



Experiencia de evaluación curricular en educación superior. Tensiones en torno a los resultados del desempeño docente

Cirila Cervera Delgado

Universidad de Guanajuato

circervera@yahoo.com.mx

Mireya Martí Reyes

Universidad de Guanajuato

mireya@ugto.mx

Sergio Jacinto Alejo López

Universidad de Guanajuato

sj.alejo@ugto.mx

Área temática: Evaluación curricular, acreditación de programas e impacto de las acciones de evaluación en el currículo

Resumen

La evaluación del desempeño docente es inherente a la evaluación curricular, pensada como estrategia de mejora de la educación. La evaluación docente arroja resultados que provocan tensiones al interior de los equipos profesoraes que realizan la evaluación curricular, por lo que puede afrontarse como un proyecto de investigación, análisis y reflexión del desempeño, su evaluación y sus consecuencias, no únicamente en el ámbito limitado de la enseñanza, sino en la globalidad del curriculum.

Con este antecedente, desarrollamos el siguiente trabajo, centrado en la evaluación curricular de dos programas (uno de licenciatura y otro de posgrado), enfocando la atención en los resultados de la evaluación docente que realizan los estudiantes. Los hallazgos ratifican que la evaluación del profesorado debe ser flexible, realizarse por múltiples vías y con el objetivo de lograr la mejora del *practicum*. Tal premisa impulsa a concebir a la evaluación docente como un proceso contextualizado, plural y colegiado.

Palabras clave: Evaluación curricular, Evaluación de profesores, Educación superior, Programas de estudio.

Justificación



La evaluación curricular se ha aplicado como una estrategia de mejora continua de los planes y programas de estudio en operación. Existen criterios e indicadores a nivel nacional que se observan en cada proceso. A nivel institucional también se expiden guías o manuales que comprenden los elementos a ser evaluados, así como los instrumentos que den cuenta de los resultados. En la Universidad que es nuestra unidad de análisis, actualmente se aplica el documento denominado “Estructuración de la evaluación curricular integral de programas educativos. TPE-A-05” (Unidad de Apoyo al Desarrollo Educativo Departamento de Desarrollo Educativo, 2021), que, aunque no lo indica en el nombre, es una especie de guía, muy sintética, para los trabajos de evaluación interna de la *curricula*.

A grandes rasgos, el documento identifica cinco componentes para el proceso de la evaluación curricular: Datos de identificación del programa; Origen y trayectoria; Contexto; Estructura del plan de estudios y Factibilidad. Esta estructura no es realmente diferente a la aplicada con fines de evaluación curricular en la institución. La distinción está en la armonización que busca hacer entre los indicadores y la cultura de la universidad, concretada en el modelo educativo, los servicios y programas de apoyo y el sistema de evaluación docente, entre otros. Justamente, en esta ponencia, el núcleo es el subcomponente “Intervención docente”, y, con más precisión, la tensión entre la evaluación que hace el estudiantado a sus profesores, con la apreciación de ellos mismos, plasmada en la autoevaluación y, más aún, por los puntos de vista diferentes entre el colectivo:

Es común que aparezcan las tensiones en el trabajo colegiado, porque la evaluación curricular se adoptó como un proceso de investigación de un currículo que tiene una historia en la que participa una comunidad y que presenta puntos en común y perspectivas encontradas. (Benavides y Manzano, 2020, p. 4).

Vale aclarar que la evaluación docente institucional se concreta en un cuestionario autoadministrable que responden tres autores claves: el profesor, los estudiantes y el coordinador de la carrera. Desde aquí, se reconoce que un solo instrumento es insuficiente para valorar la complejidad del desempeño magisterial, sin embargo, se trata “del recurso más empleado a nivel mundial para la evaluación del desempeño docente”, (Rueda y Torquemada, 2008, p. 109). Además, “la fiabilidad de las observaciones realizadas por el alumnado es normalmente elevada.” (Ronquillo *et al*, 2016, p. 128).

Originalmente, el problema se detectó en el núcleo académico de un posgrado, pero se generalizó a la licenciatura, ambos en el área de la educación. La planta docente de base colabora en los

dos programas En la institución, la evaluación curricular se hace en reuniones de las y los profesores, sean de comités o plenarias; la característica es que se trate de trabajo colegiado; aunque en la planta profesoral suelen presentarse las resistencias al proceso de evaluación de los programas educativos y a aceptar ciertos resultados, más cuando estos se refieren al desempeño docente. Aquí se acentuó la tensión.

La resistencia de algunos docentes a ser evaluados está asociada con la confusión que se tiene respecto de los fines de la evaluación, pues no logran distinguirse las evaluaciones de tipo formativo [...] de las evaluaciones sumativas o con consecuencias, tales como clasificar a los docentes en función de sus conocimientos y competencias profesionales o entregarles reconocimientos salariales (Ravela, 2009, citado por Santos, 2012, p. 203).

El claustro discutió acerca de la idoneidad del instrumento, pero se concluyó que, aun siendo perfectible, este no era el problema, porque, “si están bien diseñadas, las encuestas pueden tener una ventaja en términos de confiabilidad pues dependen de información recolectada por varios actores, otorgan información desde otra perspectiva [...]. (Cruz-Aguayo, 2020, pp. 18 y 19).

Una vez surcado ese primer desacuerdo, se procedió al análisis de los resultados de la evaluación docente correspondiente a los cinco años más recientes, en las cuales los resultados se mantienen bastante estables. En términos generales, en una escala del 1 al 10, se obtiene un promedio por encima del 9.0. Ello significa un muy buen desempeño, que sería el equivalente al nivel satisfactorio que marca el instrumento. Agrupando los resultados en las cuatro dimensiones que componen la evaluación institucional, se mantienen con muy pocas variaciones. Entre estas, la que obtiene el promedio más bajo es “Evaluación de los aprendizajes”, seguida de “Planeación” y “Mediación pedagógica”; en cambio, “Acompañamiento”, es el aspecto mejor evaluado.

El análisis de los efectos de la evaluación docente confirma a aquellos profesores que son conocidos por tener áreas de oportunidad en su práctica y a quienes son “buenos”, maestros; pero, la revisión más fina reveló que había diferencias entre la calificación que otorgan los estudiantes a los maestros y la que se adjudican ellos. De manera unánime, los docentes se otorgan calificaciones más altas, por no decir, la más alta posible, en cada uno de los ítems del instrumento. Al interior del colectivo se planteó que no esperaban que la apreciación de los estudiantes fuera más baja. Así pues, en reunión colegiada se buscaron respuestas, en aras no de justificar la evidencia, sino para indagar qué esperan las y los estudiantes de los docentes, es decir, qué elementos, a la postre, aportan a la mejora de la calidad educativa y, por añadidura,

hacer sugerencias para una efectiva evaluación del profesorado, siguiendo la recomendación de Benavides y Manzano:

Evaluar el currículo es un proceso permanente que exige cuando menos dos condiciones: la participación de los actores involucrados en el diseño y puesta en marcha del currículo, y que el resultado de estas evaluaciones sea oportuno y se utilice para incidir de manera efectiva en el desarrollo del currículo. (2020, p. 20).

En relación con las interrogantes, se plantearon los siguientes objetivos:

- a) Identificar los aspectos del desempeño docente que evalúan las y los estudiantes como los más positivos y las áreas de oportunidad que reconocen en el profesorado.
- b) Describir cómo caracterizan las y los estudiantes un buen desempeño docente.
- c) Analizar las sugerencias que hacen las y los estudiantes al mecanismo de evaluación docente institucional, que redundan en su logro académico.

Enfoque conceptual

La evaluación curricular

La evaluación de los programas de estudio o evaluación curricular se ha convertido en una más de las funciones que desempeñan las y los profesores en las instituciones de educación superior. Es una tarea más que se suma a las actividades de las y los docentes de tiempo completo, pero que implica una enorme trascendencia porque marca el rumbo de los programas y, a la larga, repercute en las trayectorias de estudiantes y egresados. Por estos motivos, es recomendable que se asuma como un proceso de investigación participativa, como trabajo colegiado que promueva el análisis, la reflexión y la mejora. En este tenor, Marta Brovelli, aconseja considerar a la evaluación curricular como “modo de ‘comenzar a mejorar el curriculum y las instituciones educativas’, esto significa correrla del lugar del control y de parámetros eficientistas.” (2001, p. 101).

Por otro lado, también es un hecho que la evaluación es una práctica pública (Díaz-Villa, 2015) y que no se reduce sólo al plan de estudios o sus componentes, porque:

Implica tener claridad acerca de las fronteras de las dimensiones curriculares (diseño, implementación e impacto), pero sin perder de vista que en conjunto integran un todo y que cuando se interpela a alguna de estas, de manera indirecta se hace referencia a las otras. (Benavides y Manzano, 2020, p. 19)

Así pues, es esencial comprender la raíz de los resultados de la evaluación docente, en el contexto del desarrollo de los programas. De allí que, lejos de aquella visión eficientista o de control, se optó por ver este proceso como un proyecto de investigación, con características de democrática y participativa. (Díaz-Villa, 2015).

Sin desconocer que la evaluación también se hace por cumplir con ciertos requerimientos internos y externos, para asumirla realmente como un proceso de evaluación educativa, y, por tanto, como una investigación que aporte significativamente a la mejora educativa, los equipos responsables de realizarla desarrollan una conciencia curricular desde una perspectiva comprensiva, que les permite considerar un curriculum global. Con esta conciencia, “los profesores puedan considerarse como verdaderos profesionales, capaces de indagar acerca de sus propias prácticas, construir proyectos, realizarlos y evaluarlos. Esto les permite sentir que tienen la posibilidad de controlar los procesos y ser responsables de ellos” (Brovelli, 2001, p. 103), con el subsecuente involucramiento del profesorado en su comunidad educativa, en donde comparten valores, propósitos y expectativas (Díaz-Villa, 2015).

Aunque el concepto que propone la institución asemeja curriculum con plan de estudios, en el grupo colegiado se decidió por adoptar una noción más compleja, que lleve a interrogarnos por las actuaciones, el marco (legal, ético, moral, pedagógico y político) de estas y las repercusiones áulicas y extra áulicas, entre otras. En particular, en torno a la evaluación del desempeño docente, convenimos que:

la idea de que el currículo es un símil de los planes y programas de estudio, es insuficiente cuando se trata de explicarlo desde referentes más robustos que incorporan una posición epistemológica y ontológica, y que dan como resultado una definición más acorde a la realidad que se trata de entender y eventualmente modificar. (Benavides y Manzano, 2020, p. 3).

En cuanto a sus características, se asumió a la evaluación curricular como “el proceso holístico, dinámico, sistémico, flexible y continuo en donde los miembros de la comunidad académica valoran la pertinencia, vigencia, coherencia, congruencia y consistencia de los elementos que configuran el currículo [...]” (Universidad Piloto de Colombia, 2018, p. 12).

La evaluación del desempeño docente como parte sustancial de la evaluación curricular

La evaluación docente, del desempeño docente o del profesorado es un área que ha venido cobrando importancia en el campo de la investigación educativa y que consideran los sistemas

educativos de numerosos países, aunque “se encuentran en distintos niveles de desarrollo e implementación.” (Cruz-Aguayo et al, 2020, p. 3). Martínez-Chairez y Guevara-Araiza, retomando a Ponce (2005), concluyen que:

[...] el desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente. (2015, p. 114)

Los resultados de la evaluación es una herramienta valiosa, porque aportan “información necesaria para aprovechar al máximo sus fortalezas [de los docentes], buscar superar las falencias, y potenciar la excelencia en la profesión.” (Cruz-Aguayo *et al*, 2020, p. 3), “para mejorar la calidad didáctica de los procesos instructivos [...] y si se evalúa al equipo de profesores en su conjunto, se puede llegar a detectar factores relacionados con la calidad del centro docente.” (Fontán, 2005, pp. 44 y 45), en este caso, relacionados con la calidad de los programas evaluados, preponderando una cuestión ética y no solo eficientista, o sea, el colectivo se propuso: “Evaluar la labor docente de manera justa, integral y con propósitos formativos –es decir, ayudarlo a enseñar mejor y no únicamente valorarlo como un requisito a cumplir–.” (Rueda, 2001; UNESCO, 2014; citado en Carlos-Guzmán, 2016, p. 288).

Con estas premisas como consigna, se procedió a la indagación de campo con estudiantes, para tener en cuenta sus consideraciones sobre el desempeño profesoral en las distintas unidades de aprendizaje.

Estrategia metodológica

Para recabar la información de las y los estudiantes, se conformaron 2 grupos focales (uno con 8 estudiantes de posgrado y otro con 11 alumnos de licenciatura de 6º y 8º semestres), empleando una guía con estos ejes: Cualidades de los docentes, Rasgos que caracterizan un buen desempeño docente y Sugerencias para mejorar el sistema de evaluación docente de la universidad.

La actividad por grupo se realizó en una sola sesión, ocupando 40 minutos y, siendo la participación voluntaria, se desarrolló en un ambiente de confianza, a modo de conversación y diálogo.

Una vez sistematizadas las respuestas, conformamos categorías, que se apegan a la propuesta de Carlos-Guzmán, 2016; Díaz-Villa, 2015 y Santos, 2012; Saroyan, 2001. Con base en el análisis, organizamos los resultados que se muestran enseguida.

Resultados

El primer punto, sobre el instrumento de evaluación, los estudiantes concluyen que se apega a las características que describe con toda amplitud Carlos Guzmán (2016), siendo de amplio espectro y que integra componentes del deber ser (profesor ideal), pues son 37 ítems que tratan de indagar sobre diversos aspectos ético-valorales y técnico-didácticos. El autor en comento apunta que: “Si bien es deseable que el maestro tenga buena parte de estos rasgos, no creemos que sea posible, realista ni justo evaluar que reúna todos estos atributos.” (Carlos-Guzmán, 2016, p. 292)

Asimismo, el cuestionario se corresponde con lo que el autor denomina “una mirada simplista de la docencia” (p. 293), porque, en efecto, a medida que avanzan las preguntas versan desde la planeación, la ejecución y el desarrollo de la unidad de aprendizaje, como una serie de fases lineales y secuenciales; cuando “la docencia es una actividad compleja que escapa a esta visión simplista para evaluarla.”

Los estudiantes comentan que contestar el instrumento se vuelve una actividad mecánica, que al tercer o cuarto profesor evaluado ya ni leen el ítem y otorgan, por lo general, la misma puntuación, porque: “Otra importante limitación ha sido la de formular preguntas generalistas y descontextualizadas, asumiendo que todos los maestros deberían de hacerlas independientemente del tipo de materia que enseñan”. (Carlos-Guzmán, 2016, p. 293). Saroyan (2001) explica que, si bien una de las ventajas de los cuestionarios de evaluación docente es que se aplican masivamente, es también su limitación, ya que no toma en cuenta la amplia gama de formas de enseñar, usa categorías estáticas que no consideran las especificidades propias de cada disciplina, grado o nivel y lo que cada una de ellas valora o aprecia, que es diferente una de otra. Santos es aún más contundente: “Este tipo de tratamientos uniformes no sólo desestimula a los buenos profesores sino que genera una cultura donde el trabajo, el esfuerzo y la mejora no son reconocidos como cualidades.” (2001, p. 201)

Las opiniones de los grupos focales coinciden en que reconocer un buen maestro incluye aspectos didáctico-pedagógicos, como el conocimiento de la materia y saber enseñarla; Díaz-Villa declara: “Es necesario que los maestros [...] conozcan el contenido de lo que enseñan y



asuman críticamente los métodos de la enseñanza y de su enseñanza.” (2015, p. 28). También aprecian otras cualidades como la empatía, el acompañamiento, el respeto y el compromiso (grupo focal posgrado) y la responsabilidad, que sean atentos y comprensivos (grupo focal licenciatura). Es necesario destacar que los estudiantes de licenciatura asocian más cualidades a la práctica docente, sobresaliendo que sean personas críticas, analíticas y creativas, con vocación; dedicadas, que sepan de didáctica, y tengan escucha activa, entre un gran catálogo extenso de menciones.

Tal vez por la docencia casi personalizada que se vive en el posgrado, los estudiantes resaltan la disposición y la disponibilidad de los docentes, su carácter humano y altamente profesional; su calidez, ética, sensibilidad y compromiso. Lo último que mencionan es el conocimiento o dominio de la materia. Estos rasgos son comprensibles porque el trabajo tutorial es característico en este programa y por la composición del grupo, de sólo doce integrantes. Estas respuestas, por otro lado, ratifican que las cualidades personales son reconocidas por los estudiantes como esenciales en un buen profesor, magistralmente indicadas por Freire (1994; 2016).

Respecto a las sugerencias para mejorar el sistema de evaluación docente institucional, los participantes en el grupo focal solicitan que sea más flexible y contextualizado. Sienten presión por evaluar a todos sus profesores, como una obligación y se preguntan si alguien lee los resultados, porque, afirma una alumna: *“Calificamos a una maestra bien déspota y no pasa nada; sigue aquí y si te vuelve a dar en otro semestre, nos amenaza. Sabe mucho, pero es muy castrante como persona. Yo casi me salgo por cómo me trataba”*. Otro alumno aportó: *“Tenemos profes muy buenos, casi todos. Uno es flojo y nos da por nuestro lado; cuando vienen las evaluaciones, habla con nosotros, bien chido, y creo que no lo calificamos bien porque también nos va poner buenas calificaciones. Pero no es lo correcto. Lo bueno sería que él fuera mejor profe”*.

Además, hacen señalamientos para que la evaluación no sólo se haga al final del semestre y que pueda completarse con otras estrategias: *“Así como ellos no nos evalúan sólo con un examen”*, como ejemplifica un alumno y propone que se haga una evaluación que comprenda entrevistas y observación de la práctica docente.

Las opiniones del grupo de posgrado van en el sentido de sugerir un instrumento más breve, específico y menos repetitivo. Piden, sobre todo, que sirva de retroalimentación para el profesorado. Una estudiante aporta: *“Es un fastidio contestar un formulario tan extenso para cada profesor, justo cuando estamos a punto de cerrar el semestre y con toda la presión por entregar*



trabajos finales y avances de la tesis. ¿Y sabes qué es lo peor? Que, aunque hayamos puesto alguna nota de observación para algunos profesores, siguen siendo directores de tesis, con las mismas actitudes que observamos. Ellos no ayudan mucho a nuestro aprendizaje y formación”.

Este tipo de opiniones se corresponden con los asertos de Mancera y Schmelkes (2010), en cita de Santos: “parece necesario que los sistemas educativos cuenten con mecanismos confiables y rigurosos de evaluación que permitan identificar las fortalezas y debilidades de los docentes, con intención de aprovechar las primeras y de atender con pertinencia, las segundas (2012, p. 200), idea ratificada por Díaz-Villa “...se hace necesario definir otros criterios y condiciones para una evaluación sin sesgos, en la cual los fines, procesos y resultados estén al servicio del mejoramiento y de la transformación [...]” (2015, p. 29).

En síntesis, las aportaciones de los grupos focales no difieren mucho entre sí, en cuanto a lo esencial. Y, por el contrario, corroboran la necesidad de pensar un sistema de evaluación más flexible en tiempo y forma, diversificado, contextualizado y con el objetivo claro de que los resultados retroalimenten y mejoren el desempeño docente.

Conclusiones

La evaluación del desempeño docente es un componente esencial de la evaluación curricular. Como indica la teoría examinada, un elemento del curriculum es parte de toda la arquitectura curricular, de modo que cuando se analiza, los resultados impactan de manera global. En este caso, revisamos el proceso de evaluación docente en dos programas educativos, dada la tensión entre los resultados obtenidos y los previstos por el claustro académico. Concluimos que, en parte, se deben al sistema: instrumento extenso y tiempo y modo de aplicación, por ejemplo. Para los estudiantes, evaluar a sus docentes es una actividad mecánica y repetitiva, porque aprecian que no hay consecuencias inmediatas, sobre todo, con las observaciones a las áreas de oportunidad del profesorado.

Por otro lado, sus sugerencias conducen a plantear un instrumento breve (no exclusivamente un cuestionario), con los ejes que exploren el aspecto técnico-didáctico, la capacidad para propiciar ambientes respetuosos, apropiados y seguros para el logro de aprendizajes y las cualidades personales que podemos encuadrar en una teoría crítica humanista de la educación.

De conformidad con lo anterior, asumimos que la evaluación docente debería vincularse a una estrategia de formación continua y permanente, que considere, además de los clásicos cursos

de capacitación, espacios de reflexión colectiva respecto a lo que se entiende por un buen desempeño y cómo este impacta en el currículum.

Referencias

- Benavides Lara, M. & Manzano Gutiérrez, P. (2020). Evaluación curricular e investigación. Un recuento de lo hecho en el INEE de México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20), 00013. Epub 07 de abril de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.546>
- Brovelli, M. (2001) Evaluación curricular Fundamentos en Humanidades, vol. II, núm. 4, primavera, 2001. En <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>
- Carlos-Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos Y Representaciones*, 4(2), 285–358. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Cruz-Aguayo, Y., Hincapié, D. & Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Díaz Villa, M. (2015). La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad. En <https://www.researchgate.net/publication/350386864> La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad
- Fontán Montesinos, M. T. (2004). Evaluación curricular y mejora didáctica. *El Guiniguada*, N° 13, 2004, 43-58. En https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5493/1/0235347_02004_0003.pdf
- Martínez-Chairez, G. I. & Guevara-Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113-124.
- Ronquillo Briones, S., Moreira Basurto, C. A. & Verdesoto Velástegui, O. S. (2016). La evaluación docente una propuesta para el cambio en la Facultad de Administración de la universidad ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (2). pp. 125-131. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu>
- Rueda Beltrán, M. & Torquemada González, A. D. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *REencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (53), 97-112.
- Santos del Real, A. (2012). Evaluación docente. *Educación química*, 23(2), 200-204. Recuperado en 02 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000200005&lng=es&tlng=es
- Saroyan, A. (2001). Evaluation of teaching for improvement: a myth or a reality? En: M. Rueda, F. Díaz Barriga & M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*, 125-138). UAM-UNAM/UABJO.
- Universidad de Guanajuato (2021). “Estructuración de la evaluación curricular integral de programas educativos. TPE-A-05”, Autor.
- Universidad Piloto de Colombia (2018). Evaluación curricular Armonización. Documentos aprobados por Consejo Superior Académico del día 4 de julio de 2018. En <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Evaluacion-Curricular.pdf>