

# APROXIMACIONES A LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN ALGUNOS PAÍSES IBEROAMERICANOS. UNA PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE SIMILITUDES, DIFERENCIAS Y CONVERGENCIAS

Norberto Fernández Lamarra<sup>1</sup> e  
Natalia Coppola<sup>2</sup>

## RESUMEN

El artículo aborda la cuestión de la calidad en educación y en la educación superior, en particular – concepto clave respecto al bien público y factor determinante de la competitividad de un país. Se trata de un estudio sobre la evaluación de la enseñanza superior en algunos países iberoamericanos. En primer lugar, presenta problemas comunes en relación con los procesos de aseguramiento de la calidad de los sistemas de educación superior de dichos países. En segundo lugar, desarrolla breve caracterización sobre la evaluación de su docencia universitaria. En tercer lugar, analiza las características comunes en los

131

---

<sup>1</sup> Norberto Fernández Lamarra es especialista, investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la planificación y la gestión de la educación, con énfasis en los últimos años en la educación superior. Es Director de Posgrados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) donde, además, dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestría y Especializaciones) y el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación UNTREF/UNLa. Ha sido Profesor Titular Ordinario/Regular de Administración de la Educación en las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata hasta el año 2004, por jubilación. Ha sido miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la Argentina (CONEAU) entre los años 1996 y 2001. Se desempeña como Profesor de Posgrado en diversas universidades argentinas y de otros países de América Latina. Como investigador es categoría 1. Preside la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Ha sido Experto Regional de la UNESCO (años 1976-1981) y se desempeña habitualmente como Consultor de esa Organización – en especial en el Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe (IESALC) – y de otros organismos internacionales. Autor de más de 100 publicaciones, estudios, trabajos y artículos sobre la educación argentina y latinoamericana.

<sup>2</sup> Natalia Coppola es especialista en Política y Gestión de la Educación Superior (UBA –UNL), becaria de la Fundación Carolina para la realización de estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Complutense de Madrid/España, y es docente – investigadora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es miembro del equipo técnico de Acreditación de Posgrados de CONEAU, Argentina.

distintos sistemas y algunas dificultades que se presentan. Finalmente, plantea algunas conclusiones y propuestas para un debate hacia la construcción de un modelo integrador de evaluación de la docencia universitaria en estos países de América Latina.

**Palabras clave:** Evaluación de la educación superior. Modelo integrador de evaluación. Problemas en la evaluación de la educación superior.

## **AN APPROACH TO EVALUATION OF ACADEMIC TEACHING IN SOME IBERIAN AMERICAN COUNTRIES. A COMPARATIVE PERSPECTIVE BETWEEN RESEMBLANCES, DIFFERENCES AND CONVERGENCES**

### **ABSTRACT**

132

This paper presents the question of the quality in education – specially in higher education – in some Iberian American countries, as a determinant factor for the competitiveness of people. At first it exposes some common problems on the processes of the systems of evaluation of these Latin American countries and makes a brief exposition of higher education evaluation in them. After that, it analyses the common characteristics and some difficulties inherent to these processes. Finally, the paper proposes for discussion a model in order to integrate the systems of evaluation of Latin American higher education.

**Keywords:** Evaluation of higher education. Model for integration of educational systems of evaluation. Problems in the evaluation of higher education.

### **1. INTRODUCCIÓN**

El tema de la calidad de la educación en general y de la educación superior en particular, comienza a afirmarse en el escenario y en la agenda de la educación mundial con el advenimiento del denominado “Estado Evaluador” (NEAVE, 1988), a principios de la década de los 90. La calidad en la educación es un concepto clave en tanto se considera un bien público y se declara como un factor determinante de la

competitividad de un país. Si bien aún el debate acerca de la definición y los componentes de los procesos de evaluación y la acreditación está abierto, se coincide en que la calidad y la excelencia son propósitos fundamentales, más allá de la estructura metodológica o conceptual que les oriente.

A partir de esa premisa, en este artículo se propone dar cuenta, en primer lugar, de los principales problemas comunes en relación con los procesos de aseguramiento de la calidad de los sistemas de educación superior latinoamericanos. En segundo lugar, se desarrollará una breve caracterización sobre la evaluación de la docencia universitaria como parte de los procesos de evaluación en Argentina y en otros países, como México, Colombia, Chile y España. En tercer lugar, se analizarán las características comunes en los distintos sistemas y algunas dificultades que se presentan. Finalmente, se plantearán algunas conclusiones y propuestas para el debate hacia la construcción de un modelo integrador de evaluación de la docencia universitaria.

133

## **2. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: TENDENCIAS Y PROBLEMAS COMUNES**

La universidad en América Latina, hasta la década de 80, ha sido predominantemente estatal y con autonomía institucional y académica. A lo largo de casi todo el siglo las concepciones de la autonomía universitaria y de la primacía de la universidad pública se fueron afianzando en la mayor parte de los países latinoamericanos, muchas veces en el marco de enfrentamientos con los gobiernos nacionales. El número de instituciones universitarias – fundamentalmente estatales – iba creciendo gradualmente y los niveles de calidad eran relativamente homogéneos. Sin embargo, hacia fines de la década del 80 e inicios de la del 90, se introdujeron, en el marco de los procesos de globalización, estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el Estado por otras en que predominaban las concepciones de mercado y de privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación. Las crisis nacionales en materia económica llevaron a una fuerte restricción del financiamiento público para amplios sectores sociales en general y para la educación y

la universidad, en particular.

A pesar de esto, se acrecentó la demanda de educación superior incrementándose las tasas de escolarización y el número de estudiantes. Para atender estas demandas crecientes se crearon diversos tipos de instituciones de educación superior universitarias y no universitarias – en su mayoría de carácter privado – sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional. Esto generó, por lo tanto, una fuerte *diversificación de la educación superior* con una simultánea *privatización* en materia institucional, con una gran heterogeneidad de los niveles de calidad (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2006).

Surgen de esta manera distintos problemas de calidad que se manifiestan a través de síntomas de graves deficiencias en los sistemas e instituciones de educación superior, en distintas proporciones, que son comunes y atraviesan a todos los países de la región.

134

*Privatización de la educación superior*: este fenómeno se condice con que la mayor parte de la matrícula latinoamericana se concentra en universidades privadas, a excepción de Argentina, Cuba, Panamá y Uruguay, el resto de los países latinoamericanos presenta más de la mitad de la matrícula en el ámbito de universidades privadas: el promedio regional es de alrededor del 55% al 60% (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2003). Frente a esta situación fue necesario establecer procesos de regulación de la educación superior que hicieron frente al descontrolado aumento y la gran disparidad en la calidad de instituciones (en particular de las privadas). En países como en Chile, Argentina y México se pusieron en funcionamiento distintos mecanismos, en algunos casos implementados a través de normas jurídicas, para regular ya sea la apertura o el funcionamiento de dichas instituciones ya que, a través de *procesos tendientes a la acreditación institucional* – es decir, la aprobación de nuevas instituciones universitarias privadas o para la revisión de su funcionamiento – se ha posibilitado limitar la proliferación excesiva de nuevas instituciones universitarias y tender a una mayor homogeneidad en cuanto a los niveles de calidad (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2004).

*Falta de normativas* que permitan la consolidación de dichos sistemas. En la mayor parte de los países latinoamericanos y en España, se consagra en la Constitución Nacional el derecho a la educación y la autonomía de las universidades nacionales o estatales. Hay además una tendencia a ordenar jurídicamente los sistemas de educación superior a través de una ley general de educación o “ley marco” – que regula a *todos los niveles del sistema* – y una ley de educación superior, específica para ese nivel, en dónde se hace referencia – de manera más o menos explícita – a la necesidad de desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, aún son pocos los países que poseen una norma particular que cree y regule dicho sistema, ya que el desarrollo de esas iniciativas en materia legislativa está ligado y condicionado al devenir político de cada país. La preocupación por el tema de la calidad es un denominador común en América Latina, aunque aún es insuficiente la consolidación de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Lentamente los procesos de evaluación y acreditación permiten superar las tensiones planteadas en los primeros años de la década del ‘90 polarizadas en la dicotomía “autonomía universitaria versus evaluación”, lo que ha posibilitado una cierta maduración de la “cultura de la evaluación” en la educación superior (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2004).

135

*Fragmentación y dispersión de la información:* hay una carencia de registros y de acciones sistematizadas de relevamiento y actualización de la información sobre el número de instituciones existentes y la falta de definiciones consensuadas. La compleja tarea de obtener información sobre los sistemas y sobre las instituciones de educación superior – tanto públicas como privadas – indica que los sistemas de información de la educación superior reflejan, en buena medida las debilidades de las instancias de control y supervisión de las instituciones y la escasa apertura de estas instituciones para dar a conocer información sobre sí mismas. Un ejemplo de esto es la imposibilidad para el propio Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO de disponer – hasta ahora – de información regional precisa sobre el número de instituciones de este nivel existentes, porque hay una falta de definiciones consensuadas sobre que se considera universidad en Latinoamérica. Asimismo se

señala la importante iniciativa de “transparentar y transformar de dominio público” distintas informaciones sobre las instituciones de educación superior, tal el caso de la publicación de los resultados de los exámenes, actividades de transferencia o de datos cuantitativos, por ejemplo en el caso de España.

136 *Baja tasa de matriculación y eficiencia interna de los sistemas de educación superior.* Si bien hubo un importante crecimiento de la matrícula, Latinoamérica aún posee un crecimiento muy por debajo de la de los países como España u otros europeos. Sumado al escaso crecimiento regional, el nivel de los alumnos que logran titularse en grado es del orden del 20% en promedio regional. Algunos datos dan cuenta de esta situación; por ejemplo en México, en promedio sólo el 50% de los alumnos de licenciatura y alrededor del 40% de los que cursan posgrados logran concluir estudios y titularse. En Argentina, estos promedios son aún mucho menores: se gradúan en licenciatura y en posgrados sólo entre el 10% y el 20% de los inscriptos. En este sentido, un factor que incide en la baja eficiencia interna de los sistemas de educación superior latinoamericano son los tiempos promedio para lograr la titulación o graduación, pues éstos son significativamente mayores de los programados, y en la mayoría de las instituciones la diversificación de las opciones para la titulación es escasa aunque se tiende a la diversificación de las mismas. Hay carreras tradicionales de grado que son largas y también lo son los posgrados: se estima que en la Argentina los 8 o 9 años formales para grado y maestría se transforman en 12 o 15 reales (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2003). Además se debe considerar que en algunas ocasiones los procedimientos burocrático-administrativos constituyen un obstáculo que en ciertos casos provoca que los estudiantes no concluyan los trámites de titulación correspondientes o que los mismos le lleven un tiempo demasiado prolongado, como sucede en Colombia y en Argentina.

*Falta de flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras ofrecidas* para poder incorporar los cambios en las disciplinas y en las áreas profesionales. Es decir se observa que, además de las bajas tasas de rendimiento, hay una ausencia de perfiles profesionales que dificultan la inserción laboral y la escasa concreción de los aprendizajes

de los alumnos. Asimismo se ha desarrollado una fuerte disparidad en materia de planes de estudio, con denominaciones de titulaciones muy diversas y con objetivos formativos, por ende, y duración de los estudios muy disímiles, tal es el caso de Argentina dónde hay más de 100 títulos diferentes de ingeniero. Así, se encuentran en un mismo país denominaciones muy diferentes de las titulaciones de una misma área profesional y, a su vez duraciones también distintas de una misma carrera profesional, como en Colombia o en México. Una inadecuada estructura de los planes de estudio, la poca atención a la dimensión práctica del currículum, los métodos de enseñanza centrados en el profesor y no en el alumno, los procedimientos de evaluación poco adecuados y, sobre todo, la escasa coordinación de las enseñanzas de profesores y departamentos son denominadores comunes en los países analizados.

*Nivel crítico de formación previa que poseen los ingresantes a las instituciones de educación superior.* Este es un tema recurrente en la mayor parte de los países, siendo la articulación entre los distintos niveles educativos un tema crítico, aún no resuelto. Para poder superar los déficits de la formación previa de los ingresantes a la universidad – lo que además fomentaría la igualdad de oportunidades considerando la disparidad en la calidad de la formación media en la región – se aplican distintos mecanismos de regulación del ingreso, en general a nivel nacional e institucional, como en el caso de Chile o España. Esto ya sea a través de exámenes nacionales de ingreso o de la reorientación de la matrícula, en particular en el caso de las carreras con mayor demanda. En este punto, es necesario orientar a los estudiantes en cuanto a sus elecciones futuras y a la oferta real existente en materia de estudios superiores considerando, además, el escaso desarrollo de circuitos educativos superiores que hay en la región, en particular en Argentina. La oferta académica en materia de educación superior se compone básicamente de universidades, si bien hay un incipiente desarrollo de instituciones de educación superior no universitarias – de variada calidad – pero no hay aún una oferta consolidada que sea una alternativa efectiva a la universitaria.

137

*La escasa articulación entre universidad y la sociedad es un problema*

que se advierte en cuanto a que la sociedad tiene un conocimiento insuficiente acerca de la naturaleza, los fines y los resultados de las instituciones de educación superior, así como una débil participación organizada en su apoyo. Se hace necesario revertir las tendencias relacionadas con el desempleo y subempleo de profesionales en diversas disciplinas (en particular hay una oferta excesiva de egresados en ciertos programas, en particular de las ciencias sociales y/o humanas) y superar la desarticulación entre la formación académica y los requerimientos del sector productivo. Además, es deseable promover una mayor relación entre instituciones de educación superior y la sociedad a partir de la rendición de cuentas desde un concepto de la responsabilidad social de las universidades (accountability). Esto se constituye en un componente principal, particularmente en la relación entre Estado, sociedad y universidad; para poder conocer los productos que las instituciones de educación superior ponen a consideración del desarrollo de un país y lo que desde el resto de la sociedad y desde el sector productivo se requiere, algunos países como España y Chile han avanzado al respecto.

*Baja inversión en investigación científico-tecnológica.* El gasto promedio en Latinoamérica para educación superior es del orden del 1,5% del PBI, lo que no es suficiente para atender las necesidades de un sistema en desarrollo. La capacidad institucional para la investigación está predominantemente situada en las universidades y centros específicos públicos/estatales, los que si bien pueden tener un financiamiento mixto, dependen de presupuestos nacionales y éstos son muy exigüos. Así, el promedio en la región de inversión en investigación científico-tecnológica es del orden del 0,5% del PBI, con excepción de Brasil que llega al 1% y Chile al 0,7%.

*La escasa formación y nivel académico de los docentes,* con un bajo número con posgrados de maestría y doctorado. Si bien durante la década del 90 se registró en toda América Latina – con mayor énfasis en algunos países como Argentina y México – el desarrollo de múltiples posgrados, los cuerpos académicos consolidados con esa formación son aún pequeños y su distribución en las instituciones de educación superior es insuficiente y desigual, quizás con excepción de Brasil.

A ello se agrega el incipiente desarrollo de políticas institucionales y nacionales como programas de incentivos para poder elevar la formación de los profesores. Por ejemplo en México y España, están ligados a incentivos económicos orientados a la investigación más que a la docencia y formación permanente del profesorado.

*La deficiencia en los sistemas de selección, desarrollo y promoción del personal de las instituciones de educación superior.* La información sobre estos temas es escasa, ya que, en general, las formas de acceso a cargos docentes y/o administrativos son muy heterogéneas; ya sea por concursos públicos regulados por ley o mediante criterios discrecionales relacionados con el carácter público o privado de la institución. Por otra parte, durante la década de los 90, hubo una fuerte desinversión en educación superior en el sector de la educación pública, lo que ha repercutido en la “pauperización” de la profesión docente y del personal no docente que trabaja en las instituciones de educación superior, en particular en Latinoamérica. Esto ha generado una falta de incentivo para desarrollar la carrera docente, donde los salarios del personal docente y administrativo de las instituciones públicas se han rezagado y aparece la figura del docente llamado “taxi” u “ómnibus”, que debe trabajar en distintas instituciones para compensar su bajo salario, situación que repercute en la calidad del proceso de enseñanza y en su propia formación. Por otra parte, si bien hay un desarrollo incipiente de programas de estímulo al desempeño del personal académico, que han retenido a los profesores de carrera del más alto nivel en las instituciones públicas, los sistemas adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento, como son los mecanismos de dictamen deficientes, el predominio en la evaluación de los profesores de criterios cuantitativos de trabajo individual sobre los de grupo, la heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario y el escaso reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos que realizan los profesores, tal los casos de los países analizados.

139

*Internacionalización de la educación superior.* Es notable la incidencia cada vez mayor de programas transnacionales – particularmente

de posgrado – que llegan a través de campus virtuales vía Internet y de otras modalidades de educación a distancia y presenciales, infringiendo muchas veces las normativas nacionales, sin asegurar niveles de calidad comparables con los de sus países de origen y siendo dictados muchas veces por instituciones no autorizadas. Si bien el desarrollo de la educación a distancia en la región es desigual, se percibe con mayor intensidad en México, Chile y Argentina. Existen muy pocos mecanismos e instrumentos regulatorios específicos para el aseguramiento y acreditación de la calidad de universidades extranjeras o virtuales en el ámbito regional.

140

Los problemas reseñados son una parte de la compleja trama de cada sistema de educación superior nacional. Hemos descrito algunas de las preocupaciones que son coincidentes entre sí. Y si bien se han iniciado y se realizaron avances significativos en varios países en relación con la evaluación de la calidad en la educación superior y se pusieron en marcha procesos de acreditación de carácter nacional y a nivel regional, aún resta el desafío de consolidar y fortalecer los procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior para convergir en criterios y acciones comunes que permitan superar los problemas planteados

### **3. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: TENDENCIAS**

Se desarrollarán en este apartado, las principales tendencias en materia de evaluación de la docencia universitaria, tanto desde los modelos de evaluación y los actores para describir las principales características que adquieren los procesos de evaluación de la docencia en Argentina, México, Chile, Colombia y España.

La “Profesión Académica” como objeto de investigación ha cobrado importancia en las últimas décadas, de forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la Educación Superior como campo de investigación. Si bien desde la década de los '70 se desarrollan importantes estudios sobre el profesorado universitario y sus espacios de trabajo (BOURDIEU et. al., 1986; GEERTZ, 1976), fue durante los '80 que a nivel internacional

se ha ido generalizando el estudio de las distintas políticas que impactaron sobre el trabajo de los académicos, sus contextos y sus dimensiones, considerando a estos sujetos como centrales para el análisis del sistema universitario de un país, incluyendo la evaluación de la docencia universitaria (CLARK, 1987).

Estos desarrollos coinciden con las reformas de los sistemas de educación superior a nivel mundial. Según Becher & Trowler (2001), el requerimiento de “performatividad” investigadora ha cambiado la naturaleza del trabajo académico. Otros estudios analizaron los efectos de estos cambios en las identidades académicas (HENKEL, 2000) y el rol de éstos en la mejora de la productividad del sistema universitario, y de su subsistema científico y tecnológico. Estos avances sostuvieron que la mayoría de cambios fueron externos a las disciplinas, las que tradicionalmente definían el carácter de “lo académico”. En ese contexto, existe un renovado interés por la evaluación de la docencia universitaria, en tanto juega un papel fundamental en la mejora de las instituciones y es una de las funciones esenciales de la universidad (FERNÁNDEZ LAMARRA y MARQUINA, 2008).

141

En términos comparados con países de la región – como México, Colombia y Chile –, así como en España, hay un incipiente desarrollo del tema de la evaluación de la docencia. En Argentina el tema de la evaluación de la docencia universitaria constituye un área de vacancia que, a la vez, limita la interpretación de los estudios que toman como objeto los cambios recientes en nuestro sistema de educación superior. Y si bien, la evaluación ha formado parte constitutiva del campo educativo – desde su quehacer cotidiano hasta la planificación –, a partir de los ‘90, comienza a formar parte de las políticas educativas desarrolladas desde los Estados. Es así que la evaluación institucional, de carreras académicas y de profesores se extendió rápidamente en la mayoría de los países, con distintos matices.

Partiendo de dos concepciones sobre la evaluación que se corresponden con visiones sobre la universidad, Ricco (2001) señala que la primera es una mirada sobre la *evaluación tecnológica y productivista*, marcada por la eficiencia y la productividad y posee como modelo de referencia

la empresa. En esta concepción la evaluación es concebida como instrumento de control y de regulación. Se sobrevalora la medida estadística analizándose los productos o resultados ignorándose los procesos, las especificidades y las complejidades institucionales. La mejora pedagógica no es una preocupación fundamental. En contraposición, *la evaluación participativa*, que supone una reflexión colectiva de los miembros de una institución universitaria sobre la propia institución. Más que poner énfasis en los resultados, esta evaluación trata de contextualizar la acción de referencia en el medio socioeconómico, realzar la identidad del proyecto educativo y centrarse sobre la mejora de la institución.

142 Sin embargo, como señala Dias Sobrinho & Balzan (1995), la evaluación más que una tarea técnica debe ser entendida como un proceso público – político dotado de repercusiones sociales. Y si bien la evaluación de la docencia universitaria ha tenido distintos desarrollos en países como México, Chile y España, todos los desarrollos convergen en la necesidad de conocer y reflexionar sobre la actividad docente universitaria, en tanto en la evaluación se promueve o exalta un modelo de profesor o forma de enseñar, ya sea de forma deliberada o no; al mismo tiempo, se asignan papeles específicos tanto a los profesores como a los estudiantes (RUEDA BELTRAN, 2006).

Siguiendo las dos concepciones mencionadas, se observa que, en materia de evaluación de la docencia universitaria, hay 3 grandes tendencias: la primera *orientada a resultados* siendo la evaluación de la docencia parte de la evaluación institucional, relacionada al control o rendición de cuentas<sup>3</sup>. La segunda, *la evaluación orientada a la formación* dónde la evaluación de la docencia aparece como un proceso formativo sistemático y permanente, integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza operando al interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas. Y una tercera tendencia está representada por *la evaluación*

---

<sup>3</sup> Este tipo de evaluación es efectuada, generalmente, por agencias de evaluación, por pares evaluadores externos a las instituciones, tomando como base las autoevaluaciones institucionales.

*de la docencia relacionada con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos*, ya que se vincula con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación, etc. En esta orientación podrían complementarse y conjugarse ambas concepciones de la evaluación, según el abordaje planteado en cada caso.

Sin embargo, cualquiera fuera su orientación, lo sustancial en la evaluación de la docencia universitaria es la mejora de profesor y de la institución. Un sistema evaluativo de alta calidad deberá constituirse en el equilibrio dinámico entre la mejora de la calidad del centro – institución educativa – y la mejora del profesorado (MATEO, 2000).

Así como en la implementación de las evaluaciones subyacen conceptos de calidad, de política educativa y de definiciones sobre la evaluación, surgen también diferentes metodologías de implementación. Si bien no vamos a adentrarnos en un detalle de las mismas<sup>4</sup>, las más usuales para la evaluación de la docencia universitaria son: las encuestas de opinión a alumnos, encuestas a profesores; la evaluación por pares, las autoevaluaciones, el uso de portafolios y diarios académicos; el resultado de los rendimientos de los alumnos, evaluaciones e informes de las autoridades de las instituciones; la evaluación de expertos, los resultados de investigaciones, etc. Cabe señalar que tanto en Chile, México y España predomina el uso de encuestas de opinión a los alumnos como herramienta de obtención de información sobre el desempeño docente. Asimismo, la tendencia en estos países es al uso de datos cuantitativos para la evaluación del desempeño docente, práctica que es criticada por los propios docentes y especialistas en la materia.

143

En las distintas concepciones y formas de implementación de los procesos de evaluación, también se definen diferentes roles para los distintos actores de la comunidad educativa: docentes, alumnos,

---

<sup>4</sup> Mayor referencia sobre los modos de evaluación de la docencia universitaria se pueden encontrar en RUEDA BELTRAN, M. *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México DF: Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED), Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 2006.

directivos, evaluadores y expertos, agencias y la sociedad. En este sentido, Fernández Lamarra (2004) señala que para cada actor la evaluación se referencia a un objeto distinto: para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano.

Siguiendo el planteo de Vain (1998), los posibles aportes y limitaciones de cada tipo de actor, en la evaluación de la docencia, podrían analizarse desde:

144 *Los docentes:* como gestores principales de la enseñanza, poseen una particular mirada acerca de las condiciones de trabajo, sus ideas y creencias sobre la enseñanza, sobre los alumnos, la universidad, la ciencia, etc; y sobre la docencia como función, *que muchas veces aparece anónima o aparentemente desvinculada de su situación concreta en las evaluaciones.* En este sentido, el autor advierte que la autoevaluación en el contexto de la carrera docente puede adquirir cierto grado de autocomplacencia, habida cuenta de las posibles consecuencias que esta podría tener en la estabilidad laboral y la escasa difusión de las prácticas autoevaluativas entre los docentes universitarios (VAIN, 1998).

*Los estudiantes,* quienes son potenciales críticos de esta actividad ya que son los principales implicados por las consecuencias de la enseñanza y quienes establecen una relación cotidiana con el profesor, aunque limitada a un tiempo escaso de contacto. En este sentido, el autor citado señala que será fundamental, para obtener datos significativos de esta fuente, garantizar la confidencialidad de la información. Como limitaciones pueden mencionarse: la ausencia de una cultura de la autoevaluación en el propio alumno (ausencia de evaluaciones formativas); la acentuada presencia de evaluaciones para la calificación/examen, la disparidad de niveles entre los ingresantes y los alumnos avanzados y el desconocimiento – en la mayoría de los casos – sobre las condiciones de trabajo de los docentes.

*La evaluación por pares* permitiría generar un marco de evaluación más amplio, que sitúe la actividad docente en relación con los planes estratégicos de la institución, aportar elementos de comparabilidad y prospectiva. Sin embargo el obstáculo principal es el escaso desarrollo de la cultura evaluativa. Sumado a las implicancias que en términos afectivos, de relaciones interpersonales o de intereses sectoriales aporta la proximidad con quienes serán los evaluados, limitante esta que se potencia todavía más en el caso de la carrera docente. No obstante este mismo factor resulta en posibilidad, en tanto ambos (evaluante y evaluado), comparten un mismo contexto, por cuanto el conocimiento sobre esa realidad es más profundo y puede dar cuenta de lo procesual así como de la historia (VAIN, 1998).

*Las autoridades institucionales:* las limitaciones pueden darse, fundamentalmente, en estructuras organizativas verticalizadas, en relación con estilos de gestión más autocráticos y de escasa participación. En estos casos la valoración estará muy sesgada por el sistema de organización y gestión que sustentan los directivos. Sin embargo, la participación de las autoridades en los procesos de evaluación docente es de vital importancia, porque esta tarea los acerca a una percepción directa de los aspectos que deberán modificarse mediante acciones a desarrollar.

145

*La evaluación a cargo de expertos:* tal como plantea Vain (1998), este tipo de evaluaciones tiene el riesgo de una visión externalista, construida desde sus propias categorías, si estos expertos carecen de flexibilidad y disposición para interpretar el contexto en el cual se desarrolla su intervención. Si por el contrario son permeables a escuchar las posturas de los actores y hábiles para descifrar lo oculto y lo invisible, pueden realizar aportes sustantivos, sacando provecho a su posición externa, que les posibilita estar menos involucrados con la institución y sus actores, así como tomar distancia para observar mejor.

Las distintas tendencias en materia de evaluación de la docencia, se manifiestan en los distintos casos nacionales analizados con niveles de desarrollo y orientaciones diferentes como se describirá en el apartado siguiente.

## 4. LA SITUACIÓN EN PAÍSES IBEROAMERICANOS

### 4.1 Argentina<sup>5</sup>

Como fue señalado, en Argentina el tema de la evaluación de la docencia universitaria constituye un área de vacancia tanto en investigaciones como en la aplicación de modelos de evaluación.

El sistema de educación superior, se rige por una Ley Nacional (Ley de Educación Superior) que contempla la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEAU). Desde esta Agencia, se realizan evaluaciones institucionales, evaluaciones externas y de acreditación de carreras de grado y posgrado. En cada caso, los objetivos e indicadores son distintos siendo evaluada la docencia desde una perspectiva cualitativa en los dos primeros casos y desde una perspectiva cuantitativa en las acreditaciones. En este sentido, se aplican modelos de evaluación que responden a lógicas sumativas y formativas complementariamente.

146

La evaluación de la docencia como parte de la evaluación institucional, también se manifiesta en los objetivos del Programa de Incentivo implementado desde los '90 por parte del Ministerio de Educación, ya que se categorizan a los docentes y se subsidian proyectos de investigación. El incentivo hacia la investigación se liga a subsidios que influyen en la escala salarial, en las dedicaciones, etc. Sin embargo, el peso específico de la investigación por sobre la docencia es tan relevante que deja a esta en un plano rezagado de la actividad profesional.

Por otra parte, en el marco de la autonomía universitaria, cada universidad tiene un estatuto y normas/reglamentos propios para concursos docentes, promoción y formación permanente así como normas internas que atañen a la evaluación de sus profesores. Sin embargo, las

---

<sup>5</sup> Síntesis extraída de FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y COPPOLA, N. La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. In *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, UAM (IISUE) RIED, México, octubre 2008.

experiencias son asistemáticas y se reducen a evaluaciones de cátedras y facultades generalmente utilizando encuestas y portafolios. Son casi nulas las evaluaciones a docentes por las propias universidades.

En cuanto al ingreso y permanencia del cargo docente, en Argentina no existe la “definitividad en el cargo” o “tenure”. El histórico y tradicional mecanismo del concurso de antecedentes y oposición a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 – es el que impera en la mayoría de las instituciones. Éste es un tema crítico en cuanto a los tiempos en que se llama a concurso, en particular en las universidades nacionales, ya que pueden pasar más de cinco años sin convocatoria o sin conformación de un jurado. Sin embargo, el bajo porcentaje de docentes concursados en las universidades nacionales se debe no sólo a la complejidad de la sustanciación de los concursos sino también a decisiones políticas que inciden en el retraso o adelantamiento de los mismos, que claramente tienen el potencial de determinar la composición política del gobierno de las universidades, ya que los docentes concursados son los únicos que tienen “ciudadanía universitaria” para votar y ser votados en el marco de las elecciones para designar autoridades universitarias. A esto, debe agregarse la restricción de los recursos financieros, lo que agrava la situación de congelamiento de cargos o genera mecanismos informales de nombramiento, que con el tiempo se vuelven regulares como los cargos interinos.

147

## 4.2 México<sup>6</sup>

La evaluación de la docencia en México, surge de manera autogenerada en algunas universidades privadas desde hace más de tres décadas. En el caso de las universidades públicas, aunque existen algunos casos aislados de carreras que emplean la evaluación de la docencia, la evaluación se implementa de forma generalizada a partir de las políticas promovidas por la Secretaría de Educación Pública, la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES) e Instituciones de Educación

---

<sup>6</sup> Síntesis extraída de RUEDA BELTRAN, M. La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. *In Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, UAM/IISUE/RIED, México, octubre 2008.

Superior en la década de los 90. Desde esa década se han llevado adelante procesos evaluativos sustentados en políticas vinculadas con evaluación para el manejo del financiamiento con controles de calidad y eficiencia, lo que ha dado un peso mayor al mercado y a un “Estado Evaluador” como mecanismos estratégicos en la orientación del sistema y de las instituciones que lo componen. Los distintos procesos de evaluación se han ido instalando desde entonces hasta formar parte de la cotidianeidad de las instituciones de educación superior mexicanas. La evaluación se ha transformado como una acción estratégica e instrumento de los directivos del sector para “mejorar la calidad de la educación”; los estudiantes y profesores son, por tanto, objeto de distintas evaluaciones.

148

Las acciones de evaluación del desempeño docente y sus propósitos se encuentran identificados fundamentalmente con los programas de compensación salarial. En este sentido, se pueden mencionar el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) *que impulsa la consolidación de cuerpos académicos mediante becas de posgrado y de otros apoyos para profesores de carrera* (ampliando su habilitación, recursos económicos, financiamiento de proyectos, equipamiento, etc); el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI), y otros específicos como el Programa de Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico (PRIDE) implementado para profesores de dedicación completa en la UNAM o el Programa de Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal de Asignatura (PEPARSIG). La evaluación de la docencia es condición de acceso a estos programas y también es considerada en combinación con productos de investigación y la obtención de grados académicos; una acción que genera que las actividades de docencia sean percibidas como de menor estatus (RUEDA BELTRAN, 2008).

Desde las Instituciones de Educación Superior las instancias encargadas de la evaluación de la docencia se encuentran en diversas unidades académicas o administrativas (en las grandes instituciones se delega esta función a las escuelas o facultades, o no tienen injerencia en los órganos directivos centrales). En general, la tendencia es ofrecer directrices generales para evaluar el desempeño docente en el conjunto

de los programas de formación profesional y predomina la evaluación del desempeño docente mediante la opinión de los estudiantes recuperada a través del uso de cuestionarios y excepcionalmente, se complementa con informes del jefe inmediato o autoevaluaciones.

Desde la ANUIES – organismo que agrupa a todas las universidades e instituciones de educación superior – se alienta a los distintos actores de las instituciones a la práctica de evaluación del desempeño docente con el fin de mejorar la actividad, aumentar la calidad, la rendición de cuentas, la mejor distribución de recursos y acreditación, entre otros. Cabe señalar que existen procesos de evaluación de la docencia en, al menos, seis universidades públicas: la Nacional Autónoma de México, la Autónoma Metropolitana, la Autónoma de Querétaro, la Autónoma del Estado de Hidalgo, la Autónoma de Baja California y la Autónoma del Estado de Morelos. Aunque cada institución ha definido sus propios criterios de evaluación, estudios recientes confirman que los procesos de evaluación en las universidades mexicanas se han burocratizado, privilegiando el análisis cuantitativo, enfocados principalmente a otorgar financiamiento sin mejorar sustancialmente la calidad de la educación (RUEDA BELTRAN, 1996). En este sentido, las políticas de evaluación en las universidades estatales se han orientado a procurar compensaciones salariales, a aumentar los grados académicos de los profesores universitarios, a fortalecer la infraestructura institucional para consolidar a los cuerpos académicos en sus investigaciones y a ampliar la estructura de los puestos de trabajo del personal de tiempo completo; en general en programas donde prima la función de investigación sobre la docencia. Aun no ha sido reconocida la función docente y su rol fundamental en las universidades a pesar de que en muchas de ellas constituya la única actividad que se realiza (RUEDA BELTRAN, 2008).

149

Es destacable la tarea que ha desarrollado la Red de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIED), coordinada por el Instituto de Investigaciones sobre Universidad y Educación (IISUE) de la UNAM. En base a sus trabajos de investigación, la Red reafirma que la docencia es uno de los agentes centrales del desarrollo educativo y que es conveniente la evaluación de su práctica a

condición de que el enfoque de dicha evaluación sea formativo y de perfeccionamiento permanente.

El Proyecto RIED surgió de experiencias realizadas en los años 1995 y 1996 a partir del Programa de Apoyo Interinstitucional del Mejoramiento de la Enseñanza, bajo la coordinación de Frida Díaz Barriga, Mario Rueda y Javier Nieto (Universidad Nacional Autónoma de México) y con la participación de académicos e investigadores de diversas instituciones como la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Anáhuac. Durante el periodo 1998 a 2001 este proyecto estuvo bajo el patrocinio del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica y desde esa fecha, se han incorporado investigadores de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Iberoamericana (Campus Golfo Centro y Santa Fe), Universidad Autónoma Metropolitana (Campus Xochimilco) y de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente el proyecto está coordinado por Mario Rueda Beltrán y cuenta con la participación de especialistas nacionales e internacionales para desarrollar líneas de investigación de la evaluación docente en el nivel universitario.

150

La Red anualmente efectúa reuniones en donde se establecen y toman acuerdos en relación a la organización de encuentros académicos como seminarios-talleres, participación en congresos, elaboración de libros colectivos y secciones temáticas en revistas y de forma grupal se diseña un cronograma de actividades académicas. El desarrollo de estas líneas de investigación supone la agrupación de proyectos específicos sobre diferentes aspectos de la evaluación y la práctica docente.

### 4.3 España<sup>7</sup>

La evaluación del profesorado constituye uno de los tópicos de máximo interés y actualidad, respondiendo a la necesidad de mejorar la calidad de las universidades y a las exigencias del marco legislativo universitario y del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, desde los años 90,

---

<sup>7</sup> Síntesis extraída de MURILLO TORDECILLA, J. La evaluación del profesorado universitario en España. In *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, UAM/IISUE/RIED, México, octubre 2008.

muchas universidades, tanto públicas como privadas, han implantado algún sistema de evaluación de su profesorado en el ámbito de la evaluación institucional en España (TEJEDOR, 1993). El caso de España, la Ley Orgánica indica que los estatutos de las universidades dispondrán de procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado. De esta forma la evaluación del profesorado se desarrolla a partir de instancias diferentes: desde el Estado a través de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), desde las Agencias de las Comunidades Autónomas y desde las Instituciones.

A pesar de la multiplicidad de organismos, hay consenso en qué evalúa cada uno. En este sentido, la evaluación para el acceso y la promoción para puestos de docentes funcionarios es competencia del Estado y de las universidades; las Comunidades Autónomas y las universidades, para los puestos de docentes contratados; la evaluación de la actividad investigadora es competencia estatal, aunque los resultados son considerados para el incentivo salarial que otorga cada Comunidad y la evaluación del desempeño docente es responsabilidad de las universidades. En algunas Comunidades Autónomas se desarrolla una evaluación para otorgar incentivos económicos a los docentes universitarios. Esta configuración particular, genera la existencia de distintos subsistemas en los que participan dos o más instancias de las señaladas para la evaluación de la docencia.

151

Si bien el sistema de evaluación destinado al acceso de funcionarios docentes es el que históricamente tiene mayor desarrollo en España, es el que estuvo más sujeto a diversas modificaciones. El actual sistema de acceso a funcionarios docentes tiene menos de un año de antigüedad y se basa en un sistema de acreditación mediante el que se evalúan méritos y competencias del docente según criterios de actividad investigadora, actividad docente o profesional, formación académica y experiencia en gestión y administración educativa, etc.

En cuanto a la evaluación del desempeño docente, la Ley Orgánica fomenta que las universidades continúen y profundicen una evaluación del desempeño docente de carácter formativo, que ayude al profesor

en la mejora de su trabajo. En este sentido, se puede afirmar que en su totalidad las universidades españolas evalúan el desempeño docente aunque de diferentes formas: desde el carácter obligatorio de la misma hasta el instrumento utilizado (MURILLO TORDECILLA, 2008).

Desde la ANECA, se ha implementado en el año 2007, el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado (Docentia). El objeto del programa es aportar un modelo de referencia y orientaciones básicas para que las universidades realicen procedimientos de evaluación de la actividad docente propios, ajustados a sus necesidades, que garanticen la calidad del profesorado universitario y que favorezcan su desarrollo y reconocimiento en consonancia con los principios de calidad exigidos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Para su implementación se cuenta con la colaboración de las Comunidades Autónomas con las cuales se tienen acuerdos específicos para el desarrollo del programa en el ámbito territorial de competencia.

152

Por otra parte, se deben mencionar las evaluaciones para la concesión de incentivos salariales que llevan a cabo las comunidades para la asignación de complementos retributivos al personal docente e investigador, tomando como base los méritos profesionales. En general se otorgan al cumplir cinco años en la docencia – quinquenio – a partir de la evaluación positiva del desempeño docente, de los tramos de investigación, de las tesis doctorales dirigidas y aprobadas, etc. Sin embargo hay una amplia variabilidad de implementación entre las distintas comunidades.

Tal como fue señalado, la coexistencia de distintos subsistemas de evaluación en donde intervienen distintos actores del sistema educativo, genera críticas que se orientan, en su mayoría, a una falta de consenso sobre lo que es “el buen docente universitario”; en particular, en cuanto a los criterios de excelencia para evaluar las distintas funciones que realiza un profesor: docencia, investigación y gestión y el peso específico que se otorga a cada componente de esta tríada. Además se cuestiona la falta de coordinación entre los distintos subsistemas de evaluación y las instancias implicadas, lo que genera

superposiciones y burocratización de los procesos de evaluación de la docencia.

#### 4.4 Colombia<sup>8</sup>

A partir del año 1992, con la promulgación de la Ley 30, se hacen explícitos los aspectos que debe contener el Estatuto del Profesor Universitario (el cual debe ser expedido por el Consejo Superior de cada universidad). Por otra parte, el Decreto 1444 del mismo año, establece el régimen salarial y prestacional de los empleados públicos docentes de las universidades nacionales. Esta norma define los aspectos que se valoran para determinar “el puntaje” que permite definir el salario, las bonificaciones y demás prestaciones.

Dado que el salario, la estabilidad laboral y los incentivos económicos son materia de esa norma, la misma permite definir en gran parte que se espera de un profesor universitario, que se privilegia en su desempeño y evaluación – y debilitan y estimulan una u otra función (RODRIGUEZ, 2008).

153

Hay distintos organismos que regulan la educación superior colombiana e inciden en la evaluación del profesorado, en particular, tanto el Ministerio de Educación como COLCIENCIAS (Organismo Nacional de Ciencia y Tecnología) lo hacen de manera directa: el primero a través de decretos y el segundo a través de los reglamentos sobre la actividad de producción académica. En este sentido, una crítica que se le hace al sistema de evaluación de la docencia es el énfasis puesto en la producción científica, centrada en las publicaciones y asociada casi exclusivamente con aspectos económicos y laborales de los profesores. Esto conlleva a efectos perversos como el afán lucrativo o la burocratización. Además, se critica el carácter individual y poco participativo de los procesos de evaluación al centrarse estos en aspectos económicos y laborales de cada profesor de manera particular.

---

<sup>8</sup> Síntesis extraída de RODRIGUEZ J, G. Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación en Colombia. In *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, UAM/IISUE/RIED, México, octubre 2008.

Desde las instituciones, el abordaje que se realiza en materia de evaluación de la docencia aparece como un proceso permanente y sistemático, parte de la evaluación institucional. En líneas generales, se pone énfasis en finalidades relacionadas a la institución y al individuo, poniendo mayor peso en esta última a través del desarrollo profesional, mejora de la actividad, inclusión, permanencia y promoción dentro de la carrera docente; y otorgamiento de distinciones, estímulos y sanciones.

Una de las críticas a la evaluación de la docencia por parte de las instituciones es que, si bien son los Consejos de Facultad las responsables de las mismas, hay una notoria desarticulación y falta de comunicación entre los estamentos de las instituciones que intervienen en el proceso. Por otra parte, *no hay estrategias de carácter cualitativo siendo los instrumentos aplicados por excelencia las encuestas de opinión a los estudiantes de corte cuantitativo* (RODRIGUEZ, 2008).

#### 4.5 Chile<sup>9</sup>

Con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación en el año 2000, la evaluación docente se instala en la agenda de todas las instituciones universitarias y comienza a desarrollarse como una práctica sistemática, centrada principalmente en el uso de encuestas de opinión a alumnos. Una particularidad del caso chileno es que el desarrollo heterogéneo de distintas herramientas de evaluación de la docencia (encuestas, informes del jefe directo, autoevaluación del docente y la evaluación de pares) se corresponde proporcionalmente a la antigüedad, tamaño y oferta académica de la institución (SALAZAR ASECIO, 2008).

En general la evaluación de la docencia queda a cargo de la Vicerrectoría Académica de cada institución, donde se crean organismos para llevarla adelante (comisiones, departamentos o direcciones). Dado que el proceso de evaluación de la docencia es reciente, no hay aún un

---

<sup>9</sup> Síntesis extraída de SALAZAR ASECIO, J. Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria: Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. In *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, UAM/IISUE/RIED, México, octubre 2008.

proceso sistemático ni existen trabajos que informen el devenir de cada institución en materia de evaluación de la docencia, salvo estadísticas generales al interior de cada una. Ante la ausencia de sistematización de las prácticas y de la información, desde distintas instituciones se están generando encuentros y eventos nacionales e internacionales para el intercambio de experiencias en este campo<sup>10</sup>.

La mayoría de los problemas identificados – en materia de evaluación de la docencia – se corresponden con la visión y actitud con respecto a la evaluación. Siguiendo el planteo de Salazar, según los responsables de los procesos evaluativos, se advierte que los docentes sienten que la única o la más relevante instancia evaluativa es la de las encuestas de opinión de los estudiantes y que esto no se corresponde con la realidad de los docentes. Por otra parte, los estudiantes sienten que sus opiniones no son consideradas de manera suficiente. Es decir, hay una inexistencia de políticas efectivas y modelos de evolución consensuados entre las instituciones.

155

## **5. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA, MÉXICO, COLOMBIA, CHILE Y ESPAÑA**

Si se analiza la situación en cada uno de los países, se puede dar cuenta de una serie de similitudes y de diferencias en cuanto al grado, desarrollo e implementación de políticas y estrategias para la evaluación de la docencia universitaria. En este sentido, vamos a sintetizar las principales líneas que se observan:

Como similitudes podemos afirmar que en todos los países analizados existen iniciativas a nivel institucional para evaluar la docencia con fines de mejora de la práctica educativa.

---

<sup>10</sup> Una iniciativa que ha influido en la organización de eventos es que, desde el ámbito gubernamental, en el año 2007 todos los profesores de los niveles de enseñanza básica y media de colegios municipales o particulares subvencionados tienen la obligación de evaluar su desempeño docente.

En todos los casos se utilizan principalmente los cuestionarios de opinión del alumno como herramienta de recolección de información. Además, se coincide en la falta de sistematización y organicidad de los procesos de evaluación de la docencia a nivel institucional.

Otro aspecto a considerar es la falta de consensos sobre modelos y definiciones como el ser “buen profesor universitario”. Una cuestión muy marcada en todos los países es la relación de la evaluación de la docencia con los incentivos económicos y con el riesgo que esto conlleva. Asimismo, se observa un énfasis en la investigación como base de la evaluación de la docencia en cuanto a producción académica y su relación con estímulos económicos.

156 La burocratización del proceso de evaluación de la docencia y la falta de participación real en la toma de decisiones y en la difusión de los resultados parecen ser otro rasgo común. Otra similitud se manifiesta en que los programas de evaluación de la docencia aparecen como de reciente aplicación derivados de políticas de evaluación institucional iniciados en la década de los '90.

Como diferencias podríamos indicar los distintos niveles de desarrollo en materia de evaluación de la docencia, siendo la Argentina el país con menor desarrollo en ese campo de los analizados. Por otra parte, hay una disparidad en cuanto a los actores ejecutores de las políticas. En España, México y Colombia se registra una presencia significativa del Estado en materia de evaluación aunque con fines diferentes, ya que en México y Colombia está claramente ligada la intervención estatal con las políticas de incentivo salarial. En España se manifiesta esta tendencia en el rol de las Comunidades Autónomas.

Otra diferencia que se observa, se corresponde con el predominio de los enfoques cualitativos sobre los cuantitativos.

## 6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión proponemos algunas ideas para reflexionar sobre las bases que nos permitan transitar hacia una evaluación

integral de la docencia universitaria en el marco de una “cultura de una gestión responsable, pertinente y eficiente”, en la que los procesos de evaluación, se incorporen como procesos permanentes, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2007).

A partir de algunas de las ideas claves aportadas en las conclusiones del *IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, organizado a través de la Red de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIED, 2008) del IISUE /UNAM, en octubre de 2008, es posible plantear, tentativamente, las principales cuestiones en torno a la construcción de una propuesta de evaluación integral de la docencia universitaria.

Para ello se deberá considerar las distintas dimensiones de la evaluación de la docencia en tanto:

157

*Dimensión política:* a partir que la evaluación es una práctica social que conlleva implicaciones de carácter público y privado, con repercusiones para la sociedad, para las instituciones y para los individuos, debe reconocerse su carácter político y ético. Por otra parte, la evaluación de la docencia debe ser coherente con la filosofía institucional y con los procesos de evaluación de otras áreas de la institución. Es necesario, en el diseño de políticas de evaluación, tomar en cuenta las particularidades del contexto institucional, con el fin de generar acciones de evaluación acordes a las necesidades y características de cada institución.

Por otra parte, se debe distinguir entre las dos funciones críticas de la evaluación: el control y la evaluación propiamente dicha y los usos derivados de cada una de ellas, tanto en los aspectos relativos al control administrativo para la toma de decisiones y en la función formativa dirigida a la mejora del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Para ello es imprescindible promover una participación de los diferentes actores de la comunidad educativa: directivos, docentes y estudiantes, en todos los momentos del proceso, diseño, puesta en marcha y revisión del proceso de evaluación.

La evaluación de la docencia deberá pues consolidarse en los atributos tales como: participativa (no jerárquica), positiva (fomentando la autoestima) y propositiva (alentando la auto-reflexión). En este orden de ideas, un programa de evaluación del desempeño docente debería garantizar el diálogo entre evaluadores y evaluados en igualdad de circunstancias, atento a los aspectos éticos involucrados.

**158** *Dimensión teórica:* la explicitación del sustento teórico que fundamente el modelo de enseñanza donde se realiza la evaluación de la docencia, ayudará a delimitar el concepto de calidad de la enseñanza en la institución; así mismo, el paradigma de evaluación que se adopte requerirá ser consensuado con toda la comunidad escolar. Es importante considerar la articulación de las funciones sustantivas de la universidad que realiza un académico (docencia, investigación, gestión y extensión) y a su vez las particularidades de cada una de ellas, dado que los parámetros e instrumentos de evaluación difieren dependiendo de la actividad objeto de evaluación.

*Dimensión metodológica-procedimental:* es importante considerar los antecedentes y experiencias previas de evaluación de la docencia en las instituciones, ya que las mismas proporcionan información sumamente relevante. Además, se debe propiciar el uso de diversas fuentes de información complementarias, reconociendo los alcances y las limitaciones de cada una de ellas, ya que pueden contribuir al reconocimiento de la complejidad de la enseñanza y la especificidad de los diferentes contextos educativos. La credibilidad del proceso de evaluación es vital para su desarrollo y para ello el hacer públicos y explícitos los criterios de evaluación puede contribuir a lograrlo. Lo mismo ocurre con la representatividad de los resultados de la evaluación, a la luz de los intereses de los docentes y estudiantes, ya que puede fortalecer la confianza de todos los participantes en el programa.

*Dimensión de uso:* la delimitación de los usos de los resultados, desde el diseño mismo del programa y antes de coleccionar la información, puede constituirse en un factor clave para el logro de las metas previstas. En este sentido, una actividad determinante en el proceso

de evaluación, es la comunicación a los docentes de los resultados de sus evaluaciones, de tal manera que esta información le sea útil para mejorar su práctica.

*Dimensión evaluación de la evaluación (metaevaluación):* el monitoreo de cada una de las fases del programa de evaluación (diseño, implementación, revisión) es fundamental para el perfeccionamiento permanente del programa, así como atender a las diferencias y disensos. Los cuerpos colegiados internos y externos, pueden participar en la valoración y propuestas de mejora a los procesos, procedimientos, indicadores e instrumentos utilizados en la evaluación de la docencia. El desarrollo de estudios que permitan la construcción de nuevas aproximaciones teórico-metodológicas para la evaluación de la docencia, así como las experiencias de las prácticas en uso, podrán abrir nuevas perspectivas que posibiliten el avance en cuanto al conocimiento colectivo de una de las funciones más importantes de las instituciones educativas: la docencia y su evaluación.

159

Estas reflexiones – elaboradas en el marco del IV Coloquio Iberoamericano organizado por el IISUE de la UNAM – constituyen la base para organizar y poner en marcha una Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED), creada en el marco de dicho Coloquio. Los investigadores y especialistas que la integramos esperamos que esta nueva Red promueva una mayor investigación sobre esta temática, esencial para el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Como lo señala Rueda (coordinador de la RIIED), la evaluación de la docencia universitaria es un aspecto que se considera fundamental en casi todas las instituciones de educación superior: determinar la calidad con la que se llevan adelante las distintas funciones docentes es esencial para realizar una variedad de recomendaciones y decisiones académicas y administrativas. También proporcionan a los profesores una fuente de retroalimentación que puede tener una influencia directa en su autoimagen y satisfacción profesional. Asimismo permite establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional

y la confianza que se tiene en que cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas (RUEDA BELTRAN, 2008).

Esperamos que este artículo pueda aportar al debate y la reflexión sobre esta temática y contribuya a avanzar en cuanto al desafío que implica la construcción de un modelo integral de evaluación de la docencia, – el que debemos asumir como docentes e investigadores – en procura de impulsar y fortalecer nuevas tendencias en materia de evaluación de la docencia y de la calidad de la educación superior en Iberoamérica y en cada uno de los países.

## REFERENCIAS

160

BECHER, T. & TROWLER, P. *Academic Tribes and Territories*. Second edition. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & The Open University Press: Philadelphia 2001.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J.C. La Construcción del Objeto. In: *El Oficio de Sociólogo*. Juan Pablos: Siglo XXI, 1986.

CLARK, B. *The Academic Life: Small Words, Different Words*. Princenton: Carnegie Foundation for Advanced of Teaching, 1987.

DIAS SOBRINHO, J. & BALZAN N. C. (org.). *Avaliação institucional – teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y COPPOLA N. La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. In: *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, UNAM/IISUE/RIED, México, octubre 2008.

FERNÁNDEZ LAMARRA N. y MARQUINA M., La profesión académica en Argentina: explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. *Revista Alternativas*, Universidad Nacional de San Luis, 2008 (en prensa).

FERNÁNDEZ LAMARRA N. *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina*. Los procesos de Evaluación y Acreditación. Buenos Aires: EDUNTREF, 2007.

FERNÁNDEZ LAMARRA N. *La construcción del espacio común latinoamericano de educación superior y su convergencia con el europeo*. El rol de las universidades. La Plata, Argentina: Junio de 2006 (conferencia).

FERNÁNDEZ LAMARRA N. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, nº. 35, Madrid, mayo-agosto/2004. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>> . Acceso en: 2 de noviembre, 2008.

161

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. *La educación superior en debate*. Buenos Aires: EUDEBA/IESALC, 2003.

GEERTZ. *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1976.

HENKEL, M. *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

MATEO, J. La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas. *Cuadernos de Educación*, Nº 33, Horsi/ICE/UB, Barcelona, 2000.

MURILLO TORDECILLA, J. La evaluación del profesorado universitario en España. In: *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, UNAM/

IISUE/RIED, México, octubre 2008.

NEAVE G. On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986 – 1988. In: *European Journal of Education*, v. 23, 1988.

RED DE INVESTIGADORES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA (RIED), *Memorias y Conclusiones del IV Coloquio sobre la Evaluación de la Docencia*, 2008.

RICCO, G. *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades*. Buenos Aires: CONEAU, 2001.

RODRIGUEZ, J.G. Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación en Colombia. In: *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, 2008.

162

RUEDA BELTRAN, M. La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. In: *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, 2008.

RUEDA BELTRAN, M. *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México, DF: Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED), Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 2006.

RUEDA BELTRAN, Mario. (coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad?* Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. ANUIES, México. Colección Biblioteca de Educación Superior, 1996.

SALAZAR ASENCIO, J. Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria: una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de

Chile. In: *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*, UAM/IISUE/RIED, México, octubre 2008.

TEJEDOR, F. J. Orientación del sistema educativo hacia los resultados: Intensificación de los procesos evaluativos de alumnos, profesores, centros y el propio sistema. In *Documentos, Sociedad Española de Pedagogía*. 1993. Disponible en: <<http://www.uv.es/soespe/LCE-tejedor.htm>>. Acceso em: 2 de noviembre, 2008.

VAIN, P. La Evaluación de la Docencia Universitaria: un problema complejo. *Documentos de trabajo*. Buenos Aires: CONEAU, 1998.