

# International Journal of Human Sciences Research

## QUALITY AND TEACHING EVALUATION IN HIGHER EDUCATION: HISTORICAL BACKGROUND AND CURRENT TRENDS

---

*Maribel Vega Triviño, MD, MsC*

Profesora Facultad de Medicina

Universidad Nacional de

Colombia, Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-8803-316X>

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



## INTRODUCCIÓN

El concepto de evaluación dentro de la educación se ha aplicado tradicionalmente a la evaluación académica, es decir, a la que se aplica a los estudiantes para realizar una aproximación al progreso realizado a lo largo del curso. Sin embargo, considerando la totalidad de los actores del proceso educativo (estudiante, docente, institución y contexto), es factible -y además deseable- realizar evaluaciones a cada uno de ellos con el fin de mejorar los resultados obtenidos del proceso como un todo.

En nuestro medio, la evaluación docente se enfoca, en el nivel de pregrado, a la evaluación realizada por el supervisor, y en algunos casos, a la realizada por los estudiantes mediante cuestionarios o encuestas cuyos datos generalmente son manejados por instancias tales como direcciones de bienestar estudiantil, más que por las académicas. Pocas universidades en nuestro país han avanzado hacia instrumentos como la evaluación por pares, y en un número aún menor se ha iniciado la construcción del portafolio del docente como elemento evaluativo.

El presente artículo revisa documentos reconocidos en el tema de la evaluación docente en educación superior, y brinda luces sobre su aplicación objetiva y como parte de un proceso que genere cambios positivos en el proceso educativo integral.

## EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN DENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO

Definimos como evaluación “El proceso de obtención de información y de su utilización para emitir juicios” (Tenbrink, 2006). Es, por tanto, un juicio de valor que como práctica pedagógica entraña poder. Es también un proceso sistemático que intenta medir --cuantificar o cualificar- “algo”, y que, según los conocimientos actuales, debe considerarse

una herramienta de investigación dentro del proceso educativo.

La evaluación, como práctica pedagógica incluida de manera indispensable en el proceso educativo, ha tenido grandes cambios a lo largo de la historia, como lo muestra el excelente ensayo escrito por Molina (Molina, 1995). En este mismo documento se reafirma el hecho de que la calidad de la evaluación es un componente fundamental de la calidad de la educación, y que tiene numerosos factores intervinientes que dificultan la puesta en práctica de lo que a la luz de los conocimientos teóricos podrá estructurar la evaluación “ideal”. En el mismo sentido se pronuncia Análida Pinilla (Pinilla A. E., 1995) “...la evaluación se convierte en elemento promotor de procesos para transformar la educación y la sociedad”.

En el modelo instruccional se consideraba que “la finalidad de la evaluación será la de determinar hasta qué punto han quedado impresos los conocimientos transmitidos”. Por el contrario, en el modelo constructivista se considera la actividad evaluativa como un *proceso* que prioriza la valoración del grado de significación de los aprendizajes logrados por los alumnos, y que debe proveer retroalimentación tanto para el docente como para el alumno. Establece también como meta el desarrollo de la capacidad de autoevaluación, ya que todo el modelo promueve el que cada actor sea activo, creativo y participativo, consciente de su responsabilidad y de la importancia de su papel y capaz de comprender el impacto de sus acciones en el entorno (Pinilla A. E., 1999).

Es claro que con los modelos pedagógicos tradicionales se privilegiaba la evaluación académica -cuantificar lo que “debía” saber el estudiante en un momento dado-. Sin embargo, el concepto mucho más amplio de “evaluación educativa” intenta cohesionar la totalidad de los actores y elementos del

proceso, brindando una mirada transversal -no puntual- del mismo y posibilitando su uso como herramienta de aprendizaje y crecimiento de los actores y del proceso en sí. Desafortunadamente, este proceso no está libre de “patologías”, o circunstancias que conspiran contra el logro de los ideales propuestos. (Rodríguez & Salinas, 2020) Sin embargo, el hacernos conscientes de ellas permite el perfeccionamiento del mismo y facilitará el crecimiento de la comunidad educativa involucrada.

## EL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El vocablo CALIDAD proviene del latín *qualitas* que significa cualidad. La cualidad designa metas, hábitos y capacidades que puedan someterse a medición objetiva. Por tanto, se considera calidad de la educación a la “determinación de tendencia cuya medición revele el grado en que los medios conducen de una manera más o menos rápida y directa hacia los objetivos”, visualizando el proceso educativo en términos de perfeccionamiento. (Delgado Santa Gadea, 2000).

Eloísa Vasco, en su ensayo de 1998 “El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía”, propone una reflexión sobre el quehacer de los maestros desde la perspectiva de las preguntas fundamentales: qué enseña, a quienes enseña, para qué lo enseña, y cómo lo enseña. Planteamientos aparentemente sencillos pero que involucran toda la complejidad derivada de los múltiples factores intervinientes en el proceso y en cada uno de los temas definidos. Revisa igualmente, los que a su juicio son las principales dificultades y restricciones que encuentran los maestros para cumplir su labor, y termina preguntándose si existe realmente dentro de los maestros un saber pedagógico, y, por ende, posibilidades de aportar o mejorar este saber. (Vasco, 1998).

Esta discusión teórica toma magnitudes

prácticas al comprender que el “saber empírico” de los maestros siempre ha buscado estrategias que mejoren o incrementen las “cualidades” por las cuales se busca aproximarse a los resultados o metas esperados. El “¿cómo lo enseño?” lleva implícito el “¿cómo puedo hacerlo mejor?”. La profundización sobre el perfil de los estudiantes a nuestro cargo conlleva la expectativa de “tallar” sobre los modelos que consideramos apropiados para su desempeño personal, social y profesional en un contexto social dado.

Pero, ¿cómo desarrollar modelos que nos aproximen a estas valoraciones de calidad -o cualidad- que deseamos? ¿Cómo establecer lineamientos para ponderar la multiplicidad de elementos a tener en cuenta, sobre la base de considerar las condiciones locales de la práctica docente en cada caso? No es posible hacerlo sin realizar mediciones, comparaciones con el ideal, seguimiento... en una palabra, la calidad está unida indisolublemente al concepto de evaluación.

Iafrancesco establece que “la evaluación se aplica a todos los factores que de algún modo inciden en el proceso educativo... y debe efectuarse de acuerdo con los objetivos. Es parte integrante e integradora del proceso global de la educación en todos sus niveles...” (Iafrancesco, 1996). Reconoce la evaluación de la calidad y el “rendimiento”, integrada por:

- Dominio de la ejecución del proceso, mediante pasos, operaciones y tareas definidas
- Capacidad para planear y organizar los elementos requeridos para la ejecución
- Aplicación de técnicas y normas en el desarrollo del trabajo.

Nerici (Nerici, 1980) plantea dentro del concepto de “Calidad de la enseñanza”, que los responsables de la educación de los niños y jóvenes son los padres, los maestros y los directivos de instituciones educativas. Añadiríamos que el educando lo es también, y

probablemente en mayor grado, ya que sin su concurso poco pueden hacer los otros actores del proceso. Señala respecto a la importancia del maestro:

“Es posible educar sólo con el profesor, pero es imposible hacerlo únicamente con material didáctico, organización didáctica o métodos. Todo será insuficiente e ineficaz sin el profesor que anima, da vida y sentido a toda organización escolar”. (Nerici, 1980).

No se debe caer en el facilismo de identificar la calidad de la educación con el avance académico de los estudiantes, medido la mayor parte de las veces con pruebas memorísticas que no evalúan en realidad el grado de apropiación y reelaboración del conocimiento explorado. Tampoco es un conjunto de indicadores sobre la eficiencia del sistema o de su administración. Es más bien una sumatoria de varias dimensiones, contextualizadas en el medio ambiente en que se desarrolla el proceso.

Podemos acoger entonces la definición de Delgado, quien afirma que una educación de calidad es

“... Aquella cuyas características hacen posible satisfacer las necesidades sociales de formación, o necesidades básicas de aprendizaje, que se plantea la sociedad. Por tanto, una educación puede ser de calidad en un determinado tiempo y para un determinado sitio, pero no implica que lo sea en cualquier época y lugar; ello dependerá de las necesidades de la sociedad en la que se inscriba”. (Delgado Santa Gadea, 2000).

## **LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE**

¿Qué hace que un estudiante admire a su maestro? Cualidades tales como justicia, bondad, paciencia, sentido del humor, inteligencia, simpatía, honestidad, la puntualidad y capacidad didáctica saltan al primer plano en alumnos de nivel básico y secundaria. En estudiantes de Educación

Superior, elementos como “evitar imposición de los criterios personales, valorar al alumnado, tener profundidad de conocimientos, de síntesis, ser constante y responsable”, muestran la evolución y maduración que ha logrado el proceso, en el que el estudiante ya no mira a su maestro como un ideal de justicia y bondad, sino como a un igual que solo lo ha adelantado un poco en el camino del conocimiento, pero en el que sigue reconociendo un modelo --positivo o negativo- de lo que él puede llegar a ser.

El definir, como lo hace Nerici (Nerici, 1980), que el maestro es uno de los pilares fundamentales de la educación, lleva consigo el reconocimiento de que una de las dimensiones a tener en cuenta en la evaluación de la calidad de la educación es precisamente, la evaluación de la calidad del desempeño del docente. Más allá que la “clasificación” de los docentes en diversas tipologías arbitrarias, el conocer cuáles son sus funciones y tareas específicas dentro del medio en que se desenvuelve puede brindarnos elementos valiosos para diseñar planes de seguimiento y mejoramiento continuo de su desempeño y de la integralidad del proceso educativo.

El proceso de evaluación del desempeño de los docentes comenzó a tener importancia dentro del sistema educativo a finales del siglo XIX, cuando se diseñaron las primeras escalas de clasificación, y la supervisión a los maestros era parte fundamental de la administración educativa, al igual que la estandarización de exámenes, el movimiento de estudios escolares y el aumento de la planta de personal en el área administrativa escolar; por la misma época se realizaron algunos estudios clásicos partiendo de la perspectiva del alumno (el primero de los cuales fue, probablemente, el de “Características de los mejores profesores según los niños”, de Kratz en 1896 (Kratz, 1896); (Good & Mulryan, 1997),

A comienzos del siglo XX se generaron

instancias que favorecieron el incremento de estatus social y de la remuneración de los maestros, lo que generó también mayor interés sobre sus calificaciones de gestión, y a su vez, impulsó la creación de nuevos instrumentos evaluativos, pese a que el interés por la evaluación docente por estudiantes decayó hasta finales de los años treinta. Hito importante en el proceso fue la creación de instrumentos de investigación observacional sobre la eficacia del profesor, hacia 1920. Estos instrumentos han sufrido múltiples modificaciones en pos de hacerlos más objetivos, búsqueda que persiste hasta hoy.

En los años treinta continuó el interés por las escalas de clasificación como instrumento básico de la evaluación, y en 1930 Barr y Emans, citados por Good y Mulryan, (Good & Mulryan, 1997), realizaron un estudio en el que analizaron 209 escalas en uso en la época, concluyendo que las características evaluadas en ese momento podían resumirse en siete grupos de características principales:

- a. Dirección de la clase
- b. Capacidad didáctica
- c. Características personales para la enseñanza
- d. Preparación académica y profesional
- e. Esfuerzos para mejorar
- f. Interés por el trabajo
- g. Habilidad para cooperar con los demás.

Good y Mulryan (Good & Mulryan, 1997) han realizado una excelente recopilación y análisis de dichas escalas, y citan a Morsh y Wilder en 1954: “Las unidades de las escalas de clasificación tienden a ser subjetivas, ambiguas y variadas, por lo que no se sabe qué rasgos cabría observar y evaluar”. Es claro que en la primera mitad de ese siglo, las clasificaciones y evaluaciones se realizaban básicamente con propósitos administrativos y

para hacer recomendaciones de movimiento de personal, lo que incluso llevó a llamarlas “Clasificación de méritos”. En respuesta a este enfoque se gestó un importante movimiento de resistencia entre los profesores, que seguramente limitó su implementación posterior, muy difundida en aquel entonces.

Se incluyó también en el abanico de posibilidades la evaluación docente por parte de expertos, y es característico de esta época el “enfoque negativo”, en el que se producen listas de características negativas o deficientes que podrían explicar el fracaso en las tareas del maestro.

En los años 40 se elaboran diversos informes en los estados de la unión americana, de los cuales se derivan postulados como que por vez primera se considera que el proceso de evaluación docente debe conducir a un mejoramiento de la calidad del trabajo del profesor, en este caso, mediante un enfoque cooperativo entre el maestro y el supervisor que lo avala, y se utilizaron instrumentos de diagnóstico centrado en la satisfacción de las necesidades del estudiante en el aula. (Beecher & Bump, 2023). Del mismo modo, Baxter puso de relieve la importancia de la interacción maestro-alumno como marcador de la calidad del proceso. (Good & Mulryan, 1997).

Hacia finales de los años cincuenta y principios de los sesenta se retoma el concepto de “evaluar para mejorar”, y se genera una corriente de opinión dentro del sistema educativo estadounidense en contra de los estudios realizados con instrumentos de evaluación con enfoque administrativo, por la escasa calidad y nula posibilidad de aplicar sus resultados en contextos amplios del sistema.

¿Qué problemas se detectaron en el proceso de evaluación realizado de esta manera? Pueden definirse cuatro grandes categorías de dificultades: la primera, al ser la evaluación externa a los maestros, no

aportaba información que pudiera utilizarse para mejorar la calidad de su trabajo; en segundo lugar, la complejidad de la enseñanza que implicaba múltiples roles del maestro generaba formularios con una cantidad abrumadora de información, no siempre fácil de analizar y entender; en tercer lugar, no se consideraba el contexto de desempeño del docente ni se había construido un marco teórico respecto a la priorización de los factores implicados en la enseñanza; y por último, había falta de rigor investigativo, especialmente en el campo observacional, por parte de los encargados de la evaluación. Otro gran escollo podría ser el considerar que el problema de la calidad de la educación se reducía al desempeño de los profesores, y que, por el contrario, los administradores, supervisores o directores escolares tienen, por se, los conocimientos necesarios para realizar una evaluación adecuada. Sin embargo, el aspecto positivo del modelo consiste en lo que se llamó “pago por mérito”, un programa de incentivos económicos a aquellos maestros que demostraran un buen desempeño docente.

A comienzos de los años ochenta se publicó en Estados Unidos el informe de la Comisión nacional sobre Excelencia Educativa “Una nación en peligro”. (Gardner & Larsen, 1983). El interés masivo de los ciudadanos sobre la calidad de la educación brindada a los niños y jóvenes -y el dinero de los contribuyentes gastado en ésta- generó una fuerte corriente de opinión que buscaba respuestas sobre los resultados del proceso educativo en el país, llegando a comparaciones del rendimiento escolar entre las diferentes ciudades y estados mediante la aplicación de pruebas estandarizadas de conocimientos a los alumnos como media para evaluar el proceso. Esta metodología también trajo consigo grandes críticas, como quiera que se observa que las escuelas empezaron

a preparar a los niños para presentar los exámenes, y no para adquirir conocimientos apropiados a sus condiciones, desconociendo el contexto sociocultural de las comunidades consideradas individualmente, y limitando el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación en los alumnos.

Paralelamente, se desarrolló gran expectativa frente a las investigaciones realizadas sobre “proceso-producto”, en que se relacionaban los procesos de clase con los resultados de los exámenes estandarizadas aplicados a los estudiantes, y con test más ajustados a los objetivos de los programas académicos que seguían. Fue un buen paso, pues intentó encadenar varias de las variables intervinientes en el proceso, pero probablemente sobreestimó la importancia del maestro como comunicador, restándole valor a otras cualidades importantes del profesor, tomando una parte como el todo, y lo que fue más grave, se asumió como base para general políticas estatales en el campo de la educación, en desmedro de otros factores y elementos que no fueron tenidos en cuenta.

Hacia finales del siglo XX, se privilegió el uso de las llamadas “escalas descriptivas”, que, partiendo de propósitos y objetivos claros, buscaban cualificar las tareas realizadas en el aula, mediante elementos diseñados específicamente para una institución, asignatura o contexto geográfico determinados. Muestran definitivamente una evolución hacia un mejor instrumento de evaluación, pero en la medida en que estas herramientas se hagan más específicas, se volverá cada vez más difícil extrapolar los resultados obtenidos, o por lo menos generalizarlos en contextos similares.

En los últimos años se ha prestado gran interés al tema del desarrollo de competencias en la Educación Superior. Como menciona Pinilla, el modelo pedagógico de formación por competencias busca relajar los límites

entre lo escolar y extraescolar, la comunidad y el trabajo, integrando los conocimientos científicos, académico y los saberes sociales, generando una formación integral que involucra los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Se reconoce entonces la posibilidad de recaudar otras formas de información y conocimiento que tienen que ver con las experiencias y vivencias del individuo, las condiciones sociales y culturales en que está inmerso, y aún sus procesos cognitivos internos como la imaginación. (Pinilla A. , 2008).

Considera también la profesora Pinilla, que la calidad de la educación está determinada por la interacción de múltiples actores, siendo eje de la misma el docente, y considerando que la evaluación debe estar inmersa en un modelo pedagógico que involucre el currículo y el quehacer del maestro, sin olvidar el entorno socioeconómico y cultural, y generando también cambios en los roles de docente y alumnos, hasta lograr un proceso evaluativo integral e integrador de cada uno de los sujetos, enfocado a su crecimiento personal, profesional y social.

Resumiendo la perspectiva histórica, evidenciamos cómo cada una de las aproximaciones evaluativas intentadas en diferentes sitios y momentos ha tenido críticas evidentes y justificadas. Según Cerda,

“...muchos sectores del profesorado sienten que la evaluación es más una amenaza que una ayuda, y que con mucha facilidad se convierte en una herramienta de control y represión ideológica y política. En cambio, las autoridades oficiales parten del principio de que la evaluación del educador es más que una mera formalidad: es un imperativo que permite ayudar al mejoramiento cualitativo de la educación. La calidad de la educación no solo depende de sus programas, de su infraestructura, sino de los niveles de formación de su profesorado”. (Cerda, 2003).

Es claro, además que a lo largo de todo

el camino, han podido evidenciarse dos vertientes opuestas en cuanto toca a los propósitos de la evaluación docente: la evaluación orientada al control, según el enfoque tradicional, y por otro lado, la evaluación orientada al desarrollo, enfocada hacia el perfeccionamiento del docente.

Podrían definirse además, cuatro modelos orientados a la evaluación del desempeño docente:

- Modelo centrado en el perfil del maestro
- Modelo centrado en los resultados obtenidos
- Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula
- Modelo de la práctica reflexiva

En Latinoamérica son escasos los procesos de seguimiento al desempeño docente, y la mayoría de las veces lo que se evidencia al respecto es la punta del iceberg, en el sentido de que cuando se detecta un profesor con marcadas deficiencias, la presión de alumnos, padres, supervisores y demás actores genera su exclusión, o en el mejor de los casos, alejamiento del sistema. Raramente se dispone de mecanismos que provean apoyo para el mejoramiento de la labor de estos docentes, y lo que es más importante, de un sistema de vigilancia que detecte casos específicos antes de que progresen y afecten el desarrollo de la enseñanza. Sin embargo, entre las pocas experiencias conocidas, se ha mostrado preferencia por la realización de cuestionarios de opinión sobre los docentes aplicado a los alumnos como el método más frecuente de evaluación. Pese a las objeciones señaladas para este proceso (subjetividad, influencia de factores tales como empatía o no con el docente, experiencias previas del estudiante, resultados obtenidos en el curso, etc.), se considera a ésta una excelente fuente de información como observación natural in

situ, sin el factor distractor de un observador externo. Una experiencia significativa es el diseño e implementación de un Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), por parte de la Secretaría de Educación Pública de México en 1996, (Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo , 2013), que busca “mejorar sustancialmente la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las Instituciones de Educación superior (IES) como un medio para elevar la calidad de la educación superior y lograr que las IES alcancen las condiciones que les permitan a los cuerpos académicos ampliar eficazmente sus funciones”. Este proyecto ha contado con la decidida participación de las universidades públicas mexicanas, y se destaca por ser una iniciativa gubernamental estructurada, aplicable, y enmarcada en políticas nacionales de mejoramiento de la calidad de la educación.

Dentro de la discusión sobre las competencias y la profesionalización del docente, se han definido algunos aspectos básicos que deberían estar obligatoriamente incluidos en cualquier escala a considerar:

- El compromiso con el desarrollo de sí mismo y del otro
- Comprometerse éticamente y promover el desarrollo ético del otro
- Apoyar procesos de formación de ciudadanos analíticos y críticos
- Explorar visiones del mundo
- Hacer preguntas, construir y desarrollar hipótesis
- Conocer y aplicar experiencias pedagógicas y didácticas
- Compartir, orientar y apoyar la construcción de conocimientos
- Actuar y orientar la intervención en contextos específicos

De la misma manera, el cambio de

paradigmas educativos también ha conllevado una “reconstrucción de la figura del profesor”: desde el “profesor de la materia” al de “profesor de la didáctica de la materia” (prestando ms atención a las metodologías que a los contenidos), y desde el “profesor de la clase” al “profesor de la institución”, abarcando más y más amplias tareas en temas tales como currículo, proyecto educativo institucional, diagnósticos situacionales, etc. (Zabalza, 2007). Se habla ahora de la docencia como una “práctica social” puntual en el tiempo pese a la longitudinalidad de su desempeño, con múltiples campos de acción no confinados al aula, ni siquiera a la institución educativa de la que hace parte.

¿Cómo diseñar una adecuada evaluación docente? El primer paso podría ser realizar un diagnóstico sobre todas las actividades que realiza el docente, recogiendo el perfil propuesto para el cargo. Posteriormente concretar las finalidades que se persiguen con el proceso, y de acuerdo con ello, elegir o diseñar la metodología -y los instrumentos de recolección de la evaluación- que parezcan más idóneos para lograrlas. A continuación, escoger a los evaluadores, definir los estándares e indicadores que permitan evaluar y homogeneizar los datos obtenidos, y brindar información amplia sobre el proceso a todos los actores involucrados.

Es también importante destacar que todo proceso evaluativo -docente, en este caso, debe estar enmarcado en políticas y sistemas nacionales, regionales o locales de evaluación, con el fin de asegurar la coherencia entre los planes estatales, el currículo y su análisis, y el estudio de los actores del proceso, con miras a lograr un real mejoramiento de la educación.

Respecto a las diferentes metodologías empleadas para implementar la evaluación docente, podemos mencionar:

- a. **Evaluación por parte de los estudiantes:** Como ya se mencionó,

son las más ampliamente usadas en Latinoamérica, y especialmente, en el nivel universitario. (Zamora, 2021); (Seivane & Brenlla, 2021). comp Esta puede evaluar en mayor o menor detalle el comportamiento del profesor dentro del aula, así como el proceso de planeación -previo- y de seguimiento -posterior- a la sesión presencial. Otra aproximación complementaria es obtener datos de retroalimentación de los estudiantes frente a estrategias pedagógicas, como por ejemplo evaluar el grado de dificultad y el número de horas de trabajo necesarios para resolver una tarea propuesta.

**b. Evaluación a los estudiantes como medida de/ cambio realizado (evaluación centrada en el producto):**

Existen dos tendencias dentro de esta metodología: una que apunta a la realización de pruebas psicométricas que evalúan el conocimiento “ganado” por el estudiante al final del curso; y otra, que evalúa el acercamiento al cumplimiento de objetivos de cambio de actitud establecidos al inicio del periodo. En ambos casos es obligatorio realizar un pretest para descartar variaciones grandes en los niveles de conocimientos o en las actitudes previas al curso, y diseñar las investigaciones de manera que se minimice el impacto que sobre los resultados tiene la diferencia de capacidades y competencias entre uno y otro alumno.

**c. Evaluación por autoridades académicas (director, supervisor, jefe, coordinador):** Muy valiosa pues aporta elementos desde el punto de vista institucional para la evaluación formativa (encaminados a la capacitación y perfeccionamiento del docente frente a las debilidades encontradas), y sumativa (fundamental para revisar

el cumplimiento de planes, programas y metas planteados en un periodo específico, realizar su retroalimentación y ajuste, y para la toma de decisiones administrativas relacionadas con movimientos de personal

**d. Evaluación por pares o colegas:** Tiene la ventaja de que la observación del desempeño corre a cargo de otro docente, que probablemente ha experimentado similares oportunidades y dificultades en su propia práctica docente. Debe programarse con anterioridad, advertir al profesor y alumnos sobre la actividad a realizar, no extenderse con un mismo grupo por periodos prolongados de tiempo, y contar de antemano con instrumentos que guíen la observación, y que preferiblemente combinen listas de chequeo, escalas de valoración y espacios de pregunta abierta para acoger las opiniones del evaluador. (Sierra-Chaparro, 2020).

**e. Evaluación del portafolio de profesor:**

El portafolio es un resumen de la carrera profesional del docente. Es mucho más que una hoja de vida: requiere todo un proceso de autoconocimiento por parte del profesor, el registro y archivo sistemático de las actividades realizadas (cursos de capacitación, educación continuada, trabajos y proyectos escritos y demás), descripción de las experiencias relevantes, evaluaciones, conceptos, distinciones obtenidas, materiales elaborados, y en general, todos aquellos elementos que puedan servir a un evaluador externo, experto o par académico, para forjarse una idea cercana de la competencia y desarrollo de la evolución de la carrera profesional del docente evaluado. En la Universidad Anáhuac de México se ha diseñado una guía para evaluación de portafolio, que

por ejemplo incluye elementos como materiales para la enseñanza, evaluación del desempeño de las estudiantes, preparación y actualización del profesor, compromiso académico con la institución y compromiso con la excelencia académica, los cuales se ponderan en una escala numérica predeterminada, y que incluyen los comentarios del par evaluador.

**f. Evaluación del desempeño posterior y opinión de estudiantes y egresados:**

Supone un seguimiento a largo plazo del rendimiento de las estudiantes en cursos posteriores, o luego de su egreso de la institución; o bien, tomar en cuenta la opinión de los alumnos de cursos superiores, del último curso académico o egresados que puedan brindar conceptos retrospectivos sobre el cumplimiento de las labores por parte del profesor.

**g. Autoevaluación:** Probablemente la más polémica de las metodologías de evaluación del desempeño por la disparidad y falta de objetividad y confiabilidad de los resultados obtenidos, la autoevaluación es indiscutiblemente un ejercicio de introspección, madurez y honestidad de aquel que se autoevalúa. Sin embargo, sus defensores argumentan con razón que es el momento en que con más sinceridad se evidencian las debilidades del quehacer docente, con el propósito fundamental de mejorar el desempeño del maestro, y que por tanto, es pilar importante en la evaluación formativa del docente. Debe partir siempre de una evaluación del modelo pedagógico vigente en la institución, para que, una vez realizadas las críticas al mismo, el profesor pueda confrontarlo con su propia práctica docente, y por ende, autocriticarse. Es claro que entonces, la autoevaluación

debe ser posterior a otras estrategias evolutivas para aprovechar al máximo sus bondades. (Suárez, 2022). Debe suponer también la necesidad absoluta de reconocer que hay áreas susceptibles de modificación y mejoramiento, ya que si se considera que no es necesario el perfeccionamiento del desempeño, poca objetividad y efectividad podrá tener la autoevaluación. Finalmente, debe ser parte de un sistema evaluativo integral y continuo en el tiempo, para dar oportunidad al docente de apreciar sus cambios y óxidos de acuerdo con las metas señaladas a lo largo del proceso.

La enseñanza en postgrado plantea retos propios, como menciona Magdalena Fresán: el número y la densidad del trabajo extra aula, la realización de diversas actividades prácticas especializadas, de trabajos de investigación y tesis, la obligación de impartir conferencias a compañeros o estudiantes de niveles inferiores y otros aspectos similares, hacen que las evaluaciones usualmente realizadas a los docentes que trabajan en pregrado no sean muy útiles a este nivel. Adicionalmente, en este tipo de estudios el protagonismo del aprendizaje cambia radicalmente del docente hacia el alumno, que debe revisar los temas, investigar y construir su propio conocimiento ya no bajo las reglas y supervisión del docente, sino con el acompañamiento, y en algunos casos, la guía del mismo. (Fresan, 2007).

Supone también un reto adicional para el profesor: el permitir que el estudiante encuentre y labre su propio camino, en vez de querer tomar las riendas del proceso, apoyando más bien las conductas y actividades que favorezcan el crecimiento integral del educando, y fomentando en él actitudes y valores que prevalezcan a lo largo de su vida: la construcción de la “autonomía intelectual” que mencionan Aguilar e Viniegra. (Aguilar & Viniegra, 1992) De manera sumatoria, en

campos del conocimiento como las ciencias de la salud, es claro que se deben poseer y fortalecer destrezas y habilidades sensorio-motrices que también deben ser evaluadas, perfeccionadas y estimuladas por el maestro encargado de la formación del estudiante.

En general, podemos establecer que todos los métodos de evaluación buscan realizar una medición o aproximación a la labor del docente, medida en tres ejes (o “competencias”):

- El conocimiento (competencias cognitivas)
- Las habilidades y destrezas (competencias psicomotrices), y
- Las actitudes y valores (competencias afectivas)

Sin embargo, y prestando atención al contexto en el que está inmersa una comunidad educativa dada, no puede despreciarse el impacto que sobre ella tienen los factores externos, lo que se traduce en un conjunto de características que han dado en llamarse “Clima del salón de clase”, por analogía con el término “clima organizacional” de los administradores. En general, las investigaciones relacionadas con este tema apuntan al logro de objetivos tales como la satisfacción, cambio de actitudes, progreso y motivación de los alumnos. La inferencia siguiente es pensar que si existe un “clima” adecuado, el proceso de aprendizaje será más grato y fácil para todos, por lo que debería ser preocupación de los diversos actores del proceso el favorecer la aparición y el mantenimiento de “climas” adecuados en su microcosmos específico. Aún más, en la investigación adelantada por Galindo y Zwaiman (Galindo & Zwaiman, 2000), que aplicó simultáneamente cuestionarios sobre la calidad docente y sobre el clima del salón de clase a los mismos grupos, se evidencia una estrecha relación entre la percepción del clima y la evaluación docente, sugiriendo una

relación sinérgica bidireccional, que al menos en la teoría podría y debería aprovecharse por parte de los profesores para facilitar el proceso educativo.

En Colombia, y en el área de la formación en ciencias de la salud, podemos recoger varias experiencias valiosas:

En el estudio “El quehacer educativo y pedagógico de los docentes del programa de enfermería de la Universidad de Córdoba”, presentado por la profesora Neila Berrocal, (Berrocal, 2002), se explora el quehacer docente desde la perspectiva de la autoevaluación guiada por instrumento en grupos de trabajo, y cuyos resultados se utilizarían para estructurar el modelo pedagógico del programa, en concordancia con la plataforma estratégica institucional. Los resultados recogieron

“la experiencia y vivencias de los docentes en el quehacer pedagógico del programa de enfermería, donde se destacan los siguientes aspectos: la formación, estrategias técnico-metodológicas, contenidos y experiencias de formación, ritmo de desarrollo y aprendizaje, relación alumno-docente, y la evaluación. Con esas bases se construyó el modelo pedagógico bajo una perspectiva cognitiva, proyectando al futuro y logrando importantes avances en su implementación, con participación de todos los estamentos involucrados”.

El trabajo “Enseñanza para la comprensión: una propuesta pedagógica novedosa para la enseñanza de las ciencias de la Salud” de la profesora Gloria Restrepo (Restrepo, 2002), realizado en la Facultad de Enfermería de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, realiza una evaluación centrada en el currículo, pero destacando “la cualificación docente en prácticas pedagógicas coherentes... y propuestas de autoevaluación permanente”, y entre sus objetivos se encuentra el “lograr que el docente comprenda y utilice una forma de pensamiento acerca de la enseñanza

y el aprendizaje centrados la mayor parte del tiempo en la comprensión, las cuales serán evidenciadas en el saber pedagógico y La formación integral, una experiencia pedagógica de profesores a estudiantes en la Facultad de Salud de la Universidad del Valle liderado por la Profesora María Clara Tovar, de la Universidad del Valle, titulado “La formación integral, una experiencia pedagógica de profesores a estudiantes en la Facultad de Salud de la Universidad del Valle”, (Tovar, 2002), busca “develar las experiencias de los estudiantes ... con relación a la formación integral que reciben de sus docentes, como una contribución a entender el mundo estudiantil y sus vivencias durante su formación como personas y como profesionales”. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 57 estudiantes de los siete programas académicos de la Facultad de Salud, obteniéndose tres grandes temáticas: docentes que dejan huella en la formación integral, modelos y anti modelos. Y los estudiantes en la evaluación realizada retrospectivamente a sus docentes privilegiaron aspectos como las metodologías motivadoras y activas, la buena comunicación y respeto por el estudiante, y el realizar seguimientos a las dinámicas de grupo. Por el contrario, destacaron negativamente a los docentes que transmiten temor, que no utilizan adecuadamente las ayudas audiovisuales, que realizan evaluaciones que no aportan a la formación, que no mantienen buenas relaciones con los pacientes, o que “tipifican” negativamente al estudiante. En

las conclusiones la autora pone de relieve la importancia de la actividad docente vista a través de las vivencias de los estudiantes, y el enorme impacto que ella tiene sobre la formación no solo profesional sino personal de los estudiantes.

Más recientemente, se establece la exigencia del maestro universitario como investigador y gestor educativo, (Vargas Becerra, 2020), y en el que cada vez más, se exigen competencias múltiples al docente, para las cuales no siempre está adecuadamente preparado.

## **CONCLUSIONES**

A manera de resumen podemos decir que la evaluación docente es uno de los componentes de la evaluación educativa, probablemente el de mayor impacto sobre la calidad de la enseñanza impartida, que debe realizarse por personas con amplio conocimiento no solo sobre el tema de la evaluación en sí, sino con experiencia docente o en dirección educativa, y que necesariamente debe ser específica y diseñada para grupos o áreas establecidas, así como estar enmarcada en un contexto que incluya el mayor número posible de variables intervinientes en el proceso educativo, mediante un proceso participativo y consensuado que tenga como meta el crecimiento del estudiante, el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y de la institución, y específicamente, el perfeccionamiento del docente como ser integral.

## REFERENCES

- Aguilar, E., & Viniegra, L. (1992). Una mirada del proceso educativo: La postura del profesor ante la educación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativo*.
- Beecher, D., & Bump, J. (14 de 11 de 2023). *The evaluation of teaching in New York state*. Obtenido de hathitrust.org: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo.31924012996298&seq=14>
- Berrocal, N. (2002). El quehacer educativo y pedagógico de los docentes del programa de enfermería de la Universidad de Córdoba. *Primer encuentro nacional de educación y pedagogía en salud*. Bogotá, Colombia.
- Cerda, H. (2003). Evaluar el desempeño de los docentes. En H. Cerda, *La nueva evaluación educativa* (págs. 73-91). Bogotá: Magisterio.
- Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo . (2013). *Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP)*. Obtenido de CONEVAL: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25548/Programa\\_de\\_Mejoramiento\\_del\\_Profesorado\\_PROMEP.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25548/Programa_de_Mejoramiento_del_Profesorado_PROMEP.pdf)
- Delgado Santa Gadea, K. (2000). *Evaluación y calidad de la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Fresan, M. (2007). Repensar la calidad en la educación superior en el nuevo milenio. *Reencuentro*, 52-59.
- Galindo, D., & Zwaiman, K. (2000). Un estudio empírico de la relación que existe entre la evaluación docente y el clima escolar. En J. Loredó, *Evaluación de la práctica Docente en Educación Superior* (págs. 179-214). Ciudad de México: Porrúa.
- Gardner, D., & Larsen, Y. (abril de 1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Obtenido de The National Commission on Excellence in Education: [https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A\\_Nation\\_At\\_Risk\\_1983.pdf](https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf)
- Good, T., & Mulryan, C. (1997). Clasificación del profesorado: llamada de atención sobre el control y la autoevaluación de profesores. En J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 265-299). Madrid: La Muralla.
- Iafrancesco, G. (1996). *Nueve problemas de cara a la renovación educativa: alternativas de solución*. Bogotá: Libros y Libres, S.A.,
- Kratz, H. (1896). Características de los mejores profesores según los niños. *The pedagogical seminary*, 413-460.
- Molina, R. (1995). La evaluación como praxis pedagógica. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 20-30.
- Nerici, I. (1980). *Metodología de la enseñanza*. Ciudad de México: Kapelusz.
- Pinilla, A. (2008). Las competencias en la educación superior. En N. Madieto, A. Pinilla, & J. Sánchez, *Reflexiones en educación universitaria II: evaluación* (págs. 97-129). Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Pinilla, A. E. (1995). EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 143-145.
- Pinilla, A. E. (1999). *Reflexiones en educación universitaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, G. (Noviembre de 2002). Enseñanza para la comprensión: una propuesta pedagógica novedosa para la enseñanza de las ciencias de la Salud. *Primer encuentro nacional de educación y pedagogía en salud*. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, H., & Salinas, M. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la Educación. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 111-137.
- Seivane, M., & Brenlla, M. (2021). Evaluación de la Calidad Docente Universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 35-46.
- Sierra-Chaparro, G. (2020). *Sistema integral de evaluación y seguimiento de la práctica docente en la Educación superior: estudio de caso en Colombia*. Obtenido de Logos ciencia y tecnología: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517762281013>

Suárez, N. C. (2022). Evaluación docente y desarrollo profesional universitario. *Publicaciones*, 135-160.

Tenbrink, T. (2006). *Google books*. (Narcea, Ed.) Recuperado el 18 de 11 de 2023, de <https://books.google.com.co/books?id=C-JyeZusF6YIC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Tovar, M. (Noviembre de 2002). La formación integral, una experiencia pedagógica de profesores a estudiantes en la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Primer encuentro nacional de educación y pedagogía en salud*. Bogotá, Colombia.

Vargas Becerra, D. (2020). *Evaluación de la calidad de la docencia universitaria en Colombia*. Obtenido de Universidad Militar Nueva Granada: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/38302/VargasBecerraDianaMarcela2020.pdf.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Vasco, E. (1998). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. En M. M. Díaz, *Pedagogía, discurso y poder* (págs. 123-140). Bogotá: Corprodic.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

Zamora, E. (2021). La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la Universidad. *Actualidades investigativas en educación*, 1-23.