




Asociación Nacional  
de Universidades  
e Instituciones de  
Educación Superior

# ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?

Experiencias en México,  
Canadá, Francia, España y Brasil

Mario Rueda Beltrán  
(Coordinador)

  
COLECCIÓN  
BIBLIOTECA  
DE LA  
EDUCACIÓN  
SUPERIOR

SERIE  
**M**EMORIAS



Colección  
**Biblioteca de la Educación Superior**

Serie **Memorias**

*¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (Memoria)*

Mario Rueda Beltrán (Coordinador)

D.R. © 2004 ANUIES

Asociación Nacional de Universidades e  
Instituciones de Educación Superior  
Dirección de Servicios Editoriales  
Tenayuca 200, Col. Sta. Cruz Atoyac,  
03310, Deleg. Benito Juárez, México, DF.

ISBN 970-704-059-9  
Impreso y hecho en México

## LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA INVESTIGACION

- La formación de profesores, el estudio de la actividad didáctica y la evaluación docente. Una visión sistémica**  
*Marco Antonio Rigo Lemini y Frida Díaz-Barriga Arceo*.....241
- Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa y la formación de maestros a la evaluación de la docencia**  
*Benilde García Cabrero y Susana Mabel Espíndola*.....251
- El pensamiento del profesor. Repercusiones en la evaluación de la docencia**  
*Isabel Cruz Rodríguez y Leticia Elizalde Lora*.....263

## OTROS CONTEXTOS EDUCATIVOS

- La perspectiva de los docentes sobre la función de las TIC en el aula y sus implicaciones para la evaluación**  
*Carmen Pérez Fragoso, Guadalupe López Bonilla, Edna Luna Serrano y Guadalupe Tinajero Villavicencio*.....277
- Descripción de un proceso de evaluación de la docencia universitaria en lenguas extranjeras**  
*Sonia Bufi Zanon*.....289

# **La formación de profesores, el estudio de la actividad didáctica y la evaluación docente. Una visión sistémica**

Marco Antonio Rigo Lemini  
Frida Díaz-Barriga Arceo<sup>1</sup>

La evaluación de los docentes se ha constituido en un tema muy dinámico dentro del panorama pedagógico contemporáneo. La reflexión, el discurso y el trabajo práctico que se le dedican han crecido exponencialmente en años recientes. Esto es comprensible: se trata de un aspecto central cuando se pretende analizar y evaluar el funcionamiento de los sistemas escolares, aspecto que resulta de vital interés en una época histórica de la educación que tiene la evaluación como una de sus consignas fundamentales.

El presente trabajo intenta sumar esfuerzos a esta línea científica y profesional y se desarrolla a lo largo de tres apartados. En el primero se pasa revista a la problemática actual de la evaluación docente, concentrándose especialmente en dos desafíos: por una parte, la necesidad de trascender aquella práctica de la evaluación profesoral que todavía con demasiada frecuencia se orienta en la dirección del control y la gestión meramente administrativa; por otra parte, la necesidad de enfocar la evaluación de los enseñantes prevalentemente hacia la mejora de su desempeño, a través de una aproximación comprensiva y formativa. En el segundo apartado se plantea el estudio de la actividad didáctica como una labor que, ubicada originalmente en el campo de la investigación aplicada, puede ser de valiosa ayuda para el análisis y la consecuente comprensión del quehacer magisterial cuando éste es sometido a evaluación. En el tercer apartado, para finalizar, se articulan la evaluación docente, el estudio de la actividad didáctica y las tareas de formación y ac-

---

<sup>1</sup> Facultad de Psicología, UNAM.

tualización de los maestros: en este orden de ideas, se defiende la tesis de que tales procesos se interdeterminan, que deberían concebirse relacionados entre sí y abordarse por tanto sistémicamente. Además, se presentan dos casos –uno surgido de la investigación en el nivel escolar medio superior y el otro derivado de la práctica en la educación superior privada–, que son útiles para ejemplificar la asunción de dicha tesis en el entorno científico y en el profesional.

### PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

En nuestro país frecuentemente se ha pervertido la evaluación de los profesores, empleándola como medida de control administrativo o político y como recurso para reorientar las actividades de los académicos e instituciones, a través de su asociación con programas de promoción y compensación salarial. Esto ha promovido una cultura de la evaluación que lejos de generar una mayor comprensión u orientar la mejora de los procesos de enseñanza y la actuación de los agentes educativos, se ha centrado en el control y la sanción, privilegiando un enfoque instrumentalista.

Aún predomina en nuestras instituciones educativas la evaluación de la llamada “eficacia docente” a través de cuestionarios que tipifican, ya sea implícita o explícitamente, lo que los evaluadores entienden por “buen profesor” o “docente eficaz”. El enfoque evaluativo habitual se construye a la aplicación y calificación cuantitativa y global de un cuestionario o escala de opinión general, donde no siempre son explícitos o congruentes entre sí la teoría educativa, la concepción del aprendizaje o el modelo de docencia eficaz que subyace a la evaluación de la actuación de los profesores en el aula.

Este tipo de evaluación tiende a minimizar los múltiples significados que pueden asumir los roles esperados de un docente (transmisor de conocimiento, guía, mediador, facilitador o tutor), así como la diversidad de opciones instruccionales o modelos de docencia que pueden ser empleados en una experiencia de enseñanza concreta. Y aún más, no toma en cuenta el carácter procesual y dinámico de los episodios de enseñanza a lo largo de un curso, ni arroja luz respecto a lo que sucede en distintos contextos y dominios de conocimiento o ante alumnos que plantean al enseñante retos muy diversos. Además de la multidimensionalidad antes referida, de acuerdo con Coll y Solé (2001) las actividades escolares y los hechos que ocurren en el aula se caracterizan también por su simultaneidad, inmediatez e imprevisibilidad, por lo que el análisis de las actuaciones docentes tiene que considerar estos aspectos para poder clarificar al profesor, bajo qué circunstancias lo que hace y cómo lo hace resulta o no efectivo.

En síntesis, en la manera en que se conduce habitualmente la evaluación docente parece haber poca claridad respecto a la gran diversidad de roles y actuaciones docentes en función de las interacciones con los alumnos, contenidos y contextos de enseñanza. Lo anterior nos enfrenta a una indeterminación de la función docente y a la necesidad de clarificar los supuestos del modelo de docencia del que se parte, puntos cruciales en la definición de qué evaluar en torno al docente y su labor como enseñante. Por lo anterior y en relación con dos de los intereses de este trabajo –la formación docente y la evaluación de la docencia–, un primer aspecto a resaltar es la necesidad de reconocer y analizar la multidimensionalidad de la función docente así como la complejidad de contextos y situaciones en que se desarrolla (Rueda y Díaz Barriga, 2003).

Un estudio ilustrativo de la problemática anterior es el de Luna (2000), quien revisó la concepción de enseñanza y aprendizaje y el rol docente subyacente a diversos cuestionarios (nacionales y extranjeros) empleados en la evaluación de los profesores. Los resultados indican que la aproximación predominante en las preguntas de los cuestionarios destaca el papel del docente como transmisor del conocimiento, a la par que prevalecen las metodologías de enseñanza centradas en la conferencia o exposición del maestro y en la adquisición de cúmulos de información declarativa. En este tipo de cuestionarios casi no aparecen las visiones cognitiva, humanista ni sociocultural de la enseñanza-aprendizaje, se omiten cuestiones como la promoción de estrategias cognitivas y habilidades del pensamiento, la motivación intrínseca por el aprendizaje, la autoevaluación, el manejo de los conocimientos previos de los alumnos, el aprendizaje participativo y significativo y la aplicación del conocimiento. Esto es preocupante puesto que además de ponderar una visión reduccionista de lo que es la “docencia eficaz”, es bien sabido que ante la importancia que se está dando a la evaluación, muchas de las prácticas educativas se están reestructurando en función de lo que dichas evaluaciones dictan para poder ajustarse a ellas. Además, cuando este tipo de evaluaciones es unidireccional y sesgado, suelen recibirse con escepticismo e incluso rechazo por parte de los docentes pues de ellas depende muchas veces la toma de decisiones sobre su promoción, salario o asignación de cursos.

### EVALUACIÓN DOCENTE, COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA

Una perspectiva novedosa por la que abogamos decididamente es la que busca vincular la evaluación docente con el análisis de la práctica educativa

en el aula, la indagación sobre los procesos de pensamiento de los profesores o la interacción docente-alumnos que conduce a la construcción conjunta del conocimiento, incluyendo la mediación de una diversidad de recursos instruccionales, tecnológicos e informáticos (Díaz Barriga y Rigo, 2000; Monroy y Díaz, 2001; Pérez, 2000). Esta perspectiva permite asimismo vincular la evaluación con la investigación y pone de relieve la necesidad de conducir estudios más profundos, holísticos y cualitativos sobre la docencia y los procesos de aula, tomando en cuenta el contexto, disciplina y modalidad subyacente. Asimismo, intenta explorar otras opciones metodológicas e instrumentales que den cuenta de la dinámica e interacciones entre docentes y alumnos, siendo más congruentes con los principios de los enfoques contemporáneos de la evaluación educativa (p.e. evaluación dinámica, situada, contextual, procesual, cognitiva, cualitativa, autogestiva, por competencias, etc.).

Cabe aclarar que la práctica educativa debe entenderse a través de los acontecimientos que ocurren en el aula en la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos, como una actividad dinámica, reflexiva, orientada por motivos y presidida por las concepciones, experiencias y creencias del profesor. Ocurre en un contexto socioeducativo y comunidad de práctica particular; se vincula con un proyecto curricular y unos contenidos o saberes culturales determinados. De acuerdo con Zabala (1993) el análisis de la práctica educativa tiene las siguientes cualidades:

- No puede reducirse a los procesos educativos al interior del salón de clases sino que ha de extenderse a la intervención pedagógica que ocurre tanto antes como después de los procesos interactivos en el aula.
- Abarca tanto los procesos de planeación docente como los de enseñanza y evaluación, incluyendo los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos y los efectos de la instrucción en las actividades posteriores en relación con la materia de estudio.

Es interesante notar que este autor, desde la visión constructivista, está en contra de que se prescriban y evalúen metodologías de enseñanza estandarizadas o únicas, por lo que se pronuncia en contra de planteamientos homogeneizadores de la enseñanza, ya que parte del principio de la diversidad y más bien aboga por todas aquellas metodologías que ven la enseñanza como un proceso de construcción compartida de significados orientados a la autonomía del alumno.

De acuerdo con Coll y Solé (2001), el análisis de la práctica educativa no se restringe a identificar o describir cómo aprenden los alumnos o cómo enseñan

sus profesores, sino a analizar los procesos de interactividad y los mecanismos de influencia educativa, por lo que el acento está puesto en entender cómo y de qué manera aprenden los alumnos gracias a lo que hacen los profesores.

La perspectiva descrita, que fundamenta la evaluación docente en el análisis de la práctica educativa, podría aportar opciones innovadoras para evaluar los procesos y resultados de la enseñanza, así como las actuaciones de docentes y alumnos en una diversidad de situaciones y contextos de enseñanza, teniendo la virtud de ubicar las particularidades e incidencias de las mismas. Pero ante todo, teniendo como meta el clarificar procesos de toma de decisiones y cambios orientados a mejorar la enseñanza y promover aprendizajes más significativos en los alumnos.

Rueda y Díaz Barriga (2003) resaltan algunos principios o elementos que debiesen estar presentes en un modelo de evaluación de la docencia vinculado con la comprensión y mejora de la enseñanza:

- En primer término, realizar una evaluación que contemple el contexto donde ocurre la enseñanza y que no aisle la evaluación del profesor de la de los alumnos, o de la referida a la disponibilidad y usos de los medios y recursos educativos disponibles.
- En segundo término, como una evaluación que acompañe al acto educativo mismo, en un interés de retroalimentar a docentes, alumnos e institución educativa con miras a mejorar la enseñanza y a profesionalizar a los profesores.
- En tercer término, como una evaluación capaz de dar cuenta de la singularidad y dinámica de los procesos educativos que están ocurriendo.
- Y finalmente, como una evaluación donde participen activamente tanto los profesores como los propios estudiantes, mediante mecanismos que los induzcan a revisar y ponderar críticamente sus logros, necesidades y problemas.

Desde la perspectiva asumida en este apartado, pues, la valoración del trabajo magisterial ha de sustentarse en la comprensión de dicho trabajo: de los factores que le determinan, de la complejidad que le es inherente, de su interacción con unas condiciones institucionales y curriculares, con unas características del alumnado y de la infraestructura en que ocurre la tarea pedagógica. Para lograr tal comprensión, resulta necesario analizar el desempeño docente, análisis que puede alimentarse significativamente con los referentes valorales, teóricos y metodológicos que se derivan del estudio de la actividad didáctica como campo de investigación diferenciado.

### EVALUACIÓN DOCENTE, ANÁLISIS DIDÁCTICO Y FORMACIÓN MAGISTERIAL

La valoración del desempeño profesoral, sin duda, también puede –y debe– tener vínculos estrechos con los procesos de formación y actualización docentes. Éstos no se aprovechan adecuadamente cuando se realizan de manera asistemática –incidental o accidental–, sin responder específica y estratégicamente a las necesidades detectadas durante la evaluación del enseñante, labor que permite identificar sus principales debilidades o las áreas de oportunidad en que resulta conveniente ubicar las actividades formativas. Más aún: la formación y actualización magisterial, sea a través de cursos, seminarios o talleres efectuados grupalmente, o sea a través de procesos de atención individualizada –como el que supone la autoevaluación asistida–, constituye ocasión propicia para profundizar en la comprensión de los determinantes del desempeño docente o de los factores que condicionan los resultados de la evaluación del trabajo profesoral. Como puede verse, los procesos de formación, la evaluación de los maestros y el estudio de la actividad didáctica conducente a la comprensión, pueden articularse orgánicamente asumiendo un enfoque sistémico y conformando así un círculo virtuoso tendente a la mejora comprensiva y formativa del enseñante.

Una experiencia de investigación sobre la práctica docente que nos permite ilustrar los postulados anteriores, es la conducida por Díaz Barriga y Rigo (2000) con profesores de bachillerato, respecto a la cual destacaremos algunos puntos. En primer término, se intentó cambiar la perspectiva tradicional de los procesos de formación docente, usualmente centrados en la capacitación en teorías psicológicas y en técnicas didácticas puntuales, dando un viraje hacia un enfoque de enseñanza reflexiva y formación en el servicio, centrado en pensar críticamente la propia práctica docente y en la solución de problemas situados. Con base en un enfoque constructivista y en dicho modelo de enseñanza reflexiva, el modelo de formación docente se fundamentó en:

- a) La conceptualización del enseñante como un profesional reflexivo que ejerce una función de mediación en el aula.
- b) El análisis del pensamiento didáctico del profesor.
- c) El estudio de los procesos de enseñanza y construcción conjunta del conocimiento tal como ocurren en el aula.
- d) El empleo del análisis de la práctica educativa como elemento de revisión crítica y transformación de la misma, en el marco de un proceso de asesoramiento psicopedagógico.

Los ejes de la formación docente de esta propuesta abarcaron los planos conceptual, reflexivo y práctico, mientras que el análisis de la práctica del profesor se centró en cuestiones psicopedagógicas, tales como las reglas de gestión y participación en el aula, los apoyos didácticos y la mediación en el aprendizaje, la planificación de las secuencias didácticas, la motivación y el trabajo colaborativo en el aula y la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, se adoptó un enfoque de evaluación docente donde se incorporaron la autoevaluación, la evaluación de los alumnos y la evaluación formativa de las prácticas docentes. El seminario de trabajo con el equipo de profesores (en un formato de curso-taller) constituyó la estrategia formativa básica. Alrededor del mismo fue que se articularon el análisis de una serie de observaciones en aula (videograbaciones y relatorías), las entrevistas realizadas con los propios docentes y algunos de los alumnos, la elaboración de ensayos y mapas conceptuales, la revisión de diversos datos sobre el aprendizaje de los alumnos, la conformación de un portafolios docente con sus propuestas y materiales de enseñanza, e incluso la discusión teórica de algunos postulados y estrategias derivadas del enfoque constructivista.

El análisis crítico del contenido curricular, de sus creencias y de sus propias prácticas como enseñantes en el aula, así como de los logros y deficiencias de sus estudiantes, permitió a los docentes la generación de proyectos de intervención innovadores que les permitieron mejorar la enseñanza de sus materias sobre la base de la problemática concreta que enfrentaban. Cabe destacar que la aproximación a la evaluación y análisis de la docencia fue multidimensional, participativa, formativa y contextualizada. Asimismo, la evaluación de la docencia adoptó una aproximación que denominamos nuclear y periférica, pues se obtuvieron y analizaron datos que pueden considerarse como indicadores primarios de la eficacia docente (los aprendizajes logrados por el alumnado, su desempeño durante las sesiones de aula y laboratorio, la interactividad con y entre los educandos), y éstos fueron complementados por informaciones que hacen las veces de indicadores secundarios, relativamente “periféricos” o indirectos (opiniones de los estudiantes, redes semánticas elaboradas por éstos y por sus profesores, portafolios docente, etc.).

Otro ejemplo del abordaje al que venimos refiriéndonos, se encuentra en Loredo y Rigo (2001), donde se hace el recuento de una experiencia de evaluación de la docencia en una institución universitaria que desarrolla con resultados interesantes una propuesta formativa de corte humanista, partiendo de la premisa que la tarea de evaluación va de la mano de la formación del profesor y de la investigación de su quehacer en el aula. En este caso, los autores afirman que la evaluación no consiste en “ponerle una nota

al profesor” sino en desarrollar una actividad reflexiva y crítica que permita recabar información para conocer cómo ocurre y qué incluye su práctica docente, teniendo como meta el desarrollo o perfeccionamiento del profesor, del currículo, del centro y del alumnado.

La propuesta de evaluación docente desplegada en este contexto se define, entre otras, en función de las siguientes directrices (Loredo y Rigo, 2001):

- Enfoque formativo, que pretende orientar la evaluación docente en la búsqueda de una mejora de las actividades realizadas por el profesor, el perfeccionamiento de su quehacer cotidiano, en vez de imbuirle un carácter estrictamente asociado a la supervisión y el control administrativo.
- Abordaje científico-profesional, para que los procesos de solución de problemas y satisfacción de necesidades institucionales que acompañan inevitablemente la dinámica evaluativa, se sustenten en un trabajo riguroso y profundo de reflexión teórica y de investigación empírica.
- Relación orgánica entre práctica, evaluación y formación docente, pues las labores de valoración giran en torno al trabajo pedagógico desarrollado por el enseñante y han de condicionar decisivamente los procesos formativos, que a su vez sólo cobran verdadero sentido cuando se traducen en cambios efectivos de las prácticas dentro del salón de clase.
- Acercamiento multidimensional, lo que implica el intento de analizar y evaluar un extenso cúmulo de rasgos asociados estrechamente a la función magisterial, la mayoría de los cuales se ubica en el dominio de las habilidades estratégicas y de las pautas actitudinales.
- Contextualización de la evaluación docente, que supone abrir la posibilidad de un acercamiento casuístico a los resultados obtenidos por los educadores con el fin de sopesar su eficiencia, entendida ésta última como un balance establecido entre los logros que obtiene el profesor y los recursos y condiciones con que opera.
- Conceptualización del docente como un profesional reflexivo y estratégico (Schön, 1992), que aprovecha los resultados surgidos de la evaluación de su trabajo para reflexionar críticamente a propósito de sus fortalezas y debilidades, que busca sistemáticamente los medios y recursos con el fin de optimizar ese trabajo y que realiza ajustes estratégicamente de conformidad con las condiciones curriculares, de aula y de grupo que le corresponda enfrentar.

Como es posible observar, los dos casos presentados articulan sistemáticamente la evaluación de los profesores, el análisis de la práctica didáctica en su realidad habitual y las actividades de formación y actualización magisterial;

estas últimas se ven condicionadas por los resultados obtenidos durante la evaluación y ofrecen espacios para facilitar la comprensión de tales resultados. Se trata entonces de una relación cíclica en la que se eslabonan fuertemente tres procesos que suelen concebirse y desarrollarse por separado, y cuya integración efectiva consideramos una importante asignatura pendiente a la que deberán dedicarse esfuerzos de investigación y de intervención profesional en un futuro cercano.

## REFERENCIAS

- Coll, C. y Solé, I. (2001). “Enseñar y aprender en el contexto del aula”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, Madrid, Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. A. (2000). “El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato”, en M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.
- Luna, E. (2000). “Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia”, en M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.
- Loredo, J. y Rigo, M.A. (2001). “La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista”, en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM-UNAM-UABC.
- Monroy, M. y Díaz, M. (2001). “La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes” en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM-UNAM-UABC.
- Pérez, C. (2000). “Situación de la docencia en línea: Consideraciones sobre su evaluación”, en M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2003). “L'évaluation de l'enseignement: un point d'ancrage pour réfléchir à l'enseignement en ligne”, *Res Academica, Revue Internationale de l'enseignement Supérieur*, [Canadá], vol. 22, no.1, p.p. 9-20.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Zabala, A. (1993). “Los enfoques didácticos”, en C. Coll y otros. *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.