La Educación Educativa*. Buenos Aires, Docencia.
- Galaz, A., Jiménez, M.S. y Díaz-Barriga, A. (2019) Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización *Perfiles Educativos*. XLI (163), 152-176.
- Gálvez, E. y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2). 407-452 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Gómez, L. F. y Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Iglesias, María de las Mercedes (2016) *La evaluación de la docencia en instituciones de educación superior: significado para el docente*. México: UIA. (Tesis: Doctorado Interinstitucional en Educación). https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/6308/Evaluacion_Docentes_Educacion_Superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Iglesias, M.M. y Loredo, J. (2017) La evaluación de la docencia en instituciones de educación superior: significado para el docente. *Memorias XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Iglesias, M. M., Loredo, J., Martínez Cruz, V. I., Romero Lara, R., Alvarado, F. y Sánchez Saldaña, M. (2021) "Dialogremos, nuevo modelo de evaluación docente en educación superior". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 13-34. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.00>
- Pacheco, M.L.C.; Ibarra, Iñiguez, M.E.; Lee, H. y Sánchez, C.V. (2018) La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*. 19 (6), 1-11.
- Pérez Gómez, A. (1983. Modelos contemporáneos de evaluación en Jimeno, J. Y Pérez Gómez, A. (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Ramos, L. y Rueda, M. (2020) Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente *Perfiles Educativos*. XLII (169), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59287>
- Rueda, M. y De Diego, M. (2012) "Las políticas de evaluación de los académicos universitarios". *Perfiles Educativos*, XXXIV, 93-106.
- Scriven, M. (2011) An overview of Evaluation of Theories. *Evaluation Journal of Australasia*. 1 (2), 27-29.

Suchman, E.A (1967) *Evaluation research*. Nueva York: Sage.

UNESCO (2007) *Evaluación del desempeño docente y carrera profesional docente*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UPN (2014) Reglamento para el Otorgamiento del Estímulo al Desempeño Académico de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y Unidades UPN del Distrito Federal. *Gaceta UPN*, 88, 12-18.

UPN (2018) Informe 2014-2018. Universidad Pedagógica Nacional. *Gaceta UPN*, 135/136, 1-40.

UPN (2020) Comisión para el Otorgamiento del Estímulo al Desempeño Académico para el Personal de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y Unidades UPN del Distrito Federal. *Convocatoria 2018*. México, UPN.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.