

APORTES PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

**CONTRIBUTIONS FOR RETHINKING THE ASSESSMENT OF THE TEACHING
FUNCTION AT UNIVERSITIES**

**CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DA FUNÇÃO DE
ENSINO UNIVERSITÁRIO**

Norberto Fernández y Natalia Coppola

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art8.pdf

La evaluación de la función docente universitaria es un aspecto relevante en todo proceso de mejora de la universidad, ya que posibilita realizar distintas recomendaciones para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas, a partir del conocimiento de la calidad con la que los docentes desarrollan distintas actividades: de gobierno y gestión; de planificación, producción y distribución de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, de tutoría y de extensión, entre otras. También proporciona a los profesores una fuente de retroalimentación que puede tener una influencia directa en su auto-imagen, identidad y satisfacción profesional.

En este trabajo vamos a centrarnos en la evaluación de la función docente universitaria, conceptualizando la misma como una serie de actividades, que incluyen pero trascienden la actividad de enseñanza, involucrando otras funciones que desarrolla un profesional académico. Se proponen distintas reflexiones, a partir de la formulación de una serie de interrogantes, que surgen de 30 entrevistas realizadas a docentes universitarios de universidades públicas de Argentina y México, en el marco de una investigación "La evaluación de la función docente universitaria en Argentina, España y México. Una perspectiva comparada", iniciada en el año 2008, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

1. DESARROLLO

1.1. Pensando al sujeto de las evaluaciones

Comenzamos con un primer interrogante: **¿A quién se evalúa cuando se evalúa la función docente universitaria?**

La respuesta inmediata que surge a este interrogante suele ser: "al docente universitario". Sin embargo, esta afirmación posee un nivel de complejidad como la misma definición de "docente universitario".

El docente o profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona que se dedica a la enseñanza profesionalmente. Pero también, es un especialista en su campo disciplinar; un investigador (en tanto productor y transmisor de conocimientos); un gestor (de decisiones de gobierno y proyectos para el desarrollo institucional); un extensionista (en tanto desarrolla vínculos entre la universidad y la sociedad) y es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación "de conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida" (García Valcárcel, A, 2001: 4). Este conjunto de dimensiones caracterizan la denominada "profesión académica", siendo la docencia una de las funciones que se enmarca en la misma. Es de señalar que, tanto la profesión académica en su conjunto como la función docente, en particular, poseen características específicas en relación con las actividades que realiza cada docente, y de la historia y contexto de cada sistema e institución donde las desarrolla¹.

El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de

¹ Para una mayor profundización sobre profesión académica se sugieren los textos de: Fernández Lamarra, N (2010) "La profesión académica en América Latina: Situación y Perspectivas". En FERNANDEZ LAMARRA, N y MARQUINA, M. (coords) El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes", Argentina: EDUNTREF. (en prensa). En el capítulo de Fernández Lamarra se encontrará un profundo análisis comparado sobre la situación de la profesión académica en América Latina, en particular en Argentina, Brasil y México.

saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica. (Santos Guerra, M 1990: 51)

Por tanto, cuando se evalúan las funciones del docente universitario se debería considerar que el docente es un "profesional académico"², que realizan múltiples y complejas funciones, entre las cuales se halla la función docente y la docencia (enseñanza) como parte de ésta. Las funciones que desde una universidad se asignan al profesor universitario -docencia, investigación, extensión y gestión-, y su evaluación deberían ser analizadas desde la concepción del mismo como: "un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza, a la investigación, a la gestión y a la extensión y, como un miembro de una comunidad académica" (García Valcárcel, A. 2001: 6)

Sin detrimento de lo anterior, cabe aclarar que no todos los profesionales ejercen todas las funciones de la universidad pues depende de: el perfil de la institución, que puede estar centrada en la docencia, en la docencia e investigación; etc.; de la dedicación, tiempo completo o parcial; de la propia formación e interés del docente: perfil académico y perfil profesional; la modalidad de contratación del profesor: por proyectos, por asignaturas, etc; del tipo de gestión de la institución, pública o privada; de la modalidad de enseñanza, presencial / a distancia; así como de otros factores internos y externos que influyen en las responsabilidades asignadas³.

En la Nota 1 -en anexo- se desarrolla una breve caracterización sobre el perfil de los académicos de Argentina y de México, a partir del artículo de Fernández Lamarra, N (2010) "La profesión académica en América Latina: Situación y perspectivas".

Es decir, a la hora de pensar en una evaluación se deberían asumir las particularidades del docente como un profesional académico, como miembro de una comunidad académica, que realiza distintas funciones, en un contexto de actuación determinado.

1.2. Expectativas sobre los "buenos docentes"

Relacionado con esto, surge entonces el siguiente interrogante: **¿Qué se entiende por "buen docente", y por tanto por "buenas prácticas docentes"?**

Si aspiramos a que en una universidad haya "buenos docentes", se debería contar con un consenso sobre los criterios que se aproximen a la definición de esa figura. Esto brindaría mayor claridad sobre el objeto de evaluación. Si bien un buen antecedente puede ser las aproximaciones hacia las "buenas prácticas de evaluación", el debate sobre el "buen docente" aún está pendiente.

2 Se referencia al proyecto "The Changing Academic Profession: an International Research Project" (CAP), es llevado adelante, desde el año 2008, por una red de instituciones de 21 países: EEUU, Alemania, Holanda, Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Portugal, Italia, República Checa, Japón, China - Hong Kong, India, Malasia, Rusia, Sudáfrica, Canadá, México, Brasil y Argentina. El capítulo de Argentina es dirigido por Norberto Fernández Lamarra -Universidad Nacional de Tres de Febrero (NIFEDE)- y Mónica Marquina -Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH)-. Al respecto, se sugiere su consulta en: <http://www.capstudy.org> <http://www.une.edu.au/chemp/projects/cap/index.php>, <http://www.usm.my/ipptn/fileup/CAP.pdf>, <http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/hourouki.php>

3 Para una mayor profundización sobre profesión académica se sugieren los textos de: Fernández Lamarra, N (2010) op. cit. PEREZ CENTENO, C. (2009). Profesión académica y docencia en la universidad argentina. Seminario Internacional El Futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes. The Changing Academic Profession Project - UNTREF - UNGS. Argentina

Una buena referencia, en la búsqueda de consenso, pueden ser los Estatutos y la legislación de las universidades, dónde se esboza el ideario o visión de la universidad y se describen las funciones y/o deberes de los docentes, según su dedicación horaria. Sin embargo, esto no parece traducirse con claridad a la hora del ejercicio de la función. Tampoco parece claro lo que el colectivo docente espera de sí. Aquí la mayor complejidad.

De las entrevistas realizadas, se observa la indefinición y falta de consenso sobre el “buen docente” y por tanto sobre “las buenas prácticas”. **¿Qué se espera de un docente de una universidad pública en cuánto su función docente?**

“La universidad nuevamente, desde el discurso, tiene muy claro lo que espera de los docentes. El problema es que no se operacionaliza la relación tiene ese perfil con lo que están diciendo de la evaluación de los docentes” (Profesora B - México)

“En el caso de los profesores que estamos de tiempo completo, somos también investigadores que damos clases...hay otros docentes que solo dan clases y se van. Los de tiempo completo tenemos cargo de docencia en grado y en posgrado, porque estamos obligados a dar clases en esos dos niveles (...) debemos hacer investigación y para ello es necesario pertenecer a un cuerpo académico...también tenemos que hacer otras actividades... actividades de apoyo a la docencia, elaboración de planes de estudios, evaluación de programas educativos...” (Profesora A - México).

“No se evalúa con mucho rigor en todo el sistema, sino que tiene que ver más con que el problema posicional de ser “ser doctor o no ser doctor en alguna cosa” para aspirar a un cargo; después se evaluará, de forma más ocasional y menos explícitamente, la formación que tiene el docente para el acceso a la cátedra que tiene a cargo...La experiencia profesional o docente o también la producción científica en un tema son también muy relevantes para indicar la pertinencia de una formación; pero parece claro que en el imaginario colectivo de la comunidad académica, lo mas impactante en una carrera es el grado académico obtenido en el posgrado y la producción en investigación como elementos que deciden el progreso en los cargos docentes. Hay muy pocos parámetros que provengan de la práctica docente cuya medición puedan incidir en la carrera del docente en cuanto a su promoción... Esto no parece verificarse en la realidad de las Universidades”. (Profesor J - Argentina)

“Primero para la visión del rol de docencia sin el cual, llámese perfil docente, modelo de calidad de la práctica docente, ahí todavía faltan muchos consensos...Y si faltan los consensos al interior de una institución educativa es muy difícil pensar que tengamos un modelo nacional...” (Profesora Y - México)

“Es muy complejo llegar a consensos si no lo hay sobre lo que debería ser y hacer un docente en una universidad. No hay consenso sobre el “buen docente” (Profesor A – Argentina).

“El sistema de concurso evalúa la trayectoria académica del docente que en general son los antecedentes que tienen que ver con la formación de grado, posgrados, doctorados y los antecedentes de la profesión más que la docencia. Ahí estaría faltando una delimitación clara de cual es la profesión, cual es el puesto de trabajo para el cual se está concursando que no es el trabajo en un laboratorio sino que es la docencia, y la docencia como tal no es valorada en el concurso”. (Profesora A - Argentina)

“Una cosa es el perfil del profesor, que el perfil docente. Por ejemplo, ahora en las universidades mexicanas refiere 4 cosas: el docente debe ser investigador, tutor, docente y gestor, cuando la realidad es qué estamos hablando ¿del maestro de tiempo completo, del maestro de la clase... ¿entonces? Son diferentes parámetros entre los cuales se pudiera percibir que es imposible decir como debería de ser la función del docente, como establece el pilar, como se constituye en un eje. Como que queda al arbitrio de cada docente”. (Profesora I – México)

“Ser buen docente en la universidad es tener en cuenta dos ejes, como dice Ferstenmacher: el epistemológico: saber lo que estás enseñando, que sea relevante y el eje moral: producir acciones de principio en los estudiantes. Un buen docente tiene la intencionalidad de que los estudiantes aprendan. Y tiene la responsabilidad de conocer lo que enseña. En la universidad, construir conocimiento y favorecer a la construcción de conocimiento se relaciona con la investigación, que es la fuente de actualización de lo que va se va enseñar. Es responsabilidad del docente universitario, ser riguroso desde el punto de vista de la disciplina que está enseñando y, por otro, preocuparse por el aprendizaje del estudiante, incluir la perspectiva didáctica que comprende el qué y el cómo enseñar y el cómo evaluar los aprendizajes. Esto es seleccionar y organizar el conocimiento para que sea enseñado y crear acciones de principio en los estudiantes, trabajando todas las estrategias posibles que favorezcan la comprensión” (Profesora J – Argentina).

“Pareciera que el buen docente es el que domina el contenido de la disciplina y no el que domina su historia, su didáctica”. (Profesora A – Argentina)

En relación con esta última afirmación, De Miguel (1998) argumenta que el profesor universitario está demasiado imbuido en su rol de profesional o de científico de una disciplina, y desde ese rol intenta ejercer su acción docente. La consideración de “buen profesor” en el mundo universitario ha estado ligada al concepto de “buen investigador”. En este sentido, se interrogó a los profesores si para el ejercicio de la docencia **¿el profesor debe ser un experto en su disciplina, en didáctica, un investigador?** La respuesta fue unánime: las actividades de carácter pedagógico son importantes para el desempeño adecuado de las tareas docentes.

“No voy a tener un buen docente si ese alguien no hace más que repetir eternamente un programa que alguien alguna vez escribió y que lo único que entiende de la docencia universitaria es que en la clase 12 le toca el texto tal. Lamentablemente muchos colegas están en eso y no sólo por el producto de la propia responsabilidad sino por la poca formación docente que hace que haya pocas personas que puedan armar, pensar un programa, la preparación de una clase integralmente, los recursos didácticos, entonces todo es a los ponchazos, como se pueda... Para trabajar en la docencia, hay requisitos académicos...” (Profesor J – Argentina)

“Todavía el esquema para seleccionar un profesor sigue siendo si sabe lo que va a enseñar más que cómo enseñarlo. Pero, aún así, se revaloriza la carrera docente como una estrategia de formación continua...Resurge una vieja polémica entre los especialistas de enseñar cualquier cosa y los especialistas de una cosa, que no saben enseñarla...” (Profesor P- Argentina)

“Creo que está cada vez más instalada la idea de que “es necesaria una formación pedagógica para ser docente de derecho” (Profesor J - Argentina).

“Un buen matemático no es un buen profesor de matemáticas, un buen profesor de matemáticas sabe de matemáticas y debe saber enseñar. Yo no pienso que se pueda ejercer una profesión sin saber investigar sino que los perfiles no tienen que ser homogéneos, la idea que la docencia y la universidad y la extensión tienen que ir de la mano no significa que todos tengan que hacer lo mismo, que quienes tienen una mayor vocación para la extensión lo hagan y no dejen de lado el saber investigar, como se hace y en todo caso la característica de toda extensión siempre va a tener alguna pregunta y algún resultado de esa acción, no es sólo un hacer algo sin reflexión al respecto”. (Profesor J – Argentina)

1.3. Reflexionando sobre el objeto de las evaluaciones

El siguiente interrogante que proponemos es: **¿Qué se evalúa cuando se evalúa la función docente universitaria?**

Se observa cierta confusión conceptual, desde los organismos oficiales, desde las instituciones y de los docentes sobre el interrogante planteado: **¿Se evalúa al docente, la docencia, la función docente...?**

La evaluación adquiere un significado distinto si se evalúa el docente en tanto su desempeño "académico" o la docencia como actividad. En el primer caso, se estaría evaluando al docente de manera individual en cuanto a su trayectoria académica, la investigación que realiza, los cursos de formación, las publicaciones, su antigüedad, entre otros aspectos. Esta mirada se relaciona con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos, como lo son los distintos programas de incentivos, los concursos docentes, etc. En cambio, cuando se plantea una evaluación de la docencia, se refiere al proceso de enseñar y de aprender, al desarrollo de la actividad cotidiana de la enseñanza, realizada por los docentes en tiempos y espacios específicos: institutos, escuelas, cátedras o departamentos, buscando contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Suele relacionarse esta mirada con procesos de autoevaluación docente y evaluación de los alumnos, así como evaluación por pares. Aquí, la función del docente sería la enseñanza.

Estos dos enfoques predominan en la literatura especializada. Sin embargo, creemos que hay otra mirada que involucra a todas las actividades que realiza el docente en la universidad: la función docente universitaria. Esta mirada trasciende al desempeño y a la evaluación de la docencia, al concebir al docente como un sujeto que realiza múltiples actividades en la universidad: enseña, produce conocimientos, difunde conocimientos, intenta aplicar esos conocimientos, realiza servicios a partir de esos conocimientos y, a veces, gestiona el funcionamiento organismos relacionados con esos conocimientos. Estas son distintas dimensiones a considerar en una evaluación de la función docente desde una perspectiva institucional. Es decir, se propone una mirada más amplia, que integre a otras funciones como la investigación, gestión y la extensión o transferencia, orientada hacia la docencia desde una mirada institucional, con el fin de mejorar su calidad.

"Si me interesa el docente como un sujeto que facilita la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, sean de grado o de posgrado, entonces lo que tengo que evaluar son cuestiones sobre cómo el docente planifica su tarea (a partir de qué diagnóstico, que conocimientos), cómo elabora sus programaciones, cómo desarrolla la enseñanza, qué estrategias utiliza, cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos. Esto tendría que ver estrictamente con la enseñanza. Ahora bien, si yo considero a un docente como un agente que trabaja en la universidad, que desarrolla no sólo la tarea de enseñar, habrá que ver también cómo es su desempeño en la investigación, en la extensión, en la gestión". (Profesor P - Argentina)

"Uno tiene que distinguir claramente cuanto hace una evaluación del docente, cuando hago la evaluación de la docencia -es la actividad de enseñar-, pero luego tienes la evaluación del académico, que es la evaluación integral que evalúa al profesor en todas las dimensiones que hace. Si alguien me evalúa solo por lo que yo hago para enseñar pues solamente está viendo a lo mejor el 20% o 30 % de lo que hago". (Profesora E-México)

Con estas reflexiones no se descalifica la evaluación del académico y menos aún la evaluación de la docencia. Sino que se plantea la necesidad de clarificar el objeto de evaluación ya que muchas veces surgen confusiones al respecto.

Por otra parte, se debe mencionar que en las evaluaciones de la docencia deberían trascender la actividad de enseñanza en el aula. Como señala García Valcárcel, A. (2001) "el quehacer docente no se limita al hecho de estar en clase con los alumnos sino que hay tareas que desarrollar antes (planificación de la enseñanza) y después del acto didáctico (evaluación o valoración de la enseñanza llevada a cabo y el aprendizaje conseguido)". (García Valcárcel, 2001: 8).

Esta situación, ya alertada por los especialistas miembros de la RIIED, se manifiesta tanto en las entrevistas como en las políticas de evaluación de la docencia. Las tareas de planificación y evaluación;

selección de contenidos; elaboración de materiales didácticos; tutorías y seguimiento -entre otras- no siempre son consideradas. Pareciera que la docencia empieza y termina en el aula frente a los alumnos. Tampoco se atiende a actividades tales como la dirección de tesis, la formación de nuevos docentes, la innovación, la gestión relacionada con la docencia en cuanto a la planificación de planes de estudio o carreras y la investigación y producción didáctica relacionada directamente con la enseñanza. Menos aún, se da cuenta de los condicionantes sociales, políticos, organizativos y personales que influyen y determinan la función docente en la universidad.

“La función docente se ha visto muy reducida a solamente el trabajo del aula, con lo que implica la preparación de las clases, el conocer a fondo todo el curriculum de un programa o de una licenciatura aunque me toque dar solamente una cuarta parte. Esto también, ha sido propiciado porque no hay recursos suficientes para tener demasiados profesores de tiempo completo o de medio tiempo, la mayoría son profesores de asignatura... entonces tienen casi todas las horas que se les pagan, las tienen que desquitar frente a grupo y no les deja tiempo para dedicarle al trabajo académico que implica la planeación y evaluación curricular e institucional. Se vive muy poco el trabajo de academia, de debate académico y todo eso que implicaría este trabajo de planeación” (Profesora Y- México).

“Cuando preparamos una clase, que no es tarea administrativa, se puede hablar de tarea de gestión del curso, eso sería otra actividad. Por ejemplo en Argentina es brutal la poca consideración que hay de ese aspecto, lo que implica el armado de una clase a la hora de considerar la carga horaria en cuanto al reconocimiento del docente. En cambio, en Francia hay un reconocimiento mucho mayor al considerar cuánto tiempo se necesita para preparar una clase. En Argentina se considera que el trabajo docente es cuando se está frente a los alumnos, ni se piensa en lo que implica el estar frente al alumno ni el tiempo de preparación de la clase, la evaluación, entre otras cosas”. (Profesor L. - Argentina)

“Se evalúa nada más el aspecto pedagógico del ejercicio en el aula y hay otras cuestiones que hacen a la actividad docente” (Profesora I- México)

Otra cuestión que surge de las entrevistas, es la “confusión” que aparece en las evaluaciones, cuando se mezclan cuestiones de corte administrativo con aspectos didácticos, en particular cuando se realizan encuestas a los alumnos. Aspectos tales como “si el docente es puntual o no”; “si entrega el programa”, etc. se consultan junto a otras cuestiones como: “si el docente expone bien su clase” o “si se entienden los contenidos que explica”, “si usa distintos recursos”, etc. Esto también da cuenta de la poca claridad del objeto –objetivo de la evaluación de la docencia, situación que se traduce en la evaluación de la función docente.

“La evaluación docente es a través de los alumnos que evalúan del docente por un cuestionario. Preguntan si el docente responde a las preguntas, si es receptivo a las preguntas, la claridad de exposición y las cuestiones relativas a la puntualidad, si el material didáctico está de acuerdo a lo que se necesita, la carga horaria y si la actividad extra está acorde a lo que los chicos pueden manejar”. (Profesora G2- Argentina)

1.4. Aproximaciones a los fines de la evaluación

Siguiendo con los interrogantes, un aspecto que requiere una atención especial es **¿Para qué se evalúa la función docente universitaria?**

En la literatura se identifican básicamente dos fines de la evaluación: de control y de mejora o formativa. Éstos suelen aparecer como modos dicotómicos, sin embargo el control debería estar relacionado con la mejora.

“Hay ciertas formalidades que hay que cumplir. En todo proceso de gestión hay una administración del personal docente. No sé si la evaluación de la docencia tiene que estar asociada a eso, porque es muy difícil combinarla a la evaluación de la mejora. Son procesos distintos”. (Profesor M – Argentina)

Lamentablemente, el uso y abuso de la evaluación, tanto desde los organismos gubernamentales como desde las propias instituciones suele desvirtuar la evaluación y convertirla en procesos burocráticos que poco y nada contribuyen a la mejora. El caso más extremo es el manifestado por los docentes mexicanos, donde de la evaluación depende un altísimo porcentaje de su sueldo.

“La evaluación de los profesores ha sido instrumentada de manera generalizada ligada a la compensación salarial... Si yo te digo que el 60% de mi sueldo depende de lo que yo obtengo en becas, la beca de estímulo y la beca por ser investigadora, ¡el 60% de mi sueldo desde hace más de 10 años, eso es mucho!. Mira, el 40% de mi salario es el salario base, el 60% está supeditado a becas. En otros países esto es al contrario, el 80% del salario de un profesor es el salario base o el 20% y el resto es en becas; en nuestro país es al revés”. (Profesora E – México)

Parece haber un consenso sobre las diferencias entre una evaluación para el control, ligada a un sistema de premios y castigos, en relación con una evaluación formativa o para la mejora. Si bien en las entrevistas, la mejora se menciona casi como un “cliché”, no surge claramente el aspecto de mejora de la evaluación, es decir una dimensión formativa. De hecho, la mayoría de los docentes manifiestan que las evaluaciones que actualmente se implementan en sus instituciones no repercuten en acciones de formación docente o mejora de las condiciones de trabajo, y que poco les sirven los datos que reciben.

“Por ejemplo la primera vez que tuve una clase en el doctorado, el profesor me preguntó si lo había implementado alguna vez el cuestionario a los alumnos y si me habían dicho algo que yo no supiera. Le contesté que “no, yo ya hablaba con los estudiantes y sabía que pasaba””. (Profesor A- Argentina)

“Los resultados –de la encuesta realizada a los alumnos- son centralizados por cada instituto. En un principio iba directamente al coordinador y no te enterabas nunca o lo hacías en el otro semestre de los resultados. Me ha pasado de enterarme por alumnos que el coordinador les pasó el cuestionario pero no a mí”. (Profesora G1 – Argentina)

“Hay una Dirección de Evaluación Docente y hay una Dirección de Formación Docente. Son dos instituciones separadas. Físicamente una está ubicada en una parte de la ciudad y la otra en el otro extremo de la ciudad. Son dinámicas de trabajo diferentes, con intenciones diferentes. Entonces efectivamente, el Centro Universitario de Formación presenta proyectos, cursos de formación docente, pero esos cursos no siempre están enfocados a las necesidades de los profesores evaluados. Porque ellos implementan sus cursos en lo que creen que necesitan los profesores pero no retoman los resultados de la evaluación docente, es decir están muy desvinculadas estas dos tareas. La información no pasa de la Dirección de Evaluación a la Dirección de Formación Docente entonces ese es un gran problema” (Profesora A- México)

Para que una evaluación sea formativa debería repercutir en la mejora de las actividades de los docentes, por lo que tendría que estar acompañada con otras políticas institucionales como el asesoramiento y acompañamiento pedagógico, la reflexión colectiva de los resultados y de una política formación docente continúa en función de las necesidades del profesorado, que surgen de las evaluaciones. Es decir, la evaluación debería convergir una retroalimentación entre la evaluación y la formación continúa, como estrategia de mejora.

“Hay una universidad en la que tenés por un lado los concursos y la evaluación cada cuatro años del docente y, por el otro, la carrera docente, un sistema de incremento de las dedicaciones y un sistema mediante el cual los que fueron becarios pueden acceder a una dedicación importante, sujeto a una nueva

evaluación. Me parece interesante porque todas esas medidas corren al mismo tiempo con un programa de formación docente continua, que es de acceso gratuito a los docentes de la propia Universidad. Además, la formación continua se articula con otras cuestiones como la realización de unas jornadas de exposición de experiencias innovadoras de aprendizaje. Era muy lindo ver que, aquellos docentes que no vienen de una formación pedagógica dicen "estuve pensando en meter una cuestión audiovisual", o hacer esto o lo otro para evaluar...comparten sus experiencias. También se hicieron encuentros con especialistas que escuchan y hacían devoluciones. Hay articulación en las propuestas. De hecho, la carrera docente aparece después de implementar muchas de estas cosas. Lo que creó un clima que pondera la enseñanza". (Profesor P – Argentina)

1.4.1. ¿Cómo se evalúa la función docente universitaria?

En este punto cabe una aclaración, no es objeto de esta investigación analizar los instrumentos sino las orientaciones de las políticas de evaluación de la función docentes que se implementan. En este sentido, es que se dará cuenta de las implementaciones de evaluaciones a nivel gubernamental e institucional.

En México es posible dar cuenta de políticas de evaluación a nivel gubernamental como el denominado "Programa de Mejoramiento del Profesorado". En Argentina existe un "Programa de Incentivos Docentes". Sin embargo, por lo expresado anteriormente, no se evalúa la docencia ni la función docente sino al docente en tanto sus antecedentes académicos, colocando el énfasis en las actividades de investigación y publicaciones. Es decir, por un lado se manifiesta la "confusión" en las denominaciones de los programas, como fue señalado y, por el otro, el afán de mejorar la docencia desde la promoción de actividades de investigación, no siempre relacionada con ésta.

También se desarrollan procesos de evaluación diferentes según cada universidad, que en el caso de México es una actividad más extendida y sistematizada. La mayoría de los entrevistados coinciden en que las encuestas de opinión a los estudiantes es el instrumento más generalizado para la evaluación de los docentes. Y si bien se coincide en la importancia de "darle voz a los estudiantes", también se sostiene la parcialidad de la evaluación al ser el único instrumento que se aplica.

"Desafortunadamente como el cuestionario es el único instrumento que se utiliza, tanto autoridades educativas como los mismos profesores, como los mismos estudiantes, han puesto demasiadas expectativas en lo que pueden lograr a través del cuestionario. Y uno tendría que ubicar en su justa dimensión lo que son los cuestionarios como estrategias de evaluación". (Profesora E- México)

Además de cuestionar las categorías que se utilizan en los cuestionarios, ya que no siempre se evalúan aspectos que le interesaría y necesitaría conocer el docente, se discute la información que aportan:

"En general es carácter cuantitativo expresado en porcentajes ¿Sirve saber que el 80% de los alumnos dice que la bibliografía es adecuada? ¿El 30% dice que no se respetan los horarios? ¿El 45% dice que el profesor responde a las preguntas que se le realizan?" (Profesor G – Argentina)

Por otra parte, se menciona la falta de acompañamiento de la institución para el uso de los resultados.

"El docente es libre del uso de los resultados. Y ahí mismo "van al cajón", "al escritorio con otros tantos papeles que nos solicitan". (Profesor D- Argentina)

Sin una reflexión sobre los resultados, una orientación y con condiciones institucionales para la mejora, poco aportan los resultados a la calidad de las actividades docentes. Tampoco se realiza en la mayoría de los casos un seguimiento para conocer el impacto o no de los resultados obtenidos.

“No hay evaluación sobre qué pasó con el docente después de hacer la carrera. Nosotros, desde formación docente sabemos lo que pasa con los docentes que han hecho la “carrera docente” a través de las jornadas de intercambio o de otros docentes que va a observar sus clases cuando hacen la carrera docente.” (Profesor J- Argentina)

“No hay un análisis de cómo esto ha impactado en cada profesor o ver en el aula si específicamente se están haciendo mejoras del desempeño docente, esa es una debilidad de nuestro programa y del programa nacional” (Profesora A – México).

La necesidad de diversificar las estrategias de evaluación, sea del docente, de la docencia y/o de la función docente surge en muchas de las entrevistas analizadas.

“Necesitas la visión del mismo profesor, o sea una autoevaluación del profesor a través de portafolios de autoevaluación; necesitas la visión de que dicen sus pares de él; necesitas la visión de que dicen los directivos de él”. (Profesora E- México)

“En mi universidad hay una carrera docente que implica un nivel de evaluación del desempeño docente, que no está centrada en el aula o en la enseñanza sino en todas las actividades que el docente realiza. El docente presenta un plan de trabajo y dos años después se intenta establecer que cumplimiento tuvo, el grado de dificultad... Es un sistema un poco complejo en el que intentamos que los distintos actores den su parecer. El proceso es más o menos así: el docente presenta la autoevaluación de lo que hizo o no durante dos años. El Departamento hace una evaluación de la autoevaluación a través de una Comisión de Pares. (...) Todo el material: la evaluación de los alumnos, de los Departamentos, la autoevaluación y si corresponde los informes de las Secretarías de Investigación y de Extensión, es analizado por la Comisión que hace jugar todos estos elementos. Esto es vinculante con la continuidad o no de los docentes (Profesor P- Argentina)

“Creo que se ha tomado la metodología, pero no se ha reflexionado en un modelo de docencia que sea apropiado, lo cual hace que los instrumentos no sean adecuados...a veces, no hemos tenido la sensibilidad o el tiempo para sentarnos a planear de manera crítica, decir cuál es el rol del docente y cuál es el modelo evaluativo más apropiado para este rol”. (Profesora Y- México)

“Claro que se deben hacer los cuestionarios pero diversificar la evaluación, tener otros instrumentos que den una visión de lo que es la actividad del docente. Inicié esta conversación diciéndote “la docencia es una actividad compleja”, no puedes pretender o nadie debería de pretender dar cuentas de esta actividad compleja sólo por un cuestionario de apreciación estudiantil, allí sólo tienes una visión”. (Profesora E – México)

1.5. La participación de los docentes en las evaluaciones: un tema clave

Un tema que consideramos clave es la participación de los docentes en su propia evaluación. Nos preguntamos entonces **¿participan los docentes como protagonistas en su propia evaluación?**

La primera respuesta que surge de las entrevistas es la participación se limita a implementación de los requerimientos desde los organismos gubernamentales o de la propia institución que, en algunos casos son autoevaluaciones. Esto si bien es importante no es suficiente. No se desprende del análisis de las entrevistas que haya participación en la definición de las políticas de evaluación ni en la confección de los instrumentos, a excepción de aquellos docentes que realizan procesos de evaluación por propia iniciativa. Esto es un grave problema. Una “cultura de la evaluación en la universidad” se construye colectivamente y si la evaluación de la docencia es un hecho consumado, genera sistemáticamente rechazo y descontento; no hay apropiación de la evaluación como un proceso, como una herramienta para la mejora continua.

Tanto desde las esferas gubernamentales como en las mismas universidades suelen implementarse distintos modelos de evaluación, y en muchas ocasiones ni siquiera hay un modelo de evaluación sino un instrumento como los cuestionarios. Por ello, es necesario que haya un proceso de reflexión crítica, involucrando y comprometiendo a todos los participantes e instancias implicados en las decisiones de qué evaluar, para qué evaluar y cómo evaluar y qué usos se darán a la información que se obtiene.

“Debe de haber una revalorización de la actividad docente, debe de pasar por todos los niveles, desde el nivel de las más altas esferas políticas gubernamentales y de toma de decisiones de política educativa hasta los grupos colegiados”. (Profesora E –México)

“Hace poco, me acabo de enterar que hay una evaluación docente cuando llegó el aviso del rector “que felicitaba a los que habían ganado”. Yo dije “¿qué hicieron para ganarlo, cómo lograron esto?”. Después me enteré que había un aumento de sueldo por eso y tampoco lo sabía. Yo vengo del sector privado donde dicen que allá todo es a dedo pero no, allá todo es más claro porque los indicadores de progreso te los dicen cuando te contratan, “si haces esto vas a lograr esto”, están planteados a priori” (Profesora G- Argentina).

“En la medida en que, como docente, no soy copartícipe de la planeación y de la toma de decisiones en la elección del modelo de evaluación, que no desconozco los criterios bajo los cuales van a evaluarme, aún cuando existan controles metodológicos de rigor para confiar en que los instrumentos son apropiados, no hay potencial de cambio en la evaluación. Porque al no ser creíble o al tener dudas respecto a cualquiera de estas partes que te menciono: de diseño, construcción, modelo, metodología, en cualquier duda que se señale empieza a perder su potencial de cambio la evaluación, porque no se confía en los resultados, y si no hay credibilidad no hay utilidad, no voy a usar los resultados, puede que me sume porque sea obligatorio, pero entonces “simulo” y contesto los cuestionarios de autoevaluación respondiendo lo que creo que quieren o esperan de un buen profesor, o me comporto de tal forma, cuando estoy siendo observado. Esas simulaciones hacen que se pierda la validez interna de todo el proceso de evaluación por pares o cualquier otro proceso. Lo mismo en el caso de los estudiantes” (Profesora Y- México)

“Cuántos más actores participen o se impliquen en la evaluación mejor es. Más tranquilidad y más transparencia da al proceso”. (Profesor P- Argentina)

2. CONCLUSIONES

A través de los interrogantes formulados, ilustrados con la “voz de los protagonistas”, se espera aportar al debate sobre algunas de las cuestiones que consideramos problemáticas a la hora de reflexionar sobre la evaluación del profesional universitario.

Desde las entrevistas, se buscó caracterizar al profesorado, sus necesidades y sus circunstancias, sus coherencias y sus contradicciones, en relación a su evaluación y la evaluación de sus actividades, focalizándonos en particular en la función docente. Aún siendo esta caracterización limitada, ya que el profesorado conforma hoy un cuerpo profesional sumamente diversificado, resulta necesaria para la reflexión.

Una evaluación de la función docente orientada hacia la mejora de la calidad de las actividades de los docentes repercutirá -sin duda- en la mejor calidad de una universidad. Para ello, es necesaria la reflexión y puesta en acción de políticas educativas que democratizen los procesos de evaluación de la función docente. Clarificando las expectativas que, sobre el docente universitario, tiene la sociedad y la universidad; transparentando los procesos evaluativos y los usos de las evaluaciones; promoviendo la

participación, para dotar de sentido -a las evaluaciones- desde los propios actores involucrados y, propiciando la implementación de políticas integrales de evaluación de la función docente, que sean complementadas por otras acciones para la mejora de las instituciones y de los sistema de educación superior.

Es de esperar que, desde los espacios de intercambio académico como el de la RIIED, se aporten reflexiones y nuevos interrogantes en pos de concretar esa meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Miguel, F. M (1998). "La evaluación del profesorado universitario: criterios y propuestas para mejorar la función docente". En *Revista de Educación*, N° 315.
- García Valcarcel, A. (2001). *Didáctica Universitaria*, Madrid: La Muralla.
- Fernandez Lamarra, N. y Marquina, M. (coords) (2010). *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes*. Argentina: EDUNTREF (en prensa).
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). "Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias". En *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*. Vol. 1, N°2. Universidade do Estado de Mina Gerais, Brasil.
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (coords.) (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Murillo, F. (2008). "La evaluación del profesorado universitario en España". En *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM – IISUE – RIED.
- Pérez Centeno, C. (2009). "Profesión académica y docencia en la universidad argentina". Seminario Internacional El Futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes. The Changing Academic Profession Project. Argentina: UNTREF – UNGS.
- Rueda Beltrán, M (2008). "La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México". En *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM – IISUE – RIED.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

ANEXOS

ANEXO1 Caracterización de los académicos de Argentina y México

En el citado texto de Fernández Lamarra (2010) se caracterizan a los académicos de Argentina y México de la siguiente manera:

En México dos tercios de académicos son varones y un tercio de mujeres, mientras que en Argentina la profesión está claramente feminizada.

En cuanto a la dedicación, la profesión académica argentina presenta niveles de dedicación muy bajos: sólo el 15% de los docentes de las universidades nacionales tiene dedicación "full time", mientras que alrededor del 60% tiene dedicación simple. Esto implica que los académicos tienen o pueden tener más de un cargo, tanto en el mismo centro (facultad, departamento) o institución, como en otras instituciones. En contraste, México presenta niveles de dedicación muy altos (89%).

En referencia a la contratación, en Argentina la *tenure* no tiene desarrollo, ya que solamente el 6% de los académicos dice tener contratación permanente. Esto contrasta con una muy fuerte implantación en México (82%). Como es de esperar, en Argentina prevalece el tipo de contratación con renovación, producto del sistema de concursos periódicos. En este sentido, sumando al tipo de dedicación, se aprecia que la profesión académica en México presenta una estabilidad más alta que en Argentina, con la salvedad que la evaluación de la educación superior en México tiene consecuencias directas en el ingreso diferencial de los académicos, más que en su estabilidad.

En México se resalta el alto nivel de académicos con título de maestría (72%) y de doctorado (37%), y en Argentina, el bajo nivel tanto de magisters como de doctores (35% y 24 % respectivamente). Esto, además de una menor inversión, puede responder al relativo reciente desarrollo de los postgrados en Argentina y a la crónica dificultad que éstos tienen para mejorar su tasa de graduación, en general muy baja. En este sentido, es importante remarcar que en el sistema universitario argentino no es condición necesaria tener un título de posgrado para acceder a la docencia e investigación, y que tampoco se exige poseer título de maestría para acceder a estudios de doctorado.

En tanto dedicación promedio a las actividades de docencia e investigación, se observa que los académicos de Argentina dedican 29,8% y los mexicanos un 30%. Es de resaltar que los académicos argentinos, con menor formación de doctorado, dedican mayor tiempo a la investigación que a la docencia (15,9% y 13,9% respectivamente), en contraposición con los académicos mexicanos, que duplican su dedicación a la docencia en relación con la investigación, presentando porcentajes similares.

Aunque la mayoría de los académicos consultados prefiere identificarse con la función docencia e investigación (86% en Argentina y 73% en México), un importante porcentaje de los académicos mexicanos, el 20%, dice preferir abiertamente la docencia, en contraste con un 7% de los argentinos. La mitad de los argentinos comparte la preferencia de la docencia y la investigación (57%), pero con énfasis en esta última. Los mexicanos manifiestan una inclinación hacia la docencia. Esta tendencia sería complementaria con el tipo de dedicación horaria: los argentinos dedicarían más tiempo y se identificarían más con la investigación y los mexicanos claramente con la docencia.

Considerando el nivel universitario en el que se realizan tareas de enseñanza, del total de horas de docencia trabajadas, los académicos de México dedican el 65% al nivel de grado y en Argentina esa

proporción es mayor: el 80%. Para el posgrado en Argentina apenas se dedica un 5% del tiempo de trabajo y 13% en el caso de México. La profesión académica en Argentina, está claramente identificada con la docencia de grado. Esto sucede a consecuencia de la distribución del tiempo que se dedica a dicha actividad y por la estructura de contratación que privilegia la adscripción a una cátedra docente de grado, ya que, en general, existen muy pocos- o casi no existen – cargos presupuestados para la docencia de posgrado.

La alta dedicación de los profesores argentinos a la docencia de grado se complementa con un alto promedio de estudiantes atendidos (127). Esto es cuatro veces más que el promedio de estudiantes que son atendidos por los profesores mexicanos. Esto podría explicar, en parte, la diferencia de preferencia entra la investigación y la docencia en los ambos casos. La docencia no es una de las actividades privilegiadas para académicos argentinos ya que dicha actividad está asociada a clases masivas de grado, en donde es mucho más difícil relacionar los contenidos con las investigaciones que se están llevando a cabo. Esto se explica por la masividad de las universidades públicas argentinas – en especial en los primeros años de los estudios de grado- ya que en general no existen sistemas selectivos de ingreso como los hay en México.

Las modalidades “menos tradicionales” de enseñanza son: aprendizaje por proyectos, enseñanza asistida por computadora, desarrollo de programas o trabajo extraescolar con estudiantes, México se muestra muy diversificado en este aspecto superando ampliamente a la Argentina. La situación más generalizada (con acuerdos superiores al 80%) y común entre ambos países se registran en cuanto al énfasis puesto en el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos y en relación con el refuerzo de las actividades de investigación en la labor de enseñanza.

Un rasgo particular, es que en Argentina se resaltan consensos superiores a los de México en cuanto a que se invierte más tiempo del deseado enseñando competencias deficitarias de los estudiantes y a que las calificaciones reflejan el rendimiento alcanzado por éstos. Ambas cuestiones probablemente nos hablan del impacto de la masividad en la tarea de enseñanza y el modo en que los docentes argentinos enfrentan el problema.

El grado de satisfacción con la profesión de académicos argentinos y mexicanos fue relevado en una distribución de grados de satisfacción en una escala de 5 niveles de satisfacción. En su mayoría, los académicos están satisfechos con su profesión, ya que se agrupan en las categorías 1 y 2. Pero se aprecia claramente que los académicos mexicanos están más satisfechos que el resto con su profesión, presentando los porcentajes más altos en las categorías 1 y 2 (el 87% de estos académicos se ubica en estos niveles en contraposición a los académicos argentinos un 63%). La diversidad de funciones de la profesión no parece ir en desmedro de la satisfacción con el trabajo para el caso mexicano. En este sentido habría una contradicción, ya que aunque se señala que existen demasiadas tareas que no están relacionadas con la práctica académica, como pueden ser las actividades administrativas o de papeleo derivadas de los diversos programas públicos de mejora o de incentivos, los académicos presentan niveles de satisfacción laboral más altos que en los otros países. Posiblemente, este satisfacción, como el hecho de un porcentaje sustantivamente mayor de académicos hombres, es un indicador que la profesión académica mexicana presenta condiciones económicas más altas y significativas que la de Argentina.