

## De estudiantes a docentes: Retos de esta evaluación en Instituciones de Educación Superior.

**Mireya Martí Reyes**

*Universidad de Guanajuato*

*mireya@ugto.mx*

**Cirila Cervera Delgado**

*Universidad de Guanajuato*

*ciryservera@ugto.mx*

**Enoc Obed De la Sancha Villa**

*Universidad de Guanajuato*

*Eo.delasancha@ugto.mx*

**Área temática:** Evaluación de docentes e investigadores

### **Resumen**

La evaluación que realizan las y los estudiantes al profesorado en las Instituciones de Educación Superior es un proceso establecido en función de la mejora continua del desempeño docente y forma parte de la evaluación curricular de todos los programas educativos. Sin embargo, este tipo de evaluación genera conflictos y tensiones, sobre todo, entre la inconformidad con el instrumento utilizado, la desconfianza por los resultados de las valoraciones del estudiantado y lo que piensan las profesoras y profesores sobre su validez y real impacto en la medición del desempeño.

En este contexto, y como parte de la evaluación curricular integral de un programa de licenciatura, presentamos este proyecto de investigación centrado en la evaluación docente y que tiene, entre sus hallazgos que, si bien el objetivo es claro, orientado hacia la mejora, un solo instrumento no contribuye a lograrlo y los resultados deberían orientarse a la formación continua entre pares.

**Palabras clave:** Evaluación de Profesores, Educación Superior, Estudiantes, Instrumentos de Evaluación, Programas Educativos.

### **Justificación**

La evaluación, en su sentido más amplio, es una problemática que enfrentan todas las instituciones educativas a nivel mundial, y México no es la excepción. Se evalúa a los estudiantes y sus aprendizajes, a las y los docentes, al currículo, a las instituciones y hasta a la misma evaluación, con fines de mejora, en todos los sentidos. Existe un reconocimiento tácito de la relevancia de esta actividad, inherente a todo proceso educativo. Así, como han señalado De



Diego y Rueda (2012): “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” (p. 59).

En este caso, la investigación que se presenta está dedicada a la evaluación de profesores, en particular, a la que realizan las y los estudiantes a los docentes de educación superior, mediante un cuestionario autoadministrable diseñado --y controlado- por una dependencia institucional (la Unidad de Apoyo al Desarrollo Educativo).

Como es sabido, este tipo de evaluación es muy controversial y ha generado diversas tensiones en el personal docente:

- Por la resistencia a los sistemas de evaluación en general. En este sentido, Ravela (2009) afirmó que “una de las razones importantes -entre otras muchas- por las que el cambio es tan difícil en la educación radica en que el rechazo a la evaluación parece formar parte de la cultura docente” (p. 115). Y, más allá, el autor hace referencia a la paradoja de que, siendo los docentes los que realizan más evaluaciones a sus estudiantes, al mismo tiempo, son los que más se resisten a cualquier forma de evaluación externa.
  - Por las carencias en los sistemas de evaluación institucionales: falta de solidez, confiabilidad, por el uso (o mal uso) que se les da a los resultados, entre otros factores. Al respecto, en una investigación realizada en España (Madrid, 2005), el 80% de los encuestados manifestaron que, entre los obstáculos que enfrenta el profesorado en relación con la labor docente es “la escasa consolidación del sistema de evaluación/acreditación” (p. 60) e, inclusive, se expuso la necesidad de un cambio en el sistema de evaluación del profesorado.
  - Por la falta de correspondencia entre el discurso de las instituciones con los resultados y los fines de la evaluación. Aunque se plantea que el propósito esencial es la mejora del desempeño docente, en realidad terminan enfocándose en aspectos administrativos, en el cumplimiento de indicadores y en atender a orientaciones de organismos nacionales e internacionales.
  - Por el reconocimiento de la insuficiencia de un solo instrumento para valorar la complejidad del desempeño magisterial, aunque se trate “del recurso más empleado a nivel mundial para la evaluación del desempeño docente”, (Rueda y Torquemada, 2008, p. 109). Asimismo, García Garduño “sugiere cautela en el uso de los cuestionarios de evaluación docente con fines sumativos” (2000, p. 303).
-



- Por la desconfianza en la objetividad y justicia del estudiantado al evaluar a sus profesores, sin que medien revanchas (por bajas calificaciones, por discrepancias o diferencias en las formas de pensar y actuar, etc.); o, por el contrario, que se otorguen altas valoraciones inmerecidas: por la poca exigencia, por un estilo de liderazgo laissez-faire (déjalo ser), por las mejores calificaciones... Se ha dicho que “los estudiantes no son capaces de calificar la complejidad de la tarea docente, que las evaluaciones son meros concursos de popularidad y que los buenos resultados están ligados a las notas que el profesor otorga a sus alumnos” (García, 2000, p. 304)
- Por el cuestionamiento al propio instrumento de evaluación que, en la institución analizada, se trata de un cuestionario con escalas, preguntas de opción múltiple y dos o tres preguntas abiertas, cuyas respuestas no siempre son tomadas en cuenta, y de lo cual se quejan los estudiantes. En una investigación sobre la efectividad docente de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA), García Garduño (2000) señaló la existencia de una serie de factores extraclase o sesgos, que no se relacionan directamente con la labor en el salón de clases, pero que afectan los resultados de las evaluaciones.

Una de las problemáticas detectadas por varios autores es que, en realidad, no se evalúa lo que verdaderamente se debería, como lo señalan Gómez y Valdés (2019): “Uno de los instrumentos más utilizados es el cuestionario, con el que se pretende hacer una evaluación precisa, pero que, por lo general, no evalúa el desempeño docente, sino, en el mejor de los casos, la opinión de los estudiantes” (p. 480).

Por otro lado, la evaluación de los profesores también tiene sus defensores y ha recibido una alta valoración, reconociendo su trascendencia y la necesidad de su realización: “Ante la pregunta sobre el porqué de la evaluación docente, la literatura académica tiende a señalar en general que la calidad del desempeño del maestro es uno de los factores más importantes de la calidad del logro académico del alumno” (Guevara y Backhoff, 2018, p. 15).

Inmerso en este panorama tan contradictorio, con posturas extremas, rechazos y resignación ante el control y el poder, el proyecto de investigación del cual parte esta ponencia, se ha fincado en la evaluación que se realiza en una Institución de Educación Superior (IES) del centro de México, en uno de sus programas educativos de licenciatura. La propia universidad, a través de su Unidad de Apoyo al Desarrollo Educativo (UADE, 2021), estableció una guía interna denominada “Estructuración de la evaluación curricular integral de programas educativos. TPE-



A-05” y, como parte de sus cinco componentes, se encuentra el dedicado al “Contexto”, el más extenso, que contiene la “Intervención docente”.

En este punto, se indica el desarrollo de tres aspectos: la capacidad de la planta académica existente, las fortalezas y debilidades de la práctica docente a partir de los resultados de la evaluación institucional y, la vinculación de los resultados de la evaluación de la práctica docente con los indicadores de logro académico de los estudiantes por unidad de aprendizaje y por profesor.

Precisamente, esta ponencia se centra en el subcomponente “Intervención docente” y, en especial, en atender a los cuestionamientos de ¿cuáles son los elementos esenciales que pueden derivarse de los resultados de la evaluación que hace el estudiantado a sus profesores? y, ¿cuál es la apreciación de los mismos docentes, en cuanto a este tipo de evaluación y las sugerencias para su mejora?

En relación con estas preguntas, se plantearon los siguientes objetivos:

- Identificar los aspectos esenciales del desempeño docente que evalúan las y los estudiantes y la pertinencia de los rangos de evaluación.
- Describir las principales ventajas y desventajas, desde la perspectiva de las y los docentes.
- Analizar las sugerencias que hacen las profesoras y los profesores al mecanismo de evaluación docente institucional, a fin de que redunden en su logro académico.

## **Enfoque conceptual**

### ***La evaluación docente***

La evaluación docente, del desempeño docente o del profesorado ha cobrado gran relevancia en los últimos años y se implementa prácticamente en todas las instituciones educativas, con mecanismos internos y externos, puesto que se reconoce que “las evaluaciones pueden ser una herramienta poderosa para mejorar la educación, pero para que ello ocurra han de articularse con otros instrumentos de política educativa y de toma de decisiones” (Santos, 2012, p. 200).

Autores como Marisol De Diego y Mario Rueda han expuesto que:

La evaluación del desempeño docente representa, en primera instancia, una problemática, pues en gran medida ha sido considerada como una forma de control [...] 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” (2012, p. 61)

---



Como ya se ha mencionado, se pone de manifiesto una gran polémica en torno a la validez y a la eficacia de los sistemas de evaluación y acreditación existentes. En este sentido, Varela se refiere a que:

El concepto que acompaña a evaluaciones como las que se llevan a cabo en la educación superior es el del logro de resultados. Mas el logro no se desprende automáticamente de la evaluación sistemática, sino que depende de la forma en que ésta es guiada. (2008, p. 77)

Más adelante plantea: “En síntesis, la evaluación de resultados se orienta a la verificación de la disparidad de desempeños y cuando aparece junto a un sistema de premios y sanciones, recompensa de forma distinta a los distintos rendimientos, basándose en razones de mérito” (Varela, 2008, p. 79).

Otra arista de esta polémica es la que considera que “la evaluación del desempeño docente es una de estas formas de evaluación, que tienen lugar cotidianamente en los sistemas educativos, que en general se llevan adelante de manera muy precaria y asistemática, pero que, bien realizadas, tendrían un enorme potencial de cambio” (Ravela, 2009, p. 113)

Desde distinta perspectiva, el objetivo debe ser “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; como se citó en Carlos-Guzmán, 2016, p. 288). En este mismo sentido se pronuncia Anette Santos: “la evaluación de los docentes siempre ha de tener propósitos formativos, es decir, ha de ofrecer retroalimentación apropiada a los profesores para que puedan mejorar” (2012, p. 201).

Así como Paulo Freire se refirió al concepto de *politicidad* en la educación: “No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma” (Freire, 2020, p. 7), en relación con la evaluación se ha dicho que: “El componente político es tan importante como el componente técnico y una evaluación continuada se hace con base en la interacción entre los dos, aunque no sea siempre expresamente admitido o concientizado” (Varela, 2008, p. 82). Y, más adelante se reafirma: “Una evaluación, aún hecha con todas las garantías técnicas es una actividad potencialmente política o politizable y no es fácil asegurarle un consenso” (Varela, 2008, p. 86).

Con el propósito en mente de analizar cómo se manifiesta la evaluación docente en una situación concreta se procedió a la revisión documental, al análisis de la información y datos que arroja el sistema institucional, así como a la indagación de campo con algunas profesoras y profesores, para tener en cuenta sus consideraciones sobre el desempeño profesoral en las distintas unidades de aprendizaje.

---



## **Estrategia metodológica**

La parte de la investigación que se presenta en este trabajo se desarrolló en dos vertientes: una, los resultados de la aplicación del cuestionario institucional a los estudiantes de la Licenciatura en Educación para evaluar a sus profesores de cada una de las unidades de aprendizaje (UDA) por semestre, cursadas entre enero-junio 2019 y agosto-diciembre 2023. La otra, las opiniones vertidas por un grupo de cinco profesoras y cinco profesores del programa, en torno a este instrumento (que conocen porque también deben llenarlo como autoevaluación) y, en particular, de sus ventajas y desventajas, y algunas sugerencias para mejorar el sistema de evaluación docente de la universidad.

## **Resultados**

Partimos de la identificación y análisis de los aspectos que sugiere el punto de “Intervención docente” en la guía institucional de evaluación curricular integral arriba mencionada.

Desde esta perspectiva, se caracterizó al profesorado que colabora en el programa analizado. La Licenciatura en Educación (LE) cuenta con una amplia y consolidada planta académica, integrada por diez Profesores de Tiempo Completo (PTC) y una cantidad fluctuante entre 18 y 20 Profesores de Tiempo Parcial (PTP, con horas definitivas) y por contrato. De los PTC, los diez tienen doctorado en diferentes campos disciplinares. Todos poseen el reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP), y el 70% son miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), destacando dos de ellos con Nivel II.

Los PTC son los que se encargan de la mayor parte de las Unidades de Aprendizaje (UDA) del eje de investigación, y también imparten diversas UDA, en las diferentes fases de organización curricular.

Los PTP tienen nombramientos entre 4 y 12 horas definitivas y, siete son Técnicos Académicos Profesionales (TAP), de entre 30 y 40 horas, con distintas funciones. De su formación, cabe destacar que seis tienen doctorado, nueve cuentan con maestría, y el resto (incluyendo contratos) tienen licenciatura, aunque, significativamente, todos son egresados de alguna maestría. Los campos disciplinares también son muy diversos, todo lo cual otorga una gran riqueza y solidez a la planta docente, propicia el trabajo interdisciplinario, y constituye una de sus grandes fortalezas.

Estas profesoras y profesores de tiempo parcial se dedican casi exclusivamente a la docencia; sin embargo, es necesario señalar que dos de ellos ingresaron al SNII y, muchos desarrollan otras funciones sustantivas de investigación, extensión, elaboración de materiales didácticos y

---



de apoyo al programa educativo, participación en eventos académicos a diferentes niveles, y también en actividades de tutoría académica y de gestión (comisiones y encomiendas).

En general, la planta docente cuenta con una gran experiencia (más de diez años como promedio). No obstante, deben considerarse los dos o tres casos que están próximos a jubilarse, y las implicaciones que puede tener a corto plazo, sobre todo, porque no existe un programa oficial de generación de reemplazo.

En cuanto al diagnóstico de fortalezas y debilidades de la práctica docente, como se ha mencionado, la evaluación docente institucional se realiza mediante un cuestionario en línea que contestan los estudiantes, fundamentalmente, por unidad de aprendizaje (UDA) y por semestre. Sin embargo, los resultados no siempre tienen la misma consistencia, tomando en cuenta que el sistema no registra la evaluación estudiantil si no participa más del 50% del grupo de cada UDA.

Asimismo, en la información obtenida del sistema de administración escolar para realizar este análisis (que comprende los dos semestres de los años 2019, 2020, 2021, 2022 y 2023), no aparecen el total de las profesoras y los profesores: en unos casos sólo están algunos profesores de tiempo parcial (PTP) y ninguno de tiempo completo (PTC); en otros casos están mezclados, pero incompletos.

Por otra parte, los porcentajes del dictamen de estudiantes son relativos porque dependen de la cantidad de personas del grupo, de las que hayan evaluado, de la calificación de cada uno de los ítems y, además, de que mientras más pequeño es el grupo (a veces de uno), el resultado puede ser más bajo.

Es importante resaltar que casi todos los docentes obtuvieron un nivel de desempeño satisfactorio, debido al amplio rango de porcentaje que comprende (entre 60 y 100%). Por ello, se estableció una escala que es más específica:

61 a 70% - Regular    71 a 80% - Bueno    81 a 90% - Muy bueno    91 a 100% - Excelente

Desde esta perspectiva, haciendo un breve recuento de las evaluaciones semestrales a partir de 2019, se puede resumir lo siguiente:

**Tabla 1. Desempeño docente por semestre y rango de evaluación**

Año	Semestre	Profesor/a	UDA	No satisfactorio	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	Promedio
2019	E-J	9	14	0	3	1	6	4	82.44
	A-D	17	29	0	2 + 2	9	14	2	78.72



					(< de 60%)				
2020	E-J	20	32	2	5	9	8	8	80.64
	A-D	20	35	0	5 + 3	9	11	7	79.53
2021	E-J	21	36	0	2	6	20	8	85.82
	A-D	30	68	0	6 + 2	8	29	23	86.05
2022	E-J	30	72	0	5	7	32	28	87.52
	A-D	28	66	1	7 + 2	9	17	30	86.05
2023	E-J	30	76	0	2 + 3	12	33	26	86.02
	A-D	29	73	0	5 + 3	11	40	14	83.83

*Nota: Elaboración propia con base en la información recibida de la Unidad del Apoyo al Desarrollo Educativo (UADE).*

Es necesario enfatizar que la evaluación del desempeño docente, desde esta perspectiva, resulta muy relativa y poco confiable, debido a que varía mucho, de acuerdo con el total de estudiantes de cada UDA y, de ellos, la cantidad que evalúa; pero, sobre todo, influye el número de ítems y la calificación otorgada a cada uno, a lo que se une el grado de subjetividad de las respuestas, que no siempre corresponden con la mayor justicia a los resultados.

Sin embargo, a pesar de estas consideraciones, puede afirmarse que la evaluación se mantiene estable, en el rango de “Muy bueno”, fundamentalmente; pero, llama la atención que no se ha sobrepasado el 90% (Excelente), de conjunto, aunque sí destacan algunos docentes que han obtenido 100% en ciertas UDA, y también el semestre A-D 2022 en el que se alcanzó una evaluación de Excelente en casi la mitad de las UDA (30 de 66). Además, debe señalarse que en ese mismo semestre un profesor fue evaluado como “No satisfactorio”, y sí tuvo consecuencias, al ser llamado por el Comité que tiene entre sus funciones las evaluaciones para el ingreso, permanencia y promoción del profesorado a nivel de la División.

El profesorado, coincidiendo con las y los estudiantes, comentó que contestar el instrumento se vuelve una actividad mecánica, que a la tercera o cuarta unidad de aprendizaje (UDA) evaluada, resulta difícil concentrarse en los ítems y otorgan, en ocasiones, 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). En este mismo sentido, Santos se pronuncia de manera 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.” (2012, p. 201)



Las opiniones de las profesoras y profesores del programa van en el sentido de sugerir un instrumento más breve, específico y menos repetitivo. Piden, sobre todo, que sirva de retroalimentación para el profesorado. En esto coinciden plenamente con Santos, quien señala que: “Se trata de que el sistema educativo identifique con oportunidad las fortalezas y debilidades en el desempeño de sus maestros para que pueda intervenir ofreciendo los apoyos necesarios para atender los problemas identificados, así como monitorear los procesos de mejora” (2012, p. 203). Además, hacen señalamientos para que la evaluación no sólo se haga al final del semestre (cuando también se está evaluando al estudiantado, y que pueda completarse con otras estrategias, como lo ratifica 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).

Finalmente, las profesoras y profesores concordaron en que es necesario flexibilizar y diversificar el sistema de evaluación, que se contextualice y, sobre todo, que cumpla el objetivo de que los resultados retroalimenten y mejoren el desempeño docente.

## **Conclusiones**

Resulta indiscutible la trascendencia que tiene la evaluación docente para el mejoramiento de la calidad de la educación en todo el mundo, a pesar de los cuestionamientos y la polémica en torno a los sistemas de evaluación.

Uno de los problemas que se señala al cuestionario de evaluación docente analizado es su uniformidad: se utiliza el mismo para todas las disciplinas (sin distinción entre las denominadas duras y blandas), para todas las unidades de aprendizaje (UDA) sean más teóricas o prácticas; individualizadas, en pequeños grupos o con gran cantidad de estudiantes. Asimismo, se cuestiona su extensión, la poca flexibilidad y se confirma, como ya se ha expresado, que estas evaluaciones de las y los estudiantes, con frecuencia tienen un alto grado de subjetividad, y no reflejan los verdaderos resultados del desempeño de los docentes.

En el caso de los resultados de esta evaluación, los grandes rangos que tiene el sistema para considerar un resultado satisfactorio hace pensar en una cierta inducción a que las evaluaciones sean positivas en su gran mayoría (si no totalmente), y no a identificar, realmente, las fortalezas y debilidades de la práctica docente, ofrecer retroalimentación y establecer una vinculación con la formación continua y permanente, que considere, no sólo cursos o talleres de capacitación, sino espacios de reflexión e intercambio de experiencias entre pares, a fin de llegar a consensos de qué entender por un buen desempeño docente y, fundamentalmente, cómo conseguirlo.

## **Referencias**

---



- 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>
- De Diego Correa, M. y Rueda Beltrán, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, y evaluación por pares. *Voces y Silencios Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76.
- Freire, P. (2020). Prólogo. En Gutiérrez, F., *Educación como praxis política* (13ª reimpr.) Siglo XXI Editores.
- García Garduño, J.M. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), julio-diciembre 2000, 303-325.
- Gómez, L.F. y Valdés, M.G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, May-Ago 2019, 7(2), 479-515.
- Guevara Niebla, G. y Backhoff, E. (coords.) (2018). *La Reforma Educativa. Avances y Desafíos*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) / Fondo de Cultura Económica.
- Madrid Izquierdo, J.M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 23, 49-68 <https://revistas.um.es/educatio/articles/view/117>
- Ravela, P. (2009). La Evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En: Felipe Martínez Rizo y Elena Martín (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Santillana.
- Rueda Beltrán, M. y 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. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2012000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000200005&lng=es&tlng=es)
- Universidad de Guanajuato (2021). *Estructuración de la evaluación curricular integral de programas educativos*. TPE-A-05, Autor.
- Varela Petito, G. (2008). *La educación superior en México. Planeación, evaluación y entorno*. Miño y Dávila editores.
-