

La buena docencia y su evaluación desde el punto de vista de las disciplinas en la Universidad

Good teaching and its evaluation from standpoint of the disciplines at the University

Ramírez Garzón, M.I.

Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Montoya Vargas, J.

Universidad de los Andes (Colombia)

Ramírez Garzón, M.I.

Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Montoya Vargas, J.

Universidad de los Andes (Colombia)

Resumen

Se presenta una exploración cualitativa de las percepciones de profesores universitarios sobre la buena docencia y su evaluación en diferentes disciplinas en la Universidad. Así, futuras propuestas de evaluación docente podrán considerar los resultados de este estudio. Para su desarrollo se hicieron entrevistas en profundidad a dieciocho profesores pertenecientes a trece disciplinas del conocimiento. Ellos tienen una trayectoria que varía entre los cinco y veinte años como docentes universitarios. Algunos de ellos adicionalmente desempeñan labores

Abstract

This article provides a qualitative exploration on stakeholder's thoughts about good teaching and faculty evaluation in different disciplines. Thus, on this studies result, future proposals for faculty evaluation could be considered. We used in-depth interviews for collecting data; its sources were eighteen professors and lecturers from thirteen fields of knowledge. Professors have an extensive experience: five years to twenty years as teachers or lecturers. In addition, some of the participants deal with the administrative duties at the University. The main results

de tipo administrativo. Los resultados muestran que la buena docencia se asocia a la capacidad que tiene el profesor para motivar a los estudiantes, ofrecer un ambiente de aprendizaje estimulante, conectar a los estudiantes con la profesión, crear escuela y aportar al logro de la misión institucional. Asimismo, se resalta que los profesores universitarios deberían ser evaluados por el dominio en las áreas que enseñan, su disposición a la innovación educativa, el desarrollo docente y, sobre todo, por el aprendizaje que promueven.

Palabras clave: enseñanza, evaluación del docente, enseñanza superior, calidad de la educación, aprendizaje, motivación, innovación pedagógica.

show that the good teaching and the faculty evaluation is associated with the professor ability for motivating students, to offer a stimulating learning environment, to connect students with their professions, to make disciples and to compliance with the institutional mission. Likewise, it is emphasized that faculty members should be evaluated by their capacity for mastering in the areas they teach, the willingness of them to educational innovation, teacher professional development, and most of all by the learning they promote.

Key words: teaching, teaching evaluation, learning, academic teaching personnel, higher education, motivation, educational quality and educational innovations.

Introducción

La evaluación de la docencia se enmarca en el contexto de las tres funciones de un profesor universitario: docencia, investigación y servicio. Parece existir consenso para valorar lo que constituye el desempeño del profesor a nivel de producción investigativa vía cantidad de publicaciones. No obstante, la falta de consenso respecto a lo que es la buena docencia en la Universidad, se refleja en tres tendencias que orientan su evaluación: primero, asociar la buena docencia a un cierto estilo de enseñanza. Segundo, asociar la buena docencia a un profesor que hace ciertas cosas que la universidad le pide que haga. Y tercero, asociar la buena docencia a que el profesor logre que sus estudiantes aprendan, es decir, valorar al profesor que centra su enseñanza en el estudiante y la orienta hacia el aprendizaje (Entwistle *et al.*, 2000; Kyriakides *et al.*, 2013; Kilgo *et al.*, 2014).

La investigación en este campo ha estado orientada, sobre todo, hacia “la búsqueda de mejores maneras de enseñar o al criterio para identificar a los mejores maestros a partir de conductas” (Doyle, 1995:4). Autores como Ory (2000) ampliaron el panorama incluyendo otros elementos en la evaluación de la docencia: metas institucionales, gestión administrativa, contenido curricular, logros de los estudiantes, impacto de los programas en la sociedad. Asimismo hicieron aportes importantes sobre lo que la evaluación debería ser: una representación equitativa y precisa del desempeño docente, una vía para el mejoramiento de la educación superior, una manera de rendir cuentas o un mecanismo para mejorar la calidad de la enseñanza.

No obstante, la evaluación de la docencia universitaria no se ha abordado sustancialmente. Sus métodos han sido calificados como ambiguos y basados en cualquier tipo de evidencia y en general el estado del campo se considera como simplista e intrascendente (Ory, 2000; Stake y Cisneros-Cohernour, 2000). La literatura corresponde a una numerosa cantidad de instrumentos y criterios de evaluación que determinan qué significa ser un docente de calidad con escasa –o ninguna– fundamentación (Ramírez y Montoya, 2014). En el mejor de los casos se presenta a los lectores un ideal o “deber ser” que no tiene su correspondiente validación en contextos universitarios reales (ver por ejemplo García-Cabrero *et al.*, 2008; Freire *et al.*, 2014).

Como resultado, se destaca la tarea de evaluar la docencia como una necesidad actual “no sólo para fines de medición de la calidad” (uso frecuente), “sino como parte intrínseca de un proceso de mejora necesario de la Universidad” (Stake *et al.*, 2011:1). Asimismo, se destaca la tensión entre el ser de la evaluación de la docencia y el deber ser. Esto devela un poco la complejidad de esta tarea debido a su multidimensionalidad.

Complejidad de la actividad docente

La universidad es descrita como una organización compleja, conformada por sectores parcialmente autónomos: académicos, estudiantes, prácticas de enseñanza diversas, diferentes culturas y, por ende, diferentes prácticas de evaluación (Stake *et al.*, 2011). La evaluación de la docencia es una actividad humana que no escapa a la dinámica compleja que se vive en la universidad. Esto plantea el desafío de integrar aspectos contextuales, particulares, afectivos, cognitivos, e incluso lecciones aprendidas de experiencias anteriores en un proceso evaluativo (Entwistle *et al.*, 2000). La docencia “siempre será susceptible de mejora permanente, esto implica también su adaptación a las exigencias de los tiempos y lugares en que se aplica” (Sarramona, 2004:10).

Evaluar la calidad en la universidad juega un papel relevante y se constituye en una “responsabilidad compartida” (Stake *et al.*, 2011:2) entre los diferentes grupos de actores que conforman la institución. Esta tarea va más allá de los procesos de evaluación masivos, basados en métricas comunes para juzgar el desempeño docente “en los que se toman decisiones sobre un gran número de maestros, con pocos indicadores de efectividad, fácilmente aplicables y altamente generalizables a lo largo de las situaciones de la enseñanza” (Doyle, 1995:5). Este documento parte de un ejercicio de investigación que busca comprender la complejidad, aquella que no puede ser capturada desde una métrica común o un intento de estandarización de la actividad docente del profesor universitario. Se asume aquí que esta complejidad podrá ser entendida desde el estudio de lo particular.

Las anteriores consideraciones hacen evidente uno de los principales problemas que enfrenta el campo de la evaluación de la docencia: la falta de claridad respecto a lo que significa ser un docente de calidad en la universidad. Tradicionalmente, esta concepción está anclada al tipo de preparación que reciben los profesores en la universidad. Esta formación está orientada hacia el desarrollo de actividades de investigación en relación a temas de la disciplina particular de estudio mientras que la preparación para la enseñanza es limitada. En consecuencia, cuando debe enseñar, el profesor universitario acude a sus propias experiencias de aprendizaje o a conservar rasgos particulares de las prácticas de enseñanza que mayor impacto tuvieron en su formación.

Para ampliar la comprensión respecto a la evaluación de la docencia en la universidad y como parte de una propuesta fundamentada e inspirada en la evaluación comprensiva de Stake, se presentan a continuación los resultados de un estudio exploratorio basado en las percepciones de un grupo de profesores universitarios sobre la buena docencia y su evaluación en diferentes disciplinas de la Universidad.

Se presume aquí que la comprensión de la evaluación de la docencia a través de las disciplinas desde el punto de vista de sus protagonistas, ayudará a tomar decisiones que permitan optimizar el posterior re-diseño e implementación de una alternativa de evaluación docente que atienda la diferencia individual, la diversidad del profesorado y sus necesidades a nivel de enseñanza. El estudio presenta puntos de vista que permitan entender las posibilidades y limitaciones de la evaluación de la docencia universitaria en un contexto particular.

Metodología

Contexto

Este estudio se desarrolló en una Universidad privada en Bogotá, Colombia, que cuenta con acreditación institucional renovada por el máximo período posible, diez años, por el Ministerio de Educación Nacional. En varias ocasiones, ha sido destacada por el QS University Ranking, como una de las diez mejores universidades de Latinoamérica. Dentro de su misión, la Universidad propende porque sus profesores desarrollen un proyecto de vida académica y profesional sobresaliente.

En cuanto a evaluación docente y en el marco del cumplimiento de su misión, esta Universidad desde hace tres años se encuentra en un proceso de reforma a su estatuto profesoral (vigente desde el año 2005), que busca resaltar la docencia en la universidad desde el reconocimiento de los distintos perfiles profesoriales que conviven en ella, y sus posibles formas de evaluación.

Las características a nivel de contexto presentadas, se constituyeron en las razones para seleccionar esta Universidad como un caso ejemplar cuya comprensión puede arrojar luces sobre lo que debe tenerse en cuenta en la evaluación de la docencia a nivel nacional e incluso regional.

Participantes

El grupo estuvo conformado por dieciocho profesores de trece disciplinas del conocimiento cuya experiencia promedio es de 12,5 años en la Universidad. Todos se encuentran bajo la categoría de “profesor asociado”. Diez de ellos han desempeñado labores administrativas: Director de departamento, coordinador de programa, decanos y vicedecanos de Facultad. En consecuencia, su punto de vista no está basado solamente en su experiencia como profesores, sino también como responsables de la selección y evaluación de otros docentes.

Método

Durante el desarrollo de este estudio se utilizaron herramientas de investigación cualitativa dado el interés de acercarnos a la realidad de los participantes. Se contactó inicialmente al Vicerrector Académico de la Universidad con el propósito de tener respaldo institucional e identificar otros posibles participantes. Durante agosto del año 2014 se invitó, por medio de correos electrónicos, a veinte profesores a participar. Dieciocho aceptaron la invitación, dos no pudieron hacerlo por razones de viaje e incapacidad médica respectivamente. La participación voluntaria en el estudio quedó registrada en audio.

Cada profesor fue entrevistado para obtener sus interpretaciones sobre la docencia y su evaluación abordando algunos temas: buena docencia en el departamento y su evaluación, deber ser de la evaluación de la docencia en la Universidad, y barreras para hacer evaluación docente. Todos narraron su experiencia y la forma cómo ella incide en su práctica profesional como docentes.

Las respuestas dadas por los participantes fueron reproducidas en Word para su lectura y posterior análisis. Se crearon códigos para cada asociación que se identificaba en relación con los temas preestablecidos o aquellos importantes para los actores. Este ejercicio culminó cuando ya no encontramos nuevos datos que fuera necesario codificar, ni ubicar dentro de las categorías. La codificación y categorización se realizó utilizando hojas de cálculo Excel que permitían reorganizar los datos una y otra vez y ver la totalidad de la información y las relaciones que se iban estableciendo.

Hallazgos y discusión

A continuación, se presenta la narrativa que se construyó alrededor de tres grandes categorías: a) buena docencia, b) prácticas de evaluación, y c) barreras para hacer evaluación de la docencia. Cada participante será identificado con la letra P [Profesor], un número asignado para diferenciarlos y el departamento al que pertenece.

Buena docencia en la Universidad

Los profesores desde su trayectoria en diferentes disciplinas, conciben la docencia en relación con las tareas tradicionales que desempeña todo profesor universitario: investigación, docencia y servicio. Ellos sostienen que la calidad en cuanto a investigación se refleja en la capacidad de publicar en revistas de alto impacto, en establecer redes internacionales, presentar ponencias y tener una agenda de investigación clara [Administración, Derecho, Economía, Artes, Humanidades, Medicina y Ciencias].

Frente a las tareas de servicio, los participantes consideran que un buen profesor no sólo da importancia a la enseñanza sino también hace “otras cosas” que determinan su compromiso con el departamento. Por ejemplo, participar en comités, liderar reformas al currículo o desarrollar tareas administrativas como la coordinación de un programa o ser decano de una facultad [Ingeniería, Medicina, Artes, Humanidades y Arquitectura y Diseño].

El tercer aspecto al que los entrevistados aluden —y es el foco de este estudio— está asociado al profesor de calidad en relación con la buena docencia. Aquí se reconoce que “el profesor es sólo uno entre los muchos factores que afectan la profundidad y la amplitud del aprendizaje de los estudiantes” (Nilson, 2010:221).

Motivación

Se sabe que un elemento central de la buena enseñanza es la motivación, el entusiasmo o la pasión que el profesor manifiesta por el tema que está enseñando y por el acto mismo de enseñar. La motivación es un medio mediante que facilita de manera exitosa el aprendizaje de los estudiantes (Chism, 2004). Los profesores consideraron que un docente de calidad es aquel que motiva a los estudiantes a partir de dos actitudes: a) su deseo por enseñar (Feldman, 1997) y b) su capacidad de entusiasmar a los estudiantes a aprender un tema.

En relación con la primera, esta se refleja en una inquietud permanente sobre cómo enseñar y en el amor que el profesor transmite por el aprendizaje. Se busca voluntad y compromiso para enseñar [P7 Arquitectura; P13 Medicina]. La segunda actitud está ligada a que los estudiantes puedan aprovechar ese cuerpo de conocimiento tan valioso y esa experiencia que el docente puede aportar. Esto le exige al profesor una reflexión de sus estrategias de enseñanza en relación con los estudiantes que tiene (madurez, nivel, contexto, etc.) [P1, P3, P4, Derecho; P8, Filosofía; P10 Psicología; P11 Ingeniería; P17 Microbiología].

Los profesores deben motivar a los estudiantes para emprender sus propias búsquedas. [...] Si el profesor no tiene un acervo, una cantidad de referentes, no logra convocar a los estudiantes. [...] Se espera que el profesor motive a través de la sensibilidad un sentido histórico y académico de la investigación sobre su disciplina [P15 - Humanidades].

Un buen profesor puede transmitir lo fascinante, importante, pertinente, de los temas de reflexión. [...] puede ser incluso desordenado o poco elocuente, pero si es un profundo enamorado de lo que hace y dice “esto que yo enseño es lo más importante del mundo”, eso a los estudiantes los conecta y los hace ser mejores [P9 Ciencias Sociales].

En estos puntos de vista, la motivación se ve reflejada en una esfera de la vida que trasciende lo académico, es decir, un profesor que es capaz de entender a los estudiantes que llegan a sus clases y en esa medida los impulsa a emprender sus propios caminos. Este aspecto no es fácil de observar a través de criterios “objetivos” en un ejercicio de evaluación; no obstante, para los entrevistados la evaluación de la docencia debería reconocer estas características en un profesor.

Ambiente estimulante y propicio para aprender

Esta característica de la buena docencia tiene que ver con entender a los estudiantes como personas. Los participantes reconocen que la enseñanza tiene una parte que es humana y que no necesariamente tiene que ver con la disciplina de estudio. Cualidades como ser asertivo con los estudiantes, escucharlos, estimularlos, son la base para enseñar.

La relación estudiante-profesor cobra mucha importancia en el trabajo cotidiano [P3 Derecho; P5 Matemáticas; P7 Arquitectura]. Un ambiente de aprendizaje estimulante está relacionado con la preocupación del profesor por sus estudiantes manifiesta en un ambiente de respeto, amabilidad e interés genuino hacia ellos como personas. Un buen profesor “toma seriamente a sus estudiantes” (Feldman, 1997:129), conoce sus necesidades y se compromete con el proceso de cada uno:

[Un buen profesor] es sensible para ver al estudiante como ser humano no como un código, identifica intereses y conoce quién es él, de dónde viene, en qué contexto ha crecido, qué valores trae, qué expectativas tiene, qué debilidades. En últimas, busca facilitar entornos propicios para el aprendizaje [P10 Psicología].

Esto se logra siendo un profesor estable en el tiempo, aquel con el que los estudiantes pueden contar. Aquellos profesores que regañan, ridiculizan o no atienden a los estudiantes no serán reconocidos como buenos, ni recordados positivamente en las experiencias académicas de los alumnos. En contraste, los profesores que cuidan la relación con sus estudiantes invierten tiempo y atención en ellos casi que de manera personalizada. Esto exige más que un modelo de enseñanza tradicional, aunque para algunos administradores esto puede ser considerado “un lujo y una pérdida absoluta de recursos” [P16 Artes].

Ahora, si bien es importante establecer cercanía con los estudiantes, los buenos profesores también tienen cuidado. Para algunos la cercanía no debe dejar de lado la relación asimétrica profesor-estudiante que busca asegurar una enseñanza centrada en desarrollar el pensamiento del estudiante y no crear seguidores:

Un buen profesor no intenta ocultarse mediante ideas como “yo soy como ustedes” creando falsas relaciones de cercanía que confunden al estudiante [...] Formar gente no significa tener seguidores fieles que piensan lo que uno piensa, sino generar en los estudiantes formas de pensamiento crítico que cuestionan incluso lo que él sabe [P4 Derecho].

Un buen profesor ayuda a los estudiantes a enfrentarse a sus propios prejuicios y a pensar otras formas distintas a las convencionales con rigurosidad, escucha opiniones diferentes a la propia, es receptivo a nuevas ideas y pone en cuestión, incluso su propio punto de vista.

Generar un ambiente de aprendizaje estimulante se relaciona con hacer un esfuerzo por entender las nuevas generaciones que van llegando a la Universidad: estudiantes muy jóvenes aún en una etapa exploratoria, que están conociéndose a sí mismos y al mundo que los rodea, traen consigo hábitos, condiciones de vida, formas de pensar, y maneras de hacer las cosas distintas a lo convencional. Un buen profesor reconoce que los estudiantes han cambiado y que parte de su labor también es entenderles y acompañarles en esos nuevos aprendizajes [P10 Psicología, P15 Humanidades, P16 Artes].

Hoy casi todos los estudiantes usan dispositivos inteligentes. ¿Cómo podría decir “no, eso no lo vamos a usar, póngame cuidado”, cuando veo cómo trabajan y estudian ahora? Ellos hacen varias cosas a la vez: tienen audífonos puestos, está el computador prendido con siete programas abiertos, hay un chat por aquí, hay un juego por allá y fuera de eso tienen

el libro con el que están estudiando. [...] Yo no puedo estar en contra de eso, un profesor debería estar siempre con la década entendiendo a los estudiantes [P5 Matemáticas].

Es importante que el profesor conozca los lenguajes y medios que los estudiantes reciben de manera natural, como una estrategia de conexión y mayor accesibilidad a los jóvenes contemporáneos [P9 Ciencias Sociales]. Algunos se quejan diciendo que los estudiantes “ya no son tan buenos”; sin embargo, esto devela que el mundo de los estudiantes no está siendo captado por los profesores y no saben cómo proceder [P11, P12 Ingeniería]. Estas preocupaciones invitan al profesor a la reflexión y actualización que escapa al saber disciplinar que domina.

Relación con el ejercicio profesional

Un buen profesor facilita las competencias que le permitan al estudiante conocer el entorno profesional y los principales problemas a los que se van a enfrentar. Busca construir “un sentido de la profesión” [P1, P2 Derecho].

Al respecto, existen dos grupos de docentes. Por un lado, aquellos llamados “técnicos” quienes enseñan el máximo de información posible para aplicarla de manera adecuada en el ejercicio profesional. Los otros, los de “enfoque abierto”, se destacan por hacerle ver al estudiante la complejidad del funcionamiento de la disciplina en la sociedad a través de procesos de enseñanza-aprendizaje muy vivenciales [P2 Derecho, P8 Filosofía, P10 Psicología, P15 Humanidades, P13, P14 Medicina].

Es vital que los profesores estén en plena producción y sean reconocidos en el campo. Gente que toca una orquesta, da conciertos, compone obras, gana premios. Esperamos que el profesor tenga la sensibilidad para comunicar cómo ser artistas, escritores, músicos, arquitectos con mucha pericia [P15 Humanidades].

En ambos grupos los buenos profesores son intelectuales muy cultos, con amplias referencias, capaces de relacionar y conectar cosas diversas. En su actuar profesional se convierten en un modelo a seguir para los estudiantes y ellos ven en él aquello que quisieran ser en el futuro. Los profesores, muestran una manera de ser artista, matemático, ingeniero, filósofo, etc.

Crear escuela

Otro indicador de éxito de los buenos docentes es evidenciar si tienen o no estudiantes trabajando con ellos. Los alumnos tienen ciertas preferencias a la hora de elegir con quién hacer investigación, tomar clase o elegir director de tesis. Incluso, algunos después de finalizar sus estudios siguen vinculados a las líneas de investigación de ciertos profesores. Con el paso del tiempo, los profesores adquieren prestigio en términos de docencia, y en espacios como el comité de promoción, son reconocidos por su capacidad de *crear escuela* [P1 Derecho; P6 Economía; P9 Ciencias Sociales; P11, P12, Ingeniería; P14 Medicina; P15 Humanidades; P17 Ciencias].

No obstante, un participante comentó que este indicador es un poco antipático si es visto desde la suspicacia de la cantidad de estudiantes que podría elegir un curso por razones como “*subir el promedio*”, “*obtener buenas notas fácilmente*”, “*conveniencia*”

de horario”, etc., aunque para él esas razones son la decisión de un porcentaje menor de estudiantes, pues la mayoría escoge los cursos porque les parecen interesantes los temas a tratar en ellos [P9 Ciencias Sociales].

Conviene subrayar que este mecanismo solamente funciona para evaluar a profesores con trayectoria y experiencia (asociados o titulares).

Sabe de qué está hablando

Suficiencia intelectual sobre la disciplina que se enseña. Se evidencia en la claridad con la que se enseña un tema. Mostrar la complejidad del problema abordado y relacionarlo con otros campos del conocimiento, exige conocer el tema a profundidad y los desarrollos actuales del mismo. Los profesores señalaron que quienes cumplen con estas características son muy bien valorados por los estudiantes.

El dominio del tema impacta la calidad de los cursos que se enseñan. Los buenos profesores crean cursos de alto nivel en el que hay problemas que, aunque difíciles, son comprensibles y atractivos para los estudiantes. De este modo, se concibe una relación entre calidad del contenido y buena docencia [P1 Derecho; P6 Economía; P7 Arquitectura; P9 Ciencias Sociales; P10 Psicología; P12 Ingeniería; P15 Humanidades].

Innovación y desarrollo docente

Un buen profesor es reconocido por su preocupación permanente porque su clase promueva aprendizaje. Esto se refleja en una propuesta educativa innovadora basada en la premisa de que un curso no puede ser enseñado de la misma manera toda la vida. Así, el profesor se cuestiona permanentemente la enseñanza-aprendizaje y comprende que los grupos de estudiantes cada vez son distintos. Son profesores abiertos al cambio aunque para los participantes, esta actitud es más frecuente en los profesores jóvenes, pues ellos están mucho más dispuestos a ensayar, a probar cosas y a arriesgarse [P1, P2 Derecho; P10 Psicología; P12 Ingeniería; P16 Artes; P17 Ciencias].

Aporte al logro de la misión institucional

Según los participantes, asegurar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con desarrollar algunas “cosas obvias”, que relacionadas estrechamente con la buena docencia:

Cumplimiento del programa del curso: El programa es el compromiso pactado entre el profesor y los estudiantes. La Universidad espera que sea entregado formalmente al inicio del semestre y que se lleve a cabo [P14 Medicina; P18 Administración].

Respeto: Condición esencial en la enseñanza que abarca desde la forma en la que el profesor se dirige hacia los estudiantes, pasa por el estricto cumplimiento de los horarios de clase, hasta el respeto por la diferencia de pensamiento [P18 Administración].

Disponibilidad: Condición que supera las clases y exige presencia, tiempo y disposición para atender a los estudiantes en espacios distintos al aula. “El buen profesor se ve con los estudiantes, ellos lo ven y le están preguntando” [P3 Derecho; P5

Matemáticas; P7 Arquitectura; P15 Humanidades]. Es una forma de mostrar compromiso hacia la docencia.

Responsabilidad: El profesor como responsable del diseño e implementación metodológica de las sesiones de clase, y de la evaluación del aprendizaje, en términos de calificaciones y retroalimentación. Se espera que no delegue esta labor en otros [P10 Psicología].

Explicaciones claras: Capacidad de comunicarse cuando el profesor presenta los conceptos. Las explicaciones son importantes entre los estudiantes; si la explicación es clara, ellos reconocen a un profesor como bueno [P12 Ingeniería].

Retroalimentación formativa y oportuna: Requisito importante para que los estudiantes conozcan oportunamente detalles sobre su proceso de aprendizaje y sobre lo que deben saber para alcanzar un excelente desempeño. Va más allá de una calificación numérica [P8 Filosofía; P12 Ingeniería].

Ser justo/Ofrece un trato equitativo: Independientemente de que el estudiante sea el más querido o el más necio, el profesor debe tratarlo en todo sentido (formas de relación, evaluación, etc.) de la misma manera que trata a los demás. Debería verse como una obligación del profesor “dar un trato equitativo a sus estudiantes” [P10 Psicología].

En la Tabla 1 se sintetizan las características asociadas a la buena docencia destacadas en este contexto:

Tabla 1. Características asociadas a la docencia de calidad.

Aspecto	Descriptorios
Motivación	*Inquietud sobre cómo enseñar *Amor por el aprendizaje *Entender a los estudiantes
Ambiente de aprendizaje estimulante y propicio para aprender	*El estudiante como un ser humano *Escucha *Respeto *Confianza
Relación con el ejercicio profesional	*Desarrolla competencias requeridas para enfrentar problemas del quehacer profesional *Modelo de actuación profesional *Ética profesional
Crear escuela	*Los estudiantes quieren investigar con él *Es un profesor recordado en el tiempo *Mayor demanda de estudiantes en los cursos que enseña
Dominio del tema	*Estudios avanzados en el tema que enseña *Actualización permanente *Relación calidad de contenido - buena docencia.
Innovación y desarrollo docente	*Los estudiantes aprenden *Innovación permanente de sus cursos *Disposición para actualizarse en pedagogía *Hace investigación en educación *Innovaciones pedagógicas en marcha
Aporte al logro de la Misión Institucional	*Cumplimiento de deberes contractuales que promueven el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Prácticas de evaluación docente

A continuación, un inventario de prácticas de evaluación docente (formales e informales). Conviene subrayar que a excepción de la encuesta de estudiantes, que se aplica para toda la Universidad, las demás prácticas de evaluación reportadas se llevan a cabo solo en algunas facultades. La Tabla 2 presenta una síntesis de estas formas de evaluación y sus principales usos.

Tabla 2. Prácticas de evaluación docente.

Práctica	Uso	Observaciones de los participantes
Encuesta de estudiantes Mitad de semestre	Recibir información oportuna sobre los cursos	Valiosa cuando no es persecutoria
Encuesta de estudiantes Semestral	Hacer comparaciones entre promedios Conversación con el jefe	Solamente hay consecuencias si el profesor es de cátedra
Gestión de desempeño Anual	Autoevaluación Evaluación de pares Obtener estadísticas de productividad.	Inútil. Se realiza para cumplir con la oficina de Gestión Humana
Cobertura Relación Puesto/ Estudiante	Determinar si el profesor está pagando o no su salario	*Perverso, obliga a la existencia de cursos masivos *Refleja la existencia de mitos asociados al Modelo de Distribución de Ingresos
Promoción Según reglamento	Ascenso en el ordenamiento profesoral	Se da mayor peso a la producción en investigación. En efecto, no se reconoce formalmente la docencia
Almuerzo estudiantes Durante el semestre	El director del Dpto. conoce informalmente la situación de los profesores y de los cursos	Inválido
Encuesta de estudiantes Final de la carrera	Hacer una retrospectiva para reconocer a los mejores profesores.	Los profesores no saben quiénes son reconocidos
Premio a la innovación en docencia Bianual	Reconocer con un incentivo económico a los profesores	La selección del ganador no se hace bajo criterios objetivos
Observación de clase	Retroalimentación al profesor Información para un comité	Rechazo a este tipo de práctica

Fuente: Elaboración propia

Escuchar la experiencia de los participantes en relación con la evaluación docente permitió evidenciar la ausencia y la necesidad de establecer una ruta clara en materia de evaluación. Asimismo, visibilizó tensiones importantes en dos de las prácticas reportadas.

Encuesta de percepción

El mecanismo que predomina para conocer quiénes son los buenos profesores es la encuesta. Es el único medio en la universidad que recoge información de manera agregada sobre el desempeño del profesor.

Algunos decanos confían en la objetividad de los criterios de la encuesta: “*dar a conocer el programa*”, “*calificar oportunamente*”, “*asistir puntualmente a clase*”. Bajo esta lógica los buenos profesores son aquellos que cumplen con lo que pide el instrumento; no obstante, algunos participantes la definen como una encuesta de simpatía o de satisfacción del estudiante, que de ninguna manera evalúa la calidad del profesor [P3 Derecho; P9 Ciencias Sociales; P17 Ciencias; P18 Administración].

También cuestionan sus resultados debido a que la consideran como “*pura percepción*” de los estudiantes sobre el profesor y en ocasiones esto es manipulable por acciones como “*regalar nota*”, “*no exigir nada*”, “*ser buena gente*”, “*tener carisma*”, entre otras conductas censurables [P1 Derecho; P5 Matemáticas; P10 Psicología; P17 Ciencias].

Dos participantes señalaron que la evaluación vía encuestas es problemática porque un buen profesor no siempre es el que gusta o atrae, sino el que muchas veces es aburrido y riguroso, de ahí que los estudiantes no puedan reconocerlo inmediatamente como bueno; sin embargo, ellos podrían reconocer el impacto de este profesor más adelante porque el cambio en términos de aprendizaje se produce mucho después en la carrera o aún en la vida profesional [P8 Filosofía].

Adicionalmente, algunos profesores no prestan atención a los resultados de la encuesta porque esta no ofrece información importante respecto a quiénes son los buenos. La puntuación numérica no discrimina en términos de desempeño: “Un 4.5 o 4.7 no da argumentos para decir “*él es mejor profesor que este*” [...] Solamente sirve para detectar casos atípicos en los que a un profesor le está yendo muy mal” [P18 Administración].

Pese a estas consideraciones, los participantes señalaron que la encuesta da pistas sobre los buenos profesores. Independientemente de que el estudiante sea desaplicado o juicioso, ellos reconocen a través de la encuesta a un “profesor absolutamente magnífico” con el cual aprenden, incluso si es muy exigente [P1, P4 Derecho; P5 Matemáticas; P9 Ciencias Sociales; P10 Psicología; P13 Medicina; P15 Humanidades].

Observación de clase

La observación de clases como fuente de información sobre el desempeño del profesor, fue duramente criticada. Los participantes señalaron que los profesores son bastantes celosos con sus clases y muestran poca disposición sincera a ejercicios de esta índole. Para la mayoría, la observación de clase es una intromisión en su enseñanza que no aporta y para efectos de evaluación sí genera conflicto:

El observador no es un observador neutral [...] Por mucho que haya criterios, él va a incluir sus sesgos subjetivos, eso es inevitable. Yo me opongo a la observación de clase porque en ocasiones se ha manejado como un mecanismo de manejo de poderes, la gente se asusta mucho [P4 Derecho].

Hemos dado acompañamiento a profesores que han salido mal evaluados y va un colega y observa y en matemáticas ocurre que el colega solamente ve la parte disciplinar, como no ve ningún error porque matemáticamente todo está bien, [su juicio es] “*el profesor es bueno*”. Sin embargo, aspectos como la motivación, el contacto visual, son ignorados y los acompañamientos no han resultado en nada porque ni el profesor mejoró, ni el otro le dio una retroalimentación útil [P5 Matemáticas].

Estas declaraciones reflejan el grado de territorialidad de los profesores frente a sus clases. Consideran que la presencia de alguien externo será un distractor que alterará el desarrollo normal de la sesión. Además, ven esto como una forma de intervención sobre su clase.

Para otros la observación de clase es un ejercicio poco productivo por tres razones. Primero, es un ejercicio al que no se le da continuidad en la medida que la enseñanza es un proceso y no debería evaluarse solamente un instante. Segundo, el profesor observado no recibe un juicio formativo sobre su desempeño, sino unos resultados con consecuencias sobre su trabajo unas semanas después. Y tercero, los observadores consideran no estar capacitados para juzgar la enseñanza de otros porque no son expertos en docencia: “yo dicto la clase como yo creo, pero cómo voy a decirle a mi colega que lo hace mal, quién soy para decir eso” [P12 Ingeniería].

En este caso, el potencial de la observación de clase como una fuente de información y de mejoramiento sobre el trabajo del profesor queda nublado no solo por ciertas condiciones externas relacionadas con el cómo hacerlo, sino también a cierta pre-disposición de observadores y observados [P15 Humanidades; P16 Artes].

Barreras para hacer evaluación de la docencia

En este contexto, se identificaron cinco barreras importantes que deben ser tenidas en cuenta por aquellos que desean llevar a cabo procesos de evaluación de la docencia en la Universidad. A continuación se describen.

Desconfianza

Los profesores desconfían de los procesos de evaluación. Predomina una sensación de que no pasa nada y de que nadie se la toma en serio; esto redundará en escepticismo frente al tema. Incluso refieren casos de profesores que pese a tener malos resultados en la evaluación, siguen como si nada. En general, no existen consecuencias ni positivas, ni negativas frente al desempeño en la evaluación.

Miedo a las consecuencias

Algunos participantes se sienten amenazados ante un ejercicio de evaluación debido a sus posibles consecuencias: finalización del contrato, pérdida de un aumento salarial, impacto negativo en la carrera profesoral o despido. En este contexto, una evaluación para la toma de decisiones sobre el futuro laboral de las personas será muy complicada. Adicionalmente, cualquier esfuerzo por hacer evaluación rápidamente es visto como una intromisión o violación a la privacidad del profesor y a la libertad de cátedra contemplada en la Constitución Política. Como alternativa, los profesores proponen ejercicios de evaluación más independientes o voluntarios cuyo propósito sea la “autoconstrucción” del docente.

“Yo sé cómo enseñar”

La expresión “Yo sé cómo enseñar, usted no me tiene que venir a decir cómo hacerlo” evidencia una actitud de superioridad percibida en general en todas las disciplinas

y ostenta un aire de desprecio por la pedagogía. Asimismo carga la evaluación negativamente generando malestar entre evaluador y evaluado. Los profesores que han sido evaluadores en sus facultades, comentaron que en el momento de socializar los resultados de la evaluación, la gente no es muy receptiva a los comentarios. En efecto, los profesores siempre piensan que nadie les debe decir cómo hacer sus clases, lo cual incluso genera dificultades a nivel relacional: por ejemplo, profesores que no vuelven a hablar entre ellos.

Falsos imaginarios sobre la pedagogía

Para algunos profesores la evaluación de la docencia implica hacer un trabajo adicional para el cual no tienen tiempo o cambiar su estilo de enseñanza. Los participantes confesaron que abrirse a otras posibilidades pedagógicas significa perder el control de la clase, desarrollar educación de mala calidad y jugar con plastilina o incluir herramientas tecnológicas en las clases. Este tipo de imaginarios, restan potencial a la pedagogía y refuerzan el esquema educativo tradicional en el que hemos sido formados.

Tensión docencia-investigación

Dado que los procesos de ascenso e incentivos giran en torno a la producción en investigación, algunos profesores dan prelación a esta responsabilidad sobre la docencia; en consecuencia, no tiene sentido evaluarla. Para los participantes no hay un reconocimiento formal de la docencia. Esto se traduce en la falta de espacios para que los profesores sean escuchados y en la falta de reconocimientos a la buena docencia.

Sumado a lo anterior, los profesores ven una fuerte tendencia de la Universidad por buscar un reconocimiento internacional desde las agencias acreditadoras. Para los participantes, esto puede ser un asunto perverso al buscar ser acreditado midiendo qué tanto investigan y publican los profesores. Esto pareciera ir en detrimento de la enseñanza, pues quienes aspiran ser profesores universitarios, en un buen número de casos ingresan creyendo que vienen a investigar y a publicar desplazando la enseñanza a un plano secundario.

A manera de conclusiones

La evaluación es el mecanismo que permite a las personas saber cómo van y cómo pueden mejorar, su utilidad depende de su pertinencia y del uso de sus resultados. Ahora, si bien se logra establecer que para este contexto son más las cosas comunes entre las disciplinas que los aspectos particulares en relación con la buena docencia y su reconocimiento, desde el punto de vista de la evaluación surgieron varias inquietudes a partir de este trabajo.

Constatamos que la comunidad de los académicos en general es susceptible a la evaluación y teme consecuencias como el cambio en los estilos de enseñanza, aumento de trabajo, o sobre su estabilidad laboral.

Faltan propósitos claros y consecuencias definidas en la evaluación. En efecto, es necesario generar procesos con consecuencias claras. No debería permitirse a un profesor durar toda la vida con desempeños pobres. Por consiguiente los procesos

de evaluación, en línea con la planeación estratégica de los Departamentos, deberían preocuparse por atender la individualidad del profesor y su mejoramiento continuo.

Surge la inquietud sobre quiénes hacen la evaluación. Al respecto, parece necesario crear una unidad externa a las facultades competente en el tema. Un ejercicio con estas características implica que el profesor pueda contar con otras miradas sobre su desempeño. Esto exige tiempo y recursos humanos y financieros para superar los formatos tradicionales. Lo anterior en parte se debe a que en general los docentes y las facultades no tienen un vínculo permanente con el desarrollo de procesos pedagógicos actuales y no saben cómo hacer evaluación docente. Los profesores universitarios están expuestos a procesos de formación pedagógica tal vez de tipo enciclopédico donde no hay espacios para que reflexione sobre lo que pasa en su propia aula.

Otra de las inquietudes que surgió estuvo alrededor de los incentivos. Así, es importante que la universidad estimule el hecho de que ser buen profesor vale la pena. El tema de la evaluación debería estar acompañado de estímulos o apoyos claramente definidos, así como lo está para investigación.

Conviene subrayar que poner la pedagogía en el plano técnico conlleva a una evaluación de la práctica reduccionista y basada en instrumentos que poco o nada dicen de la docencia en su complejidad. En este estudio, se destaca el hecho de que las principales características que los profesores asocian con buena docencia: la motivación, un ambiente de aprendizaje estimulante, la vinculación efectiva docencia - ejercicio profesional, la creación de escuela, la innovación y el desarrollo docente, son de una naturaleza tal que resulta casi imposible evaluarlas a través de formatos tradicionales. La información que se recoge a través de los instrumentos no está valorando lo importante. Se requiere la comprensión profunda de la práctica del profesor para pensar en su evaluación.

La incapacidad de la evaluación de la docencia para capturar la esencia de estas características es una limitación que hace que los profesores desconfíen y, con razón, de los intentos de evaluación realizados hasta ahora. Esta realidad plantea un desafío para el campo de la evaluación educativa: la preparación de toda la comunidad participante: profesores, estudiantes, directivos, entre otros. Se demanda socializar estas conclusiones con el fin de recibir retroalimentación que enriquezca una futura propuesta de evaluación de la docencia: qué utilizar, cómo utilizar sus resultados, qué valores estarían involucrados dentro de estos procesos, qué consideraciones culturales es necesario contemplar para que los profesores no tomen la evaluación como un lugar de amenaza sino de crecimiento profesional, cómo evaluar la innovación en la docencia, se encuentran entre las preguntas sobre las que ya debemos comenzar a construir respuesta.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a la Vicerrectoría Académica de la Universidad privada; también a los dieciocho profesores participantes.

Referencias bibliográficas

- Doyle, W. (1995). Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4(6), 3-11.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about “good teaching”: An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research and Development*, 19(1), 5-26. <https://doi.org/10.1080/07294360050020444>
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry and J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and Practice* (pp. 368-395). NY: Agathon Press.
- Freire, F. O., Fernández, R. L., Álvarez, D. L., Álvarez, E. L., Álvarez, W. L., Fernández, R. A. (2014). Sistema de evaluación docente mediante el modelo 360 grados y el portafolio electrónico. *Medisur*, 12(1), 334-339.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., Rueda, M. (2008) Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia*. UNAM-RIED: México, D. F.
- Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E., Pascarella, E. T. (2014). The link between high-impact practices and student learning: some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69(4), 509-525. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9788-z>
- Kyriakides, L., Christoforou, C., Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. John Wiley & Sons.
- Ory, J. C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 13-18. <https://doi.org/10.1002/tl.8302>
- Ramírez, M. I., Montoya, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 77-95. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5641>
- Sarramona, J. (2004). *ShFactores e indicadores de calidad en la educación*. Octaedro.
- Stake, R. E., Cisneros-Cohernour, E. J. (2000). Situational Evaluation of Teaching on Campus. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 51-72. <https://doi.org/10.1002/tl.8305>
- Stake, R. E., Contreras P., G., Arbesú, I. (2011). *Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia*. Paper presented at the III Coloquio Internacional de la RIIED, Bogotá.
- Uniandes (2015). Estatuto profesoral. Recuperado de <https://secretariageneral.uniandes.edu.co/images/documents/Estatutoprofesoralwebjunio2015.pdf>

Artículo concluido el 15 de noviembre de 2015

Ramírez, M.I. Montoya, J. (2018). La buena docencia y su evaluación vista desde múltiples disciplinas de la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 69-85

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.6073>

María Isabel Ramírez Garzón

Pontificia Universidad Javeriana

Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación CAE+E
mariai-ramirezg@javeriana.edu.co

María Isabel Ramírez Garzón es licenciada en matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster y Doctora en Educación de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Fue Fulbright Scholar en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Estados Unidos. Actualmente es Coordinadora de Innovación Educativa en el Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación CAE+E de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Ha sido profesora de varios cursos sobre evaluación educativa en postgrado y ha dirigido cursos de Formación Docente en temas de evaluación para profesores universitarios. También ha trabajado en investigación educativa haciendo evaluación de programas educativos y sistematizaciones de experiencias. Sus principales temas de interés son la evaluación de la docencia universitaria, la evaluación de programas educativos, la evaluación del aprendizaje y la innovación educativa.

Juny Montoya Vargas

Universidad de los Andes

Centro de Ética Aplicada Universidad de los Andes
jmontoya@uniandes.edu.co

Juny Montoya Vargas es abogada y doctora en educación de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign (becaria Fulbright). Actualmente es Directora del Centro Ética Aplicada de la Universidad de Los Andes. Durante ocho años se desempeñó como Directora del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la misma universidad. Como profesora de Derecho por más de 15 años, lideró innovaciones educativas tales como la implementación del aprendizaje basado en problemas para la enseñanza del Derecho en Uniandes. Es profesora asociada, e imparte cursos de postgrado en Pedagogía y Currículo, Métodos Cualitativos de Investigación, Evaluación de Programas y Ética Profesional. Es miembro de la Asociación Americana de Evaluación, de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación Docente (RIIED) y del Consejo Editorial de la Revista Educational Action Research (EAR). Dirige el grupo “investigación educación y evaluación en las disciplinas”, reconocido y clasificado en categoría B por Colciencias.