

Tres desafíos de la evaluación de desempeño docente en la educación superior

Rolando Labrador*
Pauline Martin

Resumen

Este artículo analiza tres desafíos que conlleva la evaluación de desempeño docente en la educación superior, los cuales limitan su impacto en la mejora de la práctica docente. Los autores afirman que la mejora docente es generada por distintos procesos, pero la evaluación de desempeño no impulsa cambios en el profesorado. Esto se debe a que las dificultades técnicas en el diseño de la evaluación y su aplicación la restringen de tal manera que no contribuye a mejorar la práctica docente. Por otra parte, el uso de la información en la retroalimentación y seguimiento es determinante para incentivar un mejor desempeño. Finalmente, la universidad como sistema de diversos procesos no depende únicamente de la evaluación de desempeño para mejorar su calidad.

Palabras clave:

educación superior, evaluación de desempeño docente, práctica docente, calidad educativa

* Catedráticos e investigadores del Departamento de Ciencia de la Educación, UCA.

1. Introducción

A pesar de la vasta literatura e investigaciones sobre el tema, impulsar la mejora de la práctica docente como resultado de la evaluación de desempeño no es tarea fácil ni tiene garantía de efectividad. Demostraremos en este artículo que la mejora docente en la educación superior surge de otras fuentes y que la evaluación de desempeño docente (EDD) tiene muy poco impacto en el cambio de la práctica del docente¹. Esta poca vinculación entre evaluación y práctica surge de tres desafíos clave que, si no son superados, debilitan —y pueden anular— la efectividad de evaluar el desempeño para lograr una mejor práctica. Los desafíos identificados inician con problemas técnicos de diseño y desarrollo, pasan por el uso de los resultados y, finalmente, se encuentran con un enfoque sistémico de universidad que incluye múltiples factores de calidad.

La EDD interesa por un hecho indiscutible: la docencia es un factor determinante en la calidad educativa, por lo que se argumenta que se debe evaluar. De hecho, de manera general, los procesos de evaluación se vinculan con la calidad; Zabalza² afirma que la evaluación es la estructura básica de los procesos orientados a la calidad desde la perspectiva de la calidad total en educación. Aunque la definición de calidad en la educación superior es ambigua, en la literatura se identifican algunas áreas claves. El Banco Mundial³ asegura que los tres factores claves para la calidad son: docentes formados y comprome-

tidos; estudiantes motivados y preparados; y recursos adecuados y suficientes. Es necesario contar con un profesorado que posea una formación académica superior de calidad, además de estar actualizados en metodologías de enseñanza orientada a la construcción de conocimientos más que a una transmisión de conceptos. Específicamente, en la educación superior en El Salvador, la Comisión de Acreditación del Ministerio de Educación (Mined) incluye la docencia en sus categorías de evaluación, sin definir características específicas de desempeño o de práctica.

Además del informe del Banco Mundial, otros autores citan los mayores problemas de calidad de la educación superior en América Central en términos de la preparación y nivel académico del profesorado, la deficiente gestión del recurso humano; es decir, los procesos de selección, desarrollo y promoción del personal, el nivel salarial del profesorado, la innovación y actualización del currículum, la renovación de los métodos pedagógicos y la mejora de la investigación en lo que compete al desempeño docente⁴.

El interés por la calidad docente no es únicamente preocupación de la educación superior. Actualmente, hay voces que abogan por evaluar el desempeño docente a nivel de educación básica y educación secundaria también, como garantía de calidad. Por ello, este artículo, aunque se desarrolla para la educación terciaria, ofrece luces para considerar el diseño y la implementación de la EDD en cualquier nivel educativo.

1. El artículo se basa en el trabajo de tesis de Rolando Labrador y Pauline Martin, *Componentes de la evaluación de desempeño docente que contribuyen con la mejora de la práctica docente. Estudio de caso: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas*. San Salvador, 2010, trabajo dirigido por la Mtra. Ana Mercedes Ruiz de Castro (Q.E.P.D.).
2. Miguel Ángel Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea, 2005, 170-172.
3. World Bank. *Higher education in developing countries. Peril and promise*. The Task Force on Higher Education and Society. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development, 2000. Disponible en: www.universidad.edu.uy/dgp/docs/mbritos.pdf
4. Alarcón Alba, Francisco y Luna, Julio Guillermo. "La evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica", en *La evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: IESALC-UNESCO, 2004.

2. ¿Qué entenderemos por evaluación de desempeño docente?

En los últimos treinta años, las discusiones en torno a los procesos de evaluación en el ámbito académico se han centrado en significados que simultáneamente se le han atribuido al término evaluación específicamente. Tejada Fernández⁵ afirma que han surgido tantas definiciones como teorías y estudiosos se han preocupado de ello. Algunas de estas definiciones coinciden, otras presentan matices contrastantes y otras son una mezcla que dan lugar a que se les llame eclécticas. La definición del término ha dado lugar a una disparidad de ideas que van desde las más generalizadas que consideran la evaluación como un juicio de valor, hasta las más elaboradas que la definen como un proceso de reflexión, de análisis, de comprensión y de retroalimentación que permite precisar mejora y desarrollo⁶. Las múltiples maneras de comprender la evaluación se manifiestan en diversas maneras de implementarla.

De igual forma, hay una gama de maneras de comprender la evaluación de desempeño. En general, se define como la evaluación sistemática del potencial de la persona; como un proceso para evaluar, estimular o juzgar el valor, la excelencia y las cualidades del empleado o la empleada; y como un proceso por el cual se mide la idoneidad del personal y su cumplimiento de los objetivos del cargo⁷. Respecto a la práctica docente, Bretel⁸ propone la evaluación del desempeño como una herramienta de mejora con tres finalidades concretas: estimular y favorecer el

interés por el desarrollo profesional docente del profesorado, contribuir al mejoramiento de la gestión pedagógica de las instituciones educativas y favorecer la información integral de los educandos.

En la disciplina de recursos humanos, la evaluación de desempeño se define, de forma general, como la evaluación sistemática del potencial de la persona; como un proceso para evaluar, estimular o juzgar el valor, la excelencia y las cualidades del empleado o la empleada; y como un proceso por el cual se mide la idoneidad del personal y el cumplimiento de los objetivos del cargo⁹. El sistema debe evaluar únicamente aquellos aspectos que son imprescindibles para el éxito en el trabajo que le corresponde al individuo, de lo contrario la evaluación carece de validez. Además, la evaluación debe ser práctica, es decir, que la comprendan fácilmente tanto evaluadores como empleados.

No obstante, la docencia no es únicamente un empleo, por lo que en la evaluación docente se reconocen dos tipos¹⁰: la dirigida al control y seguimiento administrativo, y la relacionada con procesos de formación y desarrollo de docentes. En la visión de control, la actividad evaluativa se dirige ante todo a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales sobre el personal de una institución. Este tipo de evaluación se torna a veces en fiscalizador. Contrariamente a la evaluación orientada a la verificación de logros, la evaluación formativa se preocupa por el desarrollo individual de la persona, y por su crecimiento profesional, con el convencimiento de que

5. José Tejada Fernández, en Jiménez, Bonifacio, ed. (2000), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A., 2000.

6. Javier Loredo Enriquez, *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa, 2000.

7. William Werther y Keith Davis, *Administración de personal y recursos humanos*, México: McGraw Hill Interamericana, 2000.

8. Luis Bretel, "Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redición de la carrera magisterial", 2002. Disponible en: http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm

9. Werther y Davis, 2000.

10. Zabalza, 2005.

todo esto redundará, alguna vez, en la mejora institucional. Estas características tienden a que la actividad docente sea objeto de reflexión, y que también sea “una crítica positiva y propositiva que permita alcanzar con mayor conocimiento lo que ocurre en la aula”¹¹.

El primer punto que resolver nos lleva a plantear tres interrogantes interrelacionadas: ¿qué procesos o mecanismos impulsan un cambio en la práctica docente y, a la luz de ellos, qué propósito tendría la EDD y cómo se implementaría con efectividad para cumplir con dicho propósito? Si la intención fuese mejorar la práctica docente, requeriría de ciertas condiciones técnicas, un uso adecuado de los resultados y una integración con otros procesos institucionales para poder impactar en la calidad docente.

3. La mejora en la práctica docente en la educación superior

A pesar de la fuerte vinculación de la práctica docente con la calidad universitaria, la mejora de esta no es un tema prioritario de investigación¹², pues, en las instituciones de educación superior, la evaluación de desempeño docente no cumple una función de impulsar una mejora. Más bien, los docentes identifican otros tipos de evaluaciones, las evaluaciones colectivas, los resultados académicos, la reflexión, aspectos actitudinales y la formación permanente como fuentes de retroalimentación y mejora de su propia práctica.

La técnica de evaluación con mayor reconocimiento a nivel de educación superior es el instrumento de evaluación estudiantil en forma de encuesta cuantitativa y masiva a todas las carreras. Así, se detecta una ambigüedad acerca del impacto de esta técnica;

en algunos casos, el profesorado tiene receptividad y apertura para recibir sugerencias y hacer cambios basados en los resultados de la encuesta estudiantil. No obstante, en otros casos, hay poco interés en promover y utilizar la evaluación para retroalimentar a los equipos docentes. “Entonces el único instrumento como para ver un poco de calidad académica es la evaluación de los docentes. Pero el sistema docente, como sistema, no se está evaluando”, opina una autoridad universitaria entrevistada.

Si la evaluación por parte de estudiantes no genera cambios, la pregunta es cómo se retroalimenta y mejora la práctica docente. Algunos profesores encuentran que es más útil y preciso realizar evaluaciones cualitativas después del primer parcial, con el propósito de poder mejorar sus clases. “El instrumento de la universidad [encuesta estudiantil] no me permite ese tipo de cosas”. Entre docentes, se afirma: “Uno debe ser el encargado de sondear cómo van las cosas, qué tanto se está dando a entender en la clase, en la medida que se quiere saber cómo van las cátedras para asegurar la calidad de su praxis”.

También, algunos docentes aplican instrumentos alternativos de evaluación a una muestra del estudiantado, únicamente con el fin de recoger información cualitativa y obtener los resultados en tiempo oportuno. Como medida complementaria, algunos departamentos aplican un instrumento de autoevaluación de la docencia; “porque me parece que debe haber una correspondencia entre lo que los estudiantes evalúan y lo que el mismo profesor se autoevalúa, es decir, el mismo profesor siente que él sí es organizado, y el estudiante en todo lo que tiene que ver con organización...”. El estudiantado valora como positivo las iniciativas propias

11. Junta de Andalucía (1996) en Mario Rueda Beltrán, y Frida Díaz Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Universidad Nacional Autónoma de México, México: Plaza y Valdés Editores, 2004.

12. Peter T. Knight, (2008) *El profesorado de la educación superior. Formación para la excelencia*. Colección Universitaria. Madrid: Narcea, 2008.

de algunos docentes de realizar evaluaciones para discutir los resultados. Expresan que, en estos casos, se logra un diálogo sincero sobre el desarrollo del ciclo y se observan mejoras en el trabajo docente.

Los procesos colectivos como las reuniones de equipo docente son señalados como efectivos para la retroalimentación mutua, evaluar el ciclo, ver dificultades y buscar soluciones. En este sentido, es el equipo docente de su unidad y la realidad los que les impulsa a cambiar. “Lo que me ha impulsado a hacer cambios es a partir de tener reflexiones permanentes con los compañeros, escuchar experiencias y compartir, y también otro elemento es el contacto con la realidad”. En otros casos, hay una preocupación por realizar este tipo de evaluación:

A mí me preocupa que nunca me han convocado a una reunión de docentes del mismo ciclo para que discutamos sobre metodología y otras formas de hacer las cosas. Me gustaría hablar con los otros profesores para saber cómo hacer para que los alumnos aprendan más y alcancemos más los objetivos..., con el fin de unificar criterios metodológicos que redundarían en un mejor proceso de enseñanza.

En este sentido, los resultados académicos del estudiantado se vuelven una fuente de evaluación y mejora, porque la experiencia propia impulsa la mejoría. “La satisfacción personal de que los alumnos aprendieron y asimilaron los conocimientos y supieron hacer, eso me motiva a cambiar”. De esta manera:

Lo único que ha movido el cambio es los fracasos de los docentes, por ejemplo, cuando aplazo al 80 %, digo ‘tengo que hacer algo’ y también se ha movido por la conciencia de los profesores que quieren que sus estudiantes aprendan. Entonces, los procesos de evaluación de la UCA no ayudan en la mejora de lo que hay que cambiar.

El profesorado reconoce que la reflexión sobre la misma práctica genera cambios para mejorar, que es parte de la vocación,

... cuando en realidad es estar probando. Si este ciclo fallé en lo que hice, el próximo lo voy a hacer de forma diferente. Es como estar probando. A veces se fracasa o se tienen éxitos, pero ese es el camino. Si alguien está en la docencia por vocación, debe cambiar constantemente... Pero no es posible que se pase el tiempo y un docente no cambie, entonces no le gusta la docencia.

La vocación es entendida en este caso como un gusto por la docencia que impulsa un compromiso de realizar las funciones adecuadamente. Los y las estudiantes expresan que la mejora en la práctica nace de la vocación y un verdadero deseo de mejorar la clase. “Quizás la mejoría viene por el lado de los verdaderos docentes que tienen el deseo de mejorar”.

Finalmente, la formación permanente es una manera de desarrollar “las herramientas pedagógicas necesarias para poder realizar su labor adecuadamente”, según autoridades universitarias. Algunos docentes identifican que desarrollan esas habilidades a través de la experiencia, “... la capacidad para crear las condiciones para que el conocimiento se desarrolle”, y que los propósitos de los seminarios pedagógicos de la universidad proporcionan “algunas herramientas que permitan mejorar la calidad docente”. El profesorado confirma que una característica importante de la docencia es “unas ganas de seguir aprendiendo..., seguir formándonos para devolver a la sociedad lo aprendido”. “Porque nuestra función es docente y deberíamos de estar actualizándonos en nuestro ejercicio”.

Estos mecanismos de mejora de la práctica docente coinciden con las propuestas que identifican como más efectivo el cambio desde el contexto institucional, el trabajo en equipo y la formación continua¹³. En este

13. *Idem*.