



La evaluación de la docencia en la universidad

Perspectivas desde la investigación
y la intervención profesional

Mario Rueda Beltrán

Frida Díaz-Barriga Arceo

coordinadores

educación
superior
contemporánea

Coordinación editorial
Dolores Latapí Ortega

Edición
Graciela Bellon

Diseño de cubierta
Diana López Font

Este libro forma parte del proyecto de investigación IN302, auspiciado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológicas (PAPIIT) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Primera edición: 2004
Segunda edición: 2011

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/
Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

©D.R. 2004, Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Unidad Bibliográfica, lado norte del Centro Cultural Universitario,
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, México, D.F.

Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
Manuel María Contreras 73
Col. San Rafael, 06470
México, D. F.

ISBN: 978-607-02-1601-5 (UNAM)
ISBN: 978-607-402-399-2 (Plaza y Valdés)

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

PREFACIO	9	
ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS ASPECTOS TEÓRICOS INVOLUCRADOS EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA		
<i>Benilde García, Javier Loredo, Edna Luna, Carmen Pérez, Rafael Reyes, Marco Antonio Rigo y Mario Rueda</i>		13
Introducción	13	
Evaluación docente: planteamientos fundamentales	16	
El docente como destinatario central de la evaluación	29	
Paradigmas de la investigación científica en la evaluación de la docencia	61	
APROXIMACIONES METODOLÓGICAS		
AL ANÁLISIS Y LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA		
<i>Alejandro Canales, Edna Luna, Frida Díaz-Barriga, Miguel Monroy, Mónica Díaz y José María García Garduño</i>		87
Introducción	87	
Aspectos básicos de un enfoque metodológico de la evaluación	88	
Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización	98	

volucrados en la evaluación de la docencia. Una segunda sección trata sobre los métodos y técnicas de la evaluación docente, y para finalizar una tercera sección trabaja los aspectos de políticas y usos de la evaluación docente. Con ello pensamos que contribuye al conocimiento del estado que guarda la evaluación de la docencia en nuestro país.

El libro está dirigido a los investigadores adentrados en esta temática, a los profesores y estudiantes, actores centrales del proceso, a los directivos y administradores que en sus funciones tienen que ver con este tipo de evaluación, así como a los interesados y preocupados por el futuro de la evaluación docente y su uso como palanca para mejorar esta importante actividad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE
LOS ASPECTOS TEÓRICOS INVOLUCRADOS
EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

*Benilde García, Javier Loredó,
Edna Luna, Carmen Pérez, Rafael Reyes,
Marco Antonio Rigo y Mario Rueda*

INTRODUCCIÓN

La elaboración de este texto sobre la evaluación de la docencia ofreció una oportunidad para aceptar el reto de desarrollar el tema considerando su multirreferencialidad y la amplia gama de posibilidades que se podría desplegar para su tratamiento. La lógica seguida para este primer capítulo, en cuanto a la selección y la secuencia de los temas, obedeció a la intención de presentar, de manera accesible, los aspectos teóricos considerados más relevantes y estrechamente vinculados al tema de la evaluación docente desde un marco conceptual.

El capítulo se ha dividido en tres grandes secciones: Evaluación docente: planteamientos fundamentales; El docente como destinatario central de la evaluación, y Paradigmas de la investigación científica en la evaluación de la docencia.

Para iniciar el capítulo se introduce una reflexión sobre la evaluación educativa, con la intención de resaltar que la complejidad de la evaluación docente no es exclusiva de su campo; por el contrario, toda persona, institución, fenómeno, aspecto o procedimiento que deba ser evaluado en el ámbito

pedagógico compartirá dicha complejidad. Al mismo tiempo, se destaca la importancia que ha adquirido la evaluación en nuestros días como un mecanismo para enfrentar el reto de la calidad en la educación. Por otro lado, se busca subrayar, desde un principio, la diferenciación entre la evaluación del académico y la evaluación docente, siendo la segunda el interés central de este libro.

El análisis de la problemática de la evaluación docente se construye con diversos elementos, es decir, se describe cómo se le concibe o define, los fines que se le atribuyen de una manera tan variada y los usos, o incluso abusos, que se cometen en su nombre. Se mencionan los dos grandes enfoques que coexisten y se contraponen, como son la evaluación para el control y el perfeccionamiento, intentando dejar en claro que la evaluación de la docencia puede ser el mecanismo idóneo para la retroalimentación, que bien fundamentada se convierte en parte del proceso de formación docente y, como tal, en la herramienta que le permite al profesor entender mejor su propia práctica.

Mención especial amerita el apartado de teoría y evaluación de la docencia incluido en la primera sección, que presenta una serie de reflexiones sobre la existencia o no de una teoría unificada de la docencia, se discute si en realidad ésta puede ser el sustento de la evaluación docente. Se analiza el papel que juega la teoría en este campo, así como las funciones que recobra para darle sentido a la evaluación. En todo caso, se considera que la teoría vinculada a la enseñanza y la evaluación docente proporciona los elementos para describir y buscar relaciones, para comprender e interpretar, y también para explicar o eventualmente predecir. Otro atributo de la teoría es que debe ser entendida como un modelo abierto, amplio, que deje fluir las reflexiones sobre los fines de la evaluación docente, sus procedimientos, sus efectos e incluso sobre los aspectos éticos ligados a ella.

Pero, ¿cómo analizar la evaluación de la práctica docente sin tener un acercamiento sobre la propia función docente a la que dicha evaluación pretende aplicarse? Para ello, en la segunda sección se busca delimitar esa actividad que, habiendo existido a lo largo de la historia, ha sido adjetivada con un sinnúmero de atributos, considerándola desde una activi-

dad simple, una mera transmisión de conocimientos, hasta una función sumamente compleja en la que intervienen no sólo conocimientos, sino también actitudes, valores y responsabilidades del docente como formador.

Además, la función docente ha sido definida y entendida de diferentes maneras, según la época y el contexto de que se trate; de ahí surge la necesidad de plantear una visión que permita relacionar la forma de entender la función docente con la manera de evaluarla. En todo caso, la función docente se enmarca en un contexto más amplio que nos lleva, necesariamente, a vislumbrar lo que sucede en el aula; por ello se aborda su caracterización con la intención de acotar el desempeño del profesor desde una perspectiva de su propio quehacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, idea que se desarrolla a lo largo de la segunda sección.

Para terminar el capítulo, en la tercera sección se conduce una disertación sobre los paradigmas cualitativo y cuantitativo que, desde una visión simplificadora pero reveladora también, se conciben como los enfoques subyacentes y determinantes de la forma en que se estudia y se instrumenta la evaluación docente hoy en día. Manifestamos la convicción de que, tanto la evaluación de la docencia que se practica con la intención de resolver problemas situacionales específicos —es decir, con una finalidad de intervención profesional— como la que se realiza desde una perspectiva científica —y que podemos considerar como investigación evaluativa—, son ambas beneficiarias del paradigma tácita o explícitamente asumido por el investigador o el profesional.

En consecuencia, dicha sección intenta constituirse en una toma de conciencia sobre la relevancia de tales determinaciones y, en un sentido más amplio, refrenda la idea que anima este primer capítulo, desde la cual se postula que nuestras concepciones teóricas sobre lo que es o debe ser la evaluación docente, formalizadas o no, permean e influyen de manera decisiva nuestra práctica en este terreno.

EVALUACIÓN DOCENTE:
PLANTEAMIENTOS FUNDAMENTALES

*Evaluación educativa
y evaluación de la docencia*

Las actividades de evaluación forman parte integral de los procesos educativos. Cuando se revisan las demandas sociales hechas hacia los procesos de evaluación, se concluye que éstas se han modificado de acuerdo con la época en que fueron establecidas. En este sentido, los diferentes conceptos de evaluación que hoy se encuentran en la literatura refieren, por un lado, al contexto en el cual fueron acuñados y, por otro, a los supuestos epistemológicos implícitos que los sustentan.

Una definición extendida de evaluación educativa la conceptualiza como el proceso de determinar el mérito, valor, o la significancia de las cosas (Scriven, 2001). Desde esta perspectiva, la evaluación comprende dos componentes: el estudio empírico (es decir, determinar los hechos, recolectar la información de manera sistemática) y la delimitación de valores relevantes para los resultados del estudio, donde el evaluador debe hacer un esfuerzo por sintetizar los resultados, y validar y/o refutar los valores implícitos o explícitos de la evaluación. Como señala este autor, introducir en la evaluación el dominio de los valores, trascendiendo los resultados del estudio, fue considerado ilícito en una época, cuando ésta estuvo orientada por el paradigma positivista.

Esta propuesta ubica los hechos de la evaluación como prácticas sociales, que no se reducen ni a su aspecto técnico ni a su aspecto social, sino que representan un proceso que lleva a un producto determinado, donde toman parte agentes sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas.

En México, la evaluación se está imponiendo progresivamente, de manera particular en los ámbitos institucionales. Cada vez cobra más fuerza la tendencia que nos induce a evaluar a las personas, las acciones, los programas, los centros o los sistemas, para determinar e instrumentar medidas que

mejoren lo evaluado. En este sentido, evaluar implica una noción de sistema que comprende diferentes propósitos, procedimientos, juicios de valor y acciones futuras. Además, cada vez es mayor el vigor con que se defiende la idea de desarrollar y consolidar una legítima cultura de la evaluación, que invita a mirar las evaluaciones que se practiquen sobre cada uno de nosotros como cotidianas e incluso deseables para nuestro perfeccionamiento; asimismo, se nos pide visualizarnos como posibles evaluadores de otros, pares e impares, desempeñando una labor que requiere ser ejercida con responsabilidad profesional y ética.

Estas afirmaciones tienen un eco especialmente intenso dentro del ámbito educativo contemporáneo, pues los procesos de ajuste e innovación pedagógica deberían estar precedidos, de manera ideal, por una constante y rigurosa actividad evaluadora. Actividad que se pretende científicamente fundamentada en la teoría, válida y confiable en su dimensión de medida, y filosóficamente justificada en sus orientaciones y sus fines. En las instituciones de educación se evalúa a los estudiantes y sus aprendizajes, a los docentes, a los planes y programas curriculares, a los recursos y materiales didácticos, y se confiere destacada importancia a la evaluación de los docentes por considerarlos una pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario distinguir, desde un principio, entre la evaluación de los académicos y la de los docentes. La primera considera la amplia gama de actividades que las instituciones demandan de los académicos, como son la docencia, asesoría y tutoría, la difusión de la cultura, la elaboración de materiales didácticos y la investigación. En cambio, la evaluación de los docentes se restringe a las actividades relacionadas de forma directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera específica, con lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre el episodio didáctico: sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes; con su pensamiento implícito y explícito en relación con la labor magisterial y la actuación derivada de ese pensamiento; con la actividad profesional que desarrolla como enseñante y la reflexión que despliega en torno a dicha actividad.

Como suele suceder con muchos de los asuntos pedagógicos, lo que se considera trascendente va acompañado de grandes dosis de polémica e incertidumbre; parece paradójico que lo más importante parece, casi siempre, lo más difícil de conceptualizar, de medir y de promover. La evaluación de la docencia no escapa de esta paradoja, pues resulta muy relevante dado el protagonismo que atribuimos a la función magisterial, y al mismo tiempo es un terreno minado, sembrado de controversias y de diferendos.

Ya se verá en apartados posteriores la dificultad que representa definir la función docente como objeto de estudio, pero se puede afirmar que abordar la evaluación de la docencia conlleva, de entrada, las mismas dificultades para su definición, al buscar evaluar una función que tiene en sí misma una serie de relaciones e implicaciones. Sabemos que la docencia, y por lo tanto su evaluación, es una práctica social y por ello se da en momentos y condiciones determinadas, forma parte del fenómeno educativo y social, y va más allá de la relación profesor-alumno en el aula. La docencia es una actividad determinada por los condicionantes políticos, económicos, sociales, epistemológicos y filosóficos que estructuran a la sociedad y desde los cuales debe abordarse su estudio. Pero, ante la necesidad de acotar el objeto de estudio, se puede afirmar que en la docencia entran en juego varios componentes como son el profesor, el alumno, el contenido y el vínculo pedagógico (Santoyo, 1988). Así, de acuerdo con Coll y Solé (2001), la explicación de cómo ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos escolares nos remite precisamente a entender la dinámica de las interacciones entre el profesor, los alumnos y el contenido, lo que se denomina el triángulo interactivo, y que resulta, a nuestro juicio, fundamental para la comprensión, evaluación y mejora de la docencia.

En la evaluación docente se requiere diferenciar entre dos tipos: por un lado, la dirigida hacia propósitos de control y seguimiento administrativo, y por otro, la relacionada con los procesos de formación, de desarrollo de los docentes. Como parte de la primera concepción, varios autores aluden a un proceso dirigido a fundamentar juicios de valor acerca de la situación de la actividad docente (Fernández, 1991). Por el

contrario, las definiciones de la evaluación de la docencia orientadas al desarrollo expresan el deseo de convertir la actividad de los profesores en objeto de reflexión, en una crítica positiva y propositiva que permita alcanzar con mayor conocimiento lo que ocurre en el aula (Junta de Andalucía, 1996), con miras a entender el desempeño docente para verificar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Llarena de Thierry, 1991). Aún más, tales definiciones confieren a la evaluación docente a mayores beneficios para el profesor, pues consideran que tiene potencialidades formadoras, ya que pone en marcha procesos de reflexión crítica que llevan a la toma de conciencia de uno mismo y de la realidad (Carena de Peláez, 1995).

Para abundar un poco más, podemos decir que en la literatura especializada sobre la evaluación docente se contraponen dos visiones que pueden considerarse opuestas: una orientada al control y la otra al perfeccionamiento (Zabalza, 1990). Desde el punto de vista de la primera, la actividad evaluativa se dirige sobre todo a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales sobre el personal de una institución, y repercute ante todo sobre las dimensiones administrativas de la misma. Sobra decir que esta concepción domina todavía la escena en la mayoría de los centros escolares de nuestro país, y se traduce en una supervisión más o menos estricta del trabajo magisterial con un carácter que puede llegar a ser fiscalizador.

Este enfoque se asocia fácilmente a la evaluación sumativa, en la cual se considera relevante la cantidad de logros y productos, y su finalidad se define mediante la conservación de estándares de calidad por medio de criterios de eficiencia, costo-beneficio y cuantificación.

En contraste, la evaluación orientada al perfeccionamiento se preocupa, ante todo, por el desarrollo individual de la persona, por su crecimiento profesional, habida cuenta de que dicho crecimiento habrá de traducirse, tarde o temprano, en una mejora de los servicios que ofrece la institución y, por ende, en una legítima mejora institucional. Se la reconoce como una evaluación formativa que identifica aspectos que se pueden mejorar y guía las decisiones de cómo hacerlo.

Con un sentido participativo, busca que los sujetos evaluados se involucren, participen y sean parte del proceso.

Se pretende, desde esta perspectiva, evaluar de manera racional y prudente al profesor para inducirlo a que reflexione sobre su trabajo en el aula, que detecte sus propias fortalezas y debilidades, que consolide las primeras y se dedique a la superación de las segundas.¹

Por otra parte, dentro de este contexto conviene también distinguir entre la evaluación de producto y la evaluación de proceso. La primera centra sus intereses en los resultados obtenidos por la actividad docente, por ejemplo, los aprendizajes logrados entre los alumnos, los materiales generados durante el proceso pedagógico, los instrumentos cumplimentados a lo largo del mismo. Se trata de una óptica imbuida de pragmatismo que puede también caracterizarse como superficial. Además, es una tradición todavía hegemónica entre las instituciones educativas mexicanas, por cuanto facilita una toma de decisiones expedita con relación a la presunta efectividad de los maestros. La evaluación de proceso, como contraparte, se ocupa en entender cuáles fueron los factores que determinaron o condicionaron los resultados de la actividad magisterial para acceder a una explicación más precisa y a una valoración más equilibrada de tales resultados. Sólo así —se piensa en el marco de esta ideología pedagógica— es posible disponer de la información necesaria para alimentar los procesos de reflexión, formación y cambio docente.

Como puede deducirse, la evaluación de producto suele identificarse con la evaluación orientada al control, y la de proceso con la que se orienta al perfeccionamiento. En todo caso, nos parece deseable que la evaluación de los docentes se articule con los procesos formativos: se trata de un ciclo en el que es evaluada la práctica pedagógica de preferencia mediante una aproximación continua, multidimensional, apoyada en diversos instrumentos valorativos que aplican diversos agentes en distintos momentos; considerando los

¹ De hecho Tyler, en una fecha tan lejana como el año 1932, ya había introducido una distinción cercana a la que aquí se plantea, en su clásica dicotomía entre evaluación estática y dinámica.

resultados de tal evaluación, se retroalimenta y se presta apoyo pedagógico individualizado, se canaliza hacia las actividades de preparación o actualización que, de manera conjunta con el maestro evaluado, se estimen pertinentes, y se confía en que la participación en la dinámica propiciará cambios significativos en el pensamiento y en la actividad didáctica de los educadores involucrados. A su vez, estos cambios se someten al escrutinio de una nueva evaluación docente y el ciclo aludido se repite, sólo que en un nivel tenido por superior al presente.

Esto permite afirmar que la evaluación de la docencia no es, como muchas veces se piensa, ni una simple metodología ni la sola descripción y comparación entre indicadores. Implica una filosofía, una postura epistemológica y una teoría, así como un método, técnicas e instrumentos (Loredo, 2000). Las fuentes de información para la evaluación docente son diversas; sin embargo, de manera tradicional se recurre a la opinión de los alumnos, aun cuando existen otros medios externos al proceso de enseñanza-aprendizaje: la percepción de los jefes de departamento o coordinadores, el sondeo de autoridades, así como la opinión de pares académicos y comisiones evaluadoras, sin dejar de considerar la opinión propia de los profesores, que se manifiesta por medio de la autoevaluación, los autoinformes y el portafolios.

Con independencia del tipo de informante, no dejan de preocupar las posibles alteraciones de la información obtenida. Debe destacarse que cualquier técnica de obtención de información, así como los propios informantes, presentan problemáticas propias, por ejemplo, en los estudiantes, la subjetividad en su opinión, la intencionalidad negativa o el sesgo favorable por empatía; en la autoevaluación, la falta de sinceridad; en los coordinadores o jefes de área, una actitud favorable o desfavorable poco objetiva originada en el conocimiento de la persona; en los directivos, una opinión poco objetiva causada por el desconocimiento o por la influencia de otros elementos, como los políticos; en los pares académicos y en las comisiones, un sesgo por el tipo de relación interpersonal o por no saber reconocer otras formas de trabajo.

Es importante considerar que los instrumentos utilizados para la evaluación docente deben estar encaminados a poten-

ciar el trabajo académico, a ser estructurados de forma tal que permitan la retroalimentación; que clarifiquen conductas, estrategias y procesos desarrollados por el docente; que tengan un sustento teórico a partir de modelos educativos y de aprendizaje, y que sean el vehículo para encontrar respuestas sobre cómo enseñar, cómo aprender y cómo evaluar.

Por otro lado, si quisiéramos mencionar algunos requerimientos para que la evaluación docente fuera llevada a cabo en mejores condiciones por las instituciones de educación superior, es necesario que no se la conciba como un agregado o una simple tarea paralela, sino más bien como parte de un programa amplio de evaluación, integrado a su vez en el marco del currículum, lo que significa que un programa de evaluación docente debe ser pensado, ideado y planeado como parte del currículum (Zabalza, 1990).

Además, se requiere personal especializado en el área que lleve a cabo esta tarea desde su planeación, fundamentación, diseño del modelo y de los instrumentos, aplicación, análisis y validación de los mismos, así como la elaboración de un programa de retroalimentación y trabajo con los profesores a partir de los resultados obtenidos.

Finalmente, para que la evaluación docente sea aceptada (tanto por los profesores, como por los alumnos y las autoridades) y cumpla con las funciones ideales que se le asignan, es necesario cimentar las bases para la creación de una cultura de la evaluación, que por medio de la reflexión y el análisis revalore la función docente, elevando la calidad educativa, mejorando los procesos de planeación y evaluación, así como de la formación docente (Loredo, 2000). En este sentido, es relevante considerar que la evaluación docente debe ofrecer información sobre conocimientos, actitudes, aptitudes y habilidades, debido a que las características que se busca evaluar en los docentes no son innatas, sino que más bien forman parte de la experiencia adquirida como parte de la práctica y el desarrollo profesional de los profesores.

Así, si lo que se busca es iniciar un proceso democrático y de cooperación para el mejoramiento de la práctica docente, la opinión de los docentes es fundamental y debe tomarse en cuenta a fin de establecer criterios, categorías e indicadores para la evaluación. Por lo tanto, partimos del reconocimien-

to de la importancia y la necesidad de la teoría como parte integrante de la evaluación en el campo de la docencia, con el fin de discutir sus fines, de reflexionar sobre sus fundamentos, métodos y técnicas, así como de sus efectos y consecuencias. Además, es necesario destacar los aspectos éticos y relacionados con los valores en este tipo de evaluación.

La idea fundamental es considerar la evaluación de la docencia como una teoría-práctica en donde predomine la búsqueda para comprender y mejorar la función docente; de esta manera, la teoría se convierte en una orientación de la acción ante el reconocimiento de la multidimensionalidad del fenómeno educativo.

Por otro lado, queda clara la dificultad para delimitar la función del docente debido a la gran cantidad de papeles que se le asignan a éste, que cambian según el contexto y el momento histórico, que incluso varían de acuerdo con el tipo de institución: desde la más sencilla, como mero transmisor de conocimientos, hasta la del formador que participa directamente en el desarrollo de una serie de habilidades personales, capacidades profesionales, actitudes y valores de los estudiantes. En otras palabras, el profesor puede ser desde un mero empleado de una institución hasta la piedra angular del sistema educativo. Y es en esa diversidad que la evaluación docente responde según los requerimientos.

Teoría y evaluación de la docencia

El vocablo "teoría" evoca una gran cantidad de imágenes, entre otras razones porque en su origen tenía el significado de "saber contemplativo" o especulativo, es decir, aquel separado de la realidad práctica o de la acción; con posterioridad, la palabra "teoría" se ha utilizado de muy diferentes maneras. Algunos de los principales significados, por ejemplo, están relacionados con las ideas que una persona tiene sobre algo, y éste es el uso cotidiano del término; para el caso de la evaluación de la docencia se ejemplificaría cuando se menciona que "cada profesor tiene su teoría sobre la docencia", cuya función principal es la utilidad, es decir, construye su teoría sobre todo con lo que le ha servido, con lo que

ha sido eficaz; así, en el campo educativo, con frecuencia se emplea cuando se hace referencia a que algo "suena bien en la teoría pero en la práctica es otra cosa". En otro sentido, el término se utiliza cuando se contrapone a la práctica, esto es, se define como el conjunto de ideas que no han sido sometidas a prueba empírica; se dice que algo es teoría mientras no ha sido probado. Este significado de *teoría* está asociado a un concepto de la teoría científica que tiene como función la búsqueda de la "verdad" desde una perspectiva epistemológica específica.

Otro significado atribuido a este concepto lo hace equivalente al pensamiento de un autor; en este sentido, se habla de la teoría de Piaget, la teoría de Freire o de cualquier otro autor con propuestas significativas para la educación formal. Por extensión, se menciona la teoría pedagógica o de las ciencias de la educación con referencia al conjunto integrado por algunos de estos autores que han contribuido de modo significativo en el campo de la educación. Un último ejemplo de la diversidad de significados atribuidos al término de *teoría* se refiere a su identificación con un esquema de conceptualización sobre algún fenómeno en particular; esto es, cuando una persona o un equipo de académicos se preocupan por recoger la información disponible, en general producto de investigaciones sobre un tema y la organizan de manera sistemática para facilitar a la comunidad académica y al público interesado el acceso a dicho conocimiento acumulado.

En todo caso, la teoría surge de la necesidad que tiene el ser humano de ir más allá de los datos o hechos inmediatos de la experiencia y de las generalizaciones empíricas que pretenden proporcionar elementos para poder describir o buscar relaciones entre aspectos, comprenderlos e interpretarlos, e incluso se intenta, en ocasiones, explicar o predecir la ocurrencia de los fenómenos estudiados relacionando algunos de sus componentes.

Una revisión de la literatura especializada permite identificar que existen distintos niveles de teorización: uno descriptivo, otro que trata de buscar relaciones, y otro explicativo; los tres son valiosos porque reflejan el desarrollo teórico alcanzado sobre el fenómeno de interés. En el nivel de la explicación, que es el más generalizado, se atribuyen a la teoría tres fun-

ciones: explicar por qué, cómo y cuándo ocurre un fenómeno; se pretende sistematizar o dar orden al conocimiento sobre un fenómeno o realidad, es decir, ofrecer un esquema de unificación sistemática y realizar inferencias que se cumplirán en el futuro sobre la presencia o ausencia de un fenómeno, dadas ciertas condiciones.

El campo educativo se nutre, en principio, de teorías procedentes de distintas disciplinas; por ejemplo, de la sociología se ha empleado la teoría funcionalista, la teoría marxista, la teoría crítica; de la economía, la teoría del capital humano y del mercado segmentado; de la psicología, diversas teorías del aprendizaje, de la personalidad, de la disonancia cognoscitiva, entre otras, pero es difícil afirmar que se cuenta con teorías exclusivamente educativas o pedagógicas. Cuando se hace referencia a la teoría pedagógica, por lo general se alude a la "filosofía" educativa de alguno de los diferentes autores con propuestas vinculadas a la educación.

Puesto que no se cuenta con una teoría acabada en educación, es difícil considerar la posibilidad de desarrollar una teoría general sobre la evaluación de la docencia. Sin embargo, se pueden identificar algunas aproximaciones teóricas sobre la evaluación educativa, en particular sobre la evaluación de los aprendizajes, donde se encuentran distintos modelos, centrados en resultados, en el proceso, en el cliente, o bien propuestas más amplias, como la evaluación iluminativa o la sistémica.

Por otro lado, la docencia ha sido también objeto de reflexión por parte de diferentes autores, con la finalidad de definirla, asignarle funciones y sugerir formas de evaluación. Algunos de ellos han tratado de formular modelos explicativos de todo el proceso educativo dentro del cual se incluye la docencia, pero no se cuenta con esquemas de explicación cuya mira sea la evaluación de la docencia, entre otras razones porque las investigaciones que intentan testimoniar y construir explicaciones ponen de manifiesto la complejidad y la multideterminación de la experiencia escolar. Hasta el momento, las condiciones no han favorecido el desarrollo del trabajo "teórico" sobre la evaluación de la docencia, por lo que nos encontramos ante la encrucijada de continuar como hasta ahora: otorgando prioridad a la práctica de la evalua-

ción de la docencia considerándola como un mecanismo para medir y calificar, o bien agregando a dicha práctica procesos de reflexión sistemática que permitan, en la medida de lo posible, articular los conceptos, estructuras, instrumentos y enfoques utilizados en dicha actividad.

En evaluación educativa, específicamente en el contexto de la evaluación de los aprendizajes, se han realizado esfuerzos de construcción de teorías para sistematizar el conocimiento adquirido a lo largo del tiempo y para orientar o reorientar los procesos de evaluación. Así, se ha formulado un modelo sistémico de evaluación que tiene por propósito principal lograr la regulación del sistema general de enseñanza-aprendizaje y que hace hincapié en la prescripción.

La perspectiva teórica en un modelo sistémico permite englobar, por un lado, los esfuerzos de quienes consideran que la relación entre objetivos educativos, estrategias o procedimientos es estrecha, así como las formas de evaluar, y conceptúan el éxito sólo en función del logro de los objetivos; por otro lado, esta perspectiva da pie asimismo a que se engloben los intentos por articular las habilidades y características de las personas en formación y los propios sistemas de enseñanza. Otras tentativas van más lejos al señalar funciones variadas de la evaluación (predictiva, formativa, sumativa), momentos (antes, durante y después) y distintos tipos de decisiones (orientación-admisión, regulación interna, certificación). Dentro de este modelo se agrupan también esfuerzos que consideran que el acopio de información, con fines de evaluación, puede tener en cuenta tanto el progreso como las dificultades encontradas en el proceso evaluado, al igual que se pretende identificar los factores que están en el origen de dichos progresos o dificultades, ya se trate del profesor o de los estudiantes (De Ketele, 1986).

El modelo sociológico agrupa esfuerzos por demostrar, entre otros intereses, los mecanismos gracias a los cuales las prácticas de evaluación contribuyen a la función de reproducción social en la fabricación de la excelencia escolar; así, la evaluación se define como un juicio social de desviación o de conformidad con una norma de excelencia escolar. En el mismo sentido, se da lugar al reconocimiento de que el evaluador ejerce un poder sobre el evaluado; se argumenta la

presencia de sesgos en la evaluación derivados de prejuicios, y se sostiene que la evaluación interviene, en gran medida, en la generación de las desigualdades sociales (De Ketele, 1986).

Una argumentación que abogue en favor de la importancia y la necesidad del trabajo teórico en el campo de la evaluación de la docencia expresaría que la teoría debería representar un modelo abierto de evaluación de la práctica educativa. Esto permitiría discutir los fines de la misma, valorar la manera como se hace, reflexionar sobre los usos y efectos (esperados y no esperados), así como destacar los aspectos éticos tan íntimamente ligados a las acciones relativas a los valores, pero desafortunadamente ignorados, en la mayoría de los casos, en los procesos de evaluación docente.

Asimismo, un modelo abierto debería incluir una reflexión de lo que significa evaluación y docencia o práctica educativa como objeto de la evaluación. En la misma dirección se señala que es en los procesos y las prácticas educativas donde se expresan y se desarrollan las concepciones y teorías; hasta el momento éstas han quedado por lo general implícitas. Sin embargo, no se debería separar teoría y práctica, y más aún, habría que interesarse tanto por las teorías de los "prácticos" como por sus prácticas, así como estudiar las prácticas de los teóricos de forma tan minuciosa como se hace con sus teorías; el trabajo de la práctica educativa y el de la elaboración teórica deben desarrollarse conjuntamente (Carr, 1996).

Otra afirmación que refuerza la preocupación por desarrollar aspectos teóricos es que el saber educativo se constituye por tres elementos primordiales: el saber cotidiano, las reglas prácticas y la teoría; por eso, para articular el saber cotidiano del profesor con las reglas prácticas proporcionadas por la didáctica y las técnicas debe agregarse el trabajo teórico. Como lo expresa Carr (1996), las prácticas adquieren un significado cuando son teorizadas, y las teorías logran un significado histórico, social y material cuando son practicadas. Ni la teoría es sólo un conjunto de palabras ni la práctica es exclusivamente comportamiento; ambos son aspectos que se moldean entre sí.

Una posibilidad para el desarrollo de la teoría es la concepción del campo de la evaluación de la docencia como una teoría-práctica que dé lugar, entre otras cosas, a la valoración más completa de la función docente, esto es, que en las acciones de evaluación no predominen las finalidades administrativas o financieras, sino que ante todo la información producida por la evaluación permita, por ejemplo, alimentar la práctica y la formación docente.

La teoría no debería ser un conocimiento especulativo sino más bien el camino para orientar la acción; en otras palabras, lo importante de la teoría no es sólo crear un discurso coherente, sino también facilitar los elementos para entender y mejorar la práctica docente, convirtiéndola en una práctica exitosa y satisfactoria. Esto supone la inclusión de la multidimensionalidad del fenómeno educativo en aspectos teóricos, metodológicos, técnicos, disciplinarios e institucionales.

El trabajo teórico debería, asimismo, considerar las significativas implicaciones psicológicas que representa la evaluación de la docencia, en cuanto ésta se realiza con personas y para personas. Merecen igualmente consideración los aspectos epistemológicos, por cuanto la evaluación supone una forma de conocer, así como sus implicaciones éticas, puesto que está implicada una perspectiva vinculada a los valores.

Así, la teoría dentro del campo de la evaluación de la docencia debería ayudar a cuestionar el sentido y el significado de la práctica docente en sus diferentes dimensiones, aportar elementos para la formación, el mejoramiento y la reflexión sobre esta actividad.

De forma similar a como ha ocurrido en el campo de la evaluación de los aprendizajes, tanto en la acumulación de conocimiento sobre sus prácticas como en el debate de las mismas y en los intentos de construcción teórica para orientar las prácticas futuras, se percibe factibilidad de contribuir a la elaboración de un modelo de evaluación de la docencia en el nivel universitario. Un modelo amplio que permita la sistematización de las variadas experiencias de evaluación de docentes, identificar las características e impactos de los contextos, explicar la gama posible de los pro-

pósitos, explorar nuevas formas de evaluación y analizar los efectos de su uso.

Es en ese sentido donde se ubica este libro, que concentra los esfuerzos de diferentes investigadores de nuestro país quienes, habiendo desarrollado la práctica de la evaluación y el análisis de la docencia en diferentes instituciones, pretenden contribuir al debate teórico dentro de este campo en el nivel de la educación superior.

Se ha mencionado ya la posibilidad de entender la teoría como un modelo abierto que incluya una reflexión de lo que significa la docencia o la práctica educativa como objeto de la evaluación, por lo cual resulta necesario abordar la compleja temática de la función docente y de la práctica educativa formal en su expresión más esencial, el ser y el quehacer del enseñante.

EL DOCENTE COMO DESTINATARIO CENTRAL DE LA EVALUACIÓN

Componentes de la práctica educativa

En el campo de la construcción teórica sobre la educación, no existen marcos teóricos acabados que den cuenta precisa y exhaustiva de lo que ocurre en las aulas, que no sólo posibiliten describir la práctica, sino que también proporcionen elementos explicativos sobre tan compleja actividad. Se puede afirmar que estos intentos de elaboración de marcos teóricos están aún en proceso de construcción, donde cabe agregar el planteamiento de una serie de preguntas acerca de qué aspectos del ejercicio o la práctica docente se deben incluir en la misma reflexión teórica. Los modelos de estudio causa-efecto dentro del aula han mostrado ya sus límites analíticos y explicativos. Ahora se requieren, por el contrario, referentes teóricos entendidos como instrumentos conceptuales extraídos del estudio empírico y la determinación ideológica que permitan fundamentar la práctica docente; dentro de estos referentes es necesario considerar tanto la

función social de la enseñanza como el conocimiento de cómo se aprende.

De acuerdo con Zabalza (1990), la práctica educativa debe entenderse por medio de los acontecimientos que ocurren en el aula en la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos, como una actividad dinámica, reflexiva, que no puede reducirse a los procesos educativos en el interior del salón de clases, sino a la intervención pedagógica que ocurre tanto antes como después de los procesos interactivos en el aula. Es decir, debe abarcar los procesos de planeación docente y los de evaluación, incluyendo dentro de estos últimos no sólo los resultados inmediatos de aprendizaje alcanzados por los alumnos, sino también los efectos de la instrucción en las actividades posteriores de aquéllos en relación con la materia de estudio, producto de la interacción con el profesor en el aula. Estos procesos son parte inseparable de la actuación docente.

La planeación de la docencia incluye lo que los profesores piensan lograr (metas), cómo piensan alcanzarlo (estrategias didácticas) y de qué manera pueden saber que lo lograron (estrategias de evaluación). Estos aspectos pueden haber sido planteados de forma explícita en los programas de estudio y los planes de clase de los maestros; sin embargo, en diversas ocasiones no se encuentran especificados con claridad y es necesario recurrir al análisis del pensamiento didáctico del profesor para averiguar qué, cómo, por qué y para qué éste ha elaborado una propuesta didáctica de tal o cual forma. Este análisis puede proporcionar información valiosa para caracterizar lo que los profesores hacen en el aula y acercarnos a la comprensión de por qué lo hacen. Resulta conveniente, sin embargo, considerar, como lo plantea Monroy (1998), que existen contradicciones frecuentes entre lo pensado por los profesores y lo que realmente hacen, por tanto el análisis de la vida en las aulas es una condición *sine qua non* para dar cuenta cabal de la práctica docente.

En consonancia con lo anterior, resulta necesario considerar cuatro componentes fundamentales del quehacer docente: a) el pensamiento del profesor; b) la planificación de la enseñanza; c) la práctica educativa dentro del aula, y d) la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los componentes anteriores pueden ser utilizados como base para el análisis de las diversas formas como se atiende la evaluación de la docencia. En relación con el pensamiento docente, la reflexión teórica podría incluir la concepción de enseñanza y aprendizaje, las creencias sobre métodos de enseñanza y evaluación eficaces, las actitudes y los valores del profesor, entre otros (Monroy, 1998). Si se asocia con la planificación de la enseñanza, es posible considerar cuestiones relacionadas con la bibliografía seleccionada por el profesor (suficiencia, pertinencia, vigencia), el vínculo de la propuesta del plan o programa con la profesión en la que enseña, las actividades de aprendizaje y su relación con los contenidos, la calidad y la pertinencia de los materiales didácticos, los procedimientos, las estrategias y los instrumentos de evaluación, las formas de retroalimentar a los alumnos y las estrategias para solucionar problemas en el transcurso de la instrucción, si es que el profesor ha tomado en cuenta todos estos factores.

En las aproximaciones tradicionales sobre la evaluación docente se emplean las evaluaciones de los alumnos para informar sobre la actuación de los profesores, utilizando para ello cuestionarios de opinión. Estas primeras aproximaciones consideran tanto los aspectos vinculados a las actividades dentro del aula como las formas de evaluación de los aprendizajes utilizadas por el profesor. En menor medida, en algunos cuestionarios se encuentran preguntas asociadas a la planeación del profesor, en específico a la entrega oportuna del programa y materiales del curso.

Por otra parte, existen aproximaciones a la evaluación de la docencia que se relacionan de forma más estrecha con el análisis del pensamiento didáctico del profesor y con la intención de explorar aspectos tales como su postura epistemológica frente a una determinada disciplina, así como las estrategias pedagógicas y de evaluación que utiliza, entre otras. Esta segunda aproximación, aunque prometedora, es difícil de instrumentar como forma de evaluación sumativa, y su uso se ubica más bien en el ámbito de la evaluación formativa con propósitos de mejoramiento de la práctica educativa.

La evaluación de las actividades en el aula, como componente del quehacer docente, se apoya en los resultados de

investigación de una tercera aproximación a la evaluación de la docencia, denominada "análisis de la práctica educativa" (García, Secundino y Navarro, 2000; García y Navarro, 2001; Arbesú, 2000 y Figueroa, 2000). Aquí intentaremos proponer metodologías y aportar elementos para comprender de manera más cabal qué hacen los profesores cuando enseñan y si ciertos elementos de su actividad docente se vinculan a los resultados de aprendizaje de sus discípulos. Esta aproximación se está convirtiendo de forma gradual en una de las opciones más prometedoras para construir instrumentos de análisis y evaluación de la docencia, en vista de que se ubica en el contexto mismo de la interacción profesor-estudiantes y pretende proporcionar una visión más apegada a las condiciones de la vida en las aulas. En la actualidad, no existen todavía instrumentos sistemáticos de evaluación de la docencia que se hayan inspirado principalmente en el análisis de la práctica educativa, aunque cada vez es más cercana la posibilidad de contar con ellos en un futuro próximo dada la gran cantidad de estudios que se realizan en este ámbito.

Por último, el cuarto elemento que examinaremos es la evaluación de resultados no sólo de aprendizaje sino también, por ejemplo, de la influencia ejercida por el profesor más allá del contexto del aula. Es decir, es necesario tomar en cuenta las actividades posteriores realizadas por los alumnos que pueden estar vinculadas a los procesos de interacción en el aula. En este sentido cabe mencionar, por ejemplo, las decisiones de los alumnos de continuar estudios profesionales en un campo determinado de conocimientos, la consulta de bibliografía relativa a la asignatura impartida por el profesor, o la realización de actividades académicas o recreativas tocantes a la asignatura en cuestión.

La valoración de las actitudes de los alumnos posterior a la instrucción, en relación con la materia de estudio y las actividades respecto de la misma, constituyen también parte fundamental de la valoración del quehacer docente.

Lo que aquí hemos denominado formas de aproximación a la evaluación de la docencia guardan una relativa correspondencia con los esquemas básicos para el análisis de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje identificados por

Coll y Solé (2001). De acuerdo con estos autores, los esquemas que han dominado la investigación empírica de la enseñanza son aquellos que enlazan, de forma directa, el rendimiento de los alumnos con los rasgos de personalidad del profesor, así como con sus comportamientos y estilos de enseñanza. Su objetivo último es identificar los componentes de la "enseñanza eficaz" o las características del "profesor eficaz"; de ahí que puede afirmarse que comparten la idea de que la clave para entender lo que ocurre en el aula se encuentra en el docente, pues parten del supuesto de que los resultados de aprendizaje observables en los alumnos dependen del comportamiento del profesor o de sus atributos. Se trata de una concepción según la cual la comprensión del contexto del aula y de las interacciones educativas están ausentes o son muy limitadas.

Esta concepción encuentra correspondencia con los enfoques tradicionales de evaluación docente en los que se administran instrumentos y escalas que pretenden medir conductas discretas del profesor como indicadores de sus atributos personales o estilos de enseñanza. Se orientan a establecer relaciones significativas desde el punto de vista estadístico entre variables que informan acerca del comportamiento del profesor y variables elegidas como indicadores del producto de la enseñanza, que se define como el nivel de aprovechamiento académico de los alumnos o la satisfacción u opinión reportada por éstos. La crítica principal a esta visión es la siguiente: puesto que la relación entre comportamientos del profesor y resultados de los alumnos está modulada por muy diversos factores (contexto del aula, contenidos de la enseñanza, características y motivos de los alumnos, representaciones y experiencias previas del profesor, expectativas y atribuciones de los alumnos, actividades mentales y estratégicas desplegadas, etc.), la generalización de sus resultados resulta inadecuada, y tanto su poder explicativo como las posibilidades que tiene de contribuir a la teorización de la docencia deben tomarse con la debida precaución.

Por otra parte, los enfoques que estudian el pensamiento pedagógico del profesor con la intención de explicar cómo ejerce una función de mediación vinculada a los comportamientos de los profesores y sus alumnos y de qué manera influye en la práctica docente y sus resultados, muestran un

avance con relación al plantamiento arriba descrito. En este caso, se introduce la comprensión de una diversidad de fenómenos y procesos psicológicos o de representaciones mentales compartidas para dar razón de las conexiones entre la enseñanza y el aprendizaje en el aula. No obstante persiste la crítica de que el protagonismo o acento está puesto en el docente, no siempre hay una comprensión del contexto donde ocurre la enseñanza, y es frecuente que no haya tampoco una correspondencia con las prácticas educativas reales. No obstante, tal como se verá más adelante, esta aproximación ofrece la posibilidad de trabajar con los docentes en interesantes procesos de reflexión sobre el propio pensamiento y la actuación pedagógicos, en estrecho vínculo con esfuerzos de autoevaluación y formación docente.

Por último, en relación tanto con las aproximaciones que pretenden analizar las interacciones reales entre profesores y alumnos y la práctica educativa que ocurre en contextos educativos situados como con los contenidos o saberes culturales concretos, este punto de vista representa el cambio de perspectiva más reciente, y en él se asume un protagonismo compartido entre docentes y alumnos, y el foco de atención se deposita en lo que ocurre en el aula. Aquí también encontramos diversas aproximaciones teóricas e intereses divergentes relativos al estudio de la docencia, entre los que destacan los que analizan la actividad mental constructiva de los alumnos y resaltan los procesos psicológicos y de aprendizaje; los que se centran en los segmentos de actividad como unidades básicas de organización social y académica en el aula; o los que estudian la actividad conjunta, discursiva y no discursiva, durante la realización de actividades escolares. Aunque en definitiva no son estudios dedicados a la evaluación de la docencia, sino a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, aportan una nueva concepción que acentúa los procesos culturales, sociales e interpersonales, el papel activo y constructivo de los alumnos y la relevancia de las interacciones entre los actores en entornos educativos e instruccionales concretos.

Más adelante se retomarán las líneas tocantes al estudio del pensamiento del profesor y al análisis de la práctica educativa como dos visiones que abren horizontes prometido-

res a la tarea de delimitar la función docente, de entender y, por ende, evaluar o mejorar su actuación en el aula.

La tarea docente

El papel del profesor en los sistemas escolares se ha modificado de forma constante o, por lo menos, es lo que se constata al analizar los conceptos vertidos sobre el papel esperado de él en el contexto de las nuevas exigencias de los programas de educación formal. Desde el siglo pasado se ha discutido mucho acerca del cambio en la didáctica, concebida como "repartidora de conocimientos, libresca, excesivamente reglamentada y uniforme" (Debesse, 1980, citado en Debesse y Mialaret, 1980), hacia el señalamiento de nuevos papeles para el profesorado. En este contexto, se considera que la principal tarea del enseñante es la del formador que contribuye a que sus estudiantes sean capaces de manejar la gran cantidad de fuentes de información disponibles, para ponerlas al servicio de su desarrollo individual y de la sociedad; de igual manera se ha solicitado al profesor lograr que sus estudiantes reconozcan la pertinencia de la información en el momento presente e identifiquen su importancia para las condiciones del futuro (UNESCO, 1969, citado por Debesse y Mialaret, 1980).

Además del reconocimiento de que los papeles asignados al profesor, en el contexto escolar, han estado en constante movimiento a lo largo de la historia de la educación, hay que agregar una dificultad adicional para la delimitación de la función docente. Ésta se manifiesta en una orientación ambigua por parte de las instituciones para delegarle responsabilidades específicas, en el contexto de la formación profesional, en las situaciones previstas por el currículo. En el mejor de los casos, las instituciones educativas de educación superior pueden plasmar un ideario o definir sus propósitos generales; sin embargo, casi nunca logran traducir estas directrices en sugerencias concretas que orienten las acciones en la interacción de maestros y estudiantes en las diferentes situaciones de aprendizaje.

Por el número de personas involucradas en la actividad docente (profesores y estudiantes), debería tenerse ésta por la función más sobresaliente de las universidades, por encima de la investigación, la extensión y la difusión de la cultura, ya que por medio de ella se cubre en gran medida la formación profesional, una de las principales tareas asignadas a las instituciones de educación superior, si no es que la principal.

En general, cuando se formulan críticas hacia el sistema de educación formal, se asocia la labor del profesorado como elemento explicativo de la falta de calidad de los egresados del sistema escolar, minimizando el papel de otros insumos, como la infraestructura escolar, las características de la administración, la calidad misma de los programas, las condiciones de los estudiantes para realizar sus estudios, entre otros. Esta situación muestra la percepción contradictoria que tiene en general la sociedad de la docencia; por un lado, se la responsabiliza de la crisis de la educación y, por el otro, no se proporciona a los profesores las condiciones de desarrollo profesional necesarias y correspondientes a los principales agentes del proceso educativo.

Los académicos dedicados a la docencia constituyen el actor social permanente del sistema universitario, si se los compara con otros agentes, como los administradores y los estudiantes, quienes participan en la institución a lo largo de un tiempo claramente definido. El reconocimiento de esta situación debería traducirse en un cuidado prioritario de este actor social por parte de los encargados de la gestión del sector educativo, para garantizar el cumplimiento de las funciones principales de la universidad.

La educación superior aparece señalada de forma constante en los discursos de los políticos, como una prioridad para los intereses de desarrollo del país; sin embargo, esta situación contrasta con la información que proporcionan otros indicadores. Por ejemplo, se reconoce un crecimiento insuficiente del sector para cubrir la demanda de la población en la edad correspondiente; los salarios del personal académico de las universidades públicas son bajos, en comparación con los recibidos por los profesionales de otros campos laborales, y las condiciones de desarrollo profesional del cuerpo

docente, en algunas instituciones de educación superior, son muy limitadas.

La docencia, además, es subestimada con relación a otras actividades, como la investigación. Por ejemplo, en los programas de compensación salarial, puestos en práctica en el país desde 1989 en las universidades públicas, la investigación fue mejor valorada e incluso se volvió un requisito para todo el personal académico. No fue sino hasta varios años después de la aplicación de programas de compensación salarial cuando se diseñó uno especial dirigido al personal académico dedicado, principalmente, a la docencia. La subestimación de la actividad de los profesores se pone en evidencia también cuando, de manera generalizada, se acepta que basta con la demostración del dominio de un campo del conocimiento para que una persona sea habilitada como profesor en la materia, es decir, no se le otorga ningún valor específico a la tarea de saber cómo enseñar.

Gracias a los resultados de algunas investigaciones que han buscado entender la labor docente o que han puesto en la balanza la importancia de la función del profesor, se ha generado poco a poco una tendencia mundial a reconocer la necesidad de atender los aspectos pedagógicos de los programas de formación profesional, por lo que es común que las instituciones procuren esta formación en el personal de primer ingreso u ofrezcan cursos de actualización permanente para los académicos en activo. Cada vez es más frecuente la presencia de departamentos o equipos especializados para apoyar la enseñanza de muy diversas maneras en las universidades.

La ausencia de una clara definición de las funciones de la docencia en los contextos de formación profesional en las universidades genera una serie de cuestionamientos, sobre todo porque dicha discusión lleva implícita la caracterización de los rasgos que definirían al "buen profesor". La dificultad crece cuando observamos que se pide a éste que lleve a cabo una multiplicidad de funciones, como la de ser "maestro", al cumplir con la transmisión de conocimientos; "animador", al proporcionar un mínimo de conocimientos y alentar su profundización y ampliación por parte de los alumnos; "guía", al otorgar a los estudiantes herramientas para ampliar su conocimiento fuera del contexto del aula; "super-

visor", al hacer el seguimiento de los trabajos de los estudiantes como una forma de adquisición de conocimientos o, incluso, como "recurso" por cuanto responde a las necesidades expresadas por los alumnos (Mialaret, 1980, citado en Debesse y Mialaret, 1980).

El problema de la delimitación de las funciones de los profesores en las universidades también tiene que ver con que existen creencias y prácticas docentes cuyos orígenes se pueden ubicar en los siglos XVI y XVII y que, sin embargo, actualmente se continúan considerando útiles; tal es el caso, por ejemplo, de la enseñanza tutorial, la defensa o argumentación frente a un jurado y el método de la discusión, entre otros. Al mismo tiempo, también se pueden identificar características de la enseñanza universitaria que han variado de acuerdo con las condiciones y exigencias de cada época; por ejemplo, el desarrollo de la ciencia propició la adopción de los "seminarios" como estrategia didáctica, así como las "demostraciones experimentales" se incorporaron como recurso didáctico casi necesario. El siglo XX permitió el desarrollo de las innovaciones en los métodos de enseñanza y en las prácticas, por un lado debido a la evolución de la psicología educativa que consideraba que las teorías del aprendizaje eran fuente de inspiración y conferían un papel distinto del estudiante al conceptualizarlo como un agente activo de su propio aprendizaje y reconocerle diversas necesidades (Schneider y Grasha, 1994) y, por el otro, al surgimiento y desarrollo de diversas corrientes pedagógicas (sobre todo de la Escuela Nueva) que propusieron diferentes formas de la relación educador-educando.

En la discusión sobre cuál es la función o funciones del docente universitario es necesario reconocer que los académicos desarrollan también otras actividades, tales como investigar, asesorar trabajos de tesis, organizar reuniones de intercambio académico con otros colegas, escribir para libros y revistas, entre otras. Algunas de estas actividades, sin duda alguna, podrán influir o determinar la manera como cada uno se desempeña; sin embargo, el intento por clarificar la presencia de estas actividades en las situaciones de enseñanza trasciende las intenciones de este trabajo. Lo que se busca es contribuir, particularmente, a la evaluación de la

función docente, circunscrita al ámbito del aula, ya que pretender abarcar todas las esferas de acción del académico universitario abriría una amplia y casi interminable gama de otros problemas.

La investigación educativa ha contribuido, aimismo, a la reflexión y discusión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación sobre la enseñanza, por ejemplo, en sus inicios estuvo muy interesada en lograr que ésta fuera más efectiva y, durante décadas, la investigación fue dominada por los paradigmas de "criterio de eficacia" y "proceso-producto" (Dunkin y Biddle, 1974; Gage, 1963, citados en Shulmán, 1989), cuyo interés se enfocó sobre todo a la identificación de las "variables" asociadas con el aprendizaje eficaz. De igual forma, desde los distintos modelos teóricos del aprendizaje se hicieron esfuerzos por corroborar si se cumplían los postulados de cada una de las teorías en las distintas situaciones de aprendizaje en las instituciones escolares.

Las acciones de investigación en educación, muy influidas en sus inicios por los paradigmas de la psicología experimental, han ido cediendo paso a otras formas de investigar, conocidas, genéricamente, como enfoques cualitativos (Rueda, 1994), en los que predomina el interés por "comprender" o "interpretar" las actividades desde el punto de vista de los propios actores. Esto ha dado paso a que el interés inicial por estudiar "el comportamiento" se centrara en el análisis de los procesos internos, tanto de estudiantes como de profesores, para tratar de descubrir el "significado" de sus acciones desde la perspectiva de cada uno de ellos (LeCompte, Millroy y Preissle, 1992). La mención de estas distintas maneras de investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje permite vislumbrar la evolución de la discusión sobre el tema y la dificultad de lograr consenso en las comunidades de investigadores educativos; también es notoria la repercusión de este debate en el conocimiento sobre la enseñanza y en el diseño de las posibles estrategias que posibiliten su valoración.

La percepción compleja de la enseñanza y el aprendizaje que puede obtenerse gracias a los aportes de los estudios sobre la práctica docente, obliga a la reflexión sobre la necesidad de focalizar la evaluación de la función docente, restringida a las actividades que se desarrollan en ambientes

escolares, particularmente en el aula, en el contexto de la formación docente en las universidades, como ya se ha mencionado; esto, sin dejar de reconocer que no se agota el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y que actividades como la planeación y el análisis posinstruccional, así como el entorno, están relacionados con el aprendizaje de forma directa. El reconocimiento de la diversidad de papeles de los profesores y estudiantes en las distintas situaciones de enseñanza repercutirá en la discusión y delimitación de qué se va a evaluar. Sin pretender dar por resuelta la polémica sobre la función o funciones del docente en las universidades de manera genérica, quizás sí se deba apuntar hacia la construcción de un consenso local de cuál sería la esencial o la más apropiada para cada situación de enseñanza.

Los cambios radicales de los contextos sociales, en los ámbitos mundial y local, han ubicado en un primer plano la polémica de la escuela en general y, en particular, la función de las universidades. El desarrollo económico, los cambios políticos y los avances en las tecnologías de la comunicación han provocado el cuestionamiento del papel social de la universidad y de los papeles del profesor y de los estudiantes. Si a la institución escolar se le ha encargado la función de integrar a las nuevas generaciones en la vida social, en la actualidad, por el ritmo vertiginoso de los cambios, se le plantea con mayor exigencia responder a las necesidades de una sociedad futura cuyo perfil está lejos de percibirse claramente. Es difícil pensar ahora la actividad de enseñar como una fuente exclusiva de información dependiente de una sola persona, el maestro; sobre todo teniendo en cuenta las posibilidades que se abren con el uso de las tecnologías de la comunicación, como los cursos en línea y seminarios, discusiones electrónicas y grupos de individuos que se involucran como redes o comunidades, con la finalidad de lograr propósitos de construcción del conocimiento. La Red (la Gran Telaraña, Red Mundial o *World Wide Web*), por cuanto facilita el acceso a una gran cantidad de contenidos, ofrece posibilidades multimedia y amplifica las variantes de interacción entre el profesor y los estudiantes, y sin duda marcará la pauta del futuro perfil de la docencia en los programas de forma-

ción profesional y, en consecuencia, en la evaluación de dicha actividad.

Cualquiera que sea la perspectiva de la docencia en el futuro, el propósito principal de diseñar y poner en marcha procesos para su evaluación habrá de tener como guía la intención de contribuir a su mejoramiento. De esta manera, la función docente nos queda como un marco genérico, amplio, en cuanto a sus definiciones y actividades compete; por ello, en el siguiente apartado trataremos de caracterizar lo que el docente hace en el aula, en otras palabras, lo que el profesor hace para enfrentar la tarea de la enseñanza.

Caracterización de la función docente: conceptualizaciones teóricas y profesionales

En las últimas dos décadas se ha desarrollado un interés creciente entre los investigadores de la educación para caracterizar las labores o funciones docentes, en especial a partir del reconocimiento de que los esfuerzos realizados por los profesores para que los alumnos aprendan resultan, en gran medida, inadecuados o insuficientes. Las dificultades de los alumnos para aprender y, en consecuencia, las dificultades que plantea la enseñanza, se tornan más evidentes cuando se aborda la instrucción de contenidos complejos.

El estudio de las funciones docentes ha sido una preocupación constante en la literatura sobre la investigación del salón de clase, los profesores y la instrucción (Anderson y Burns, 1989). En la mayor parte de los trabajos de tipo observacional y descriptivo se toma como punto de partida la observación de las clases conducidas por profesores, tenidos por "buenos" maestros. Merced a estas observaciones, se han registrado categorías de actuación de los docentes, las formas como se conducen, e incluso el tiempo que dedican a actividades tales como controlar o dirigir las actividades de aprendizaje, impartir la clase, facilitar el aprendizaje, desarrollar el contenido, responder a demandas de alumnos, proporcionar afecto positivo y negativo, incluyendo las dosis de humor, novedad y atractivo que utilizan para motivar y responder a los intereses de los alumnos.

Definir las tareas que realiza el profesor cuando enseña resulta algo muy complicado, puesto que incluye las actividades que realiza el profesor tanto en el dominio cognitivo como en el afectivo. La complejidad de la función docente se deriva, en esencia, de las características de los acontecimientos que ocurren en el aula, sobre todo tomando en cuenta la simultaneidad de acciones y la imprevisibilidad del flujo de comportamientos de los estudiantes (Doyle, 1985, 1990; García y Navarro, 2001). Al respecto, Anderson y Burns (1989) señalan:

Los salones de clase tienen características físicas, sociales e instruccionales que operan de manera simultánea. Mientras que la estructura de la actividad de los salones de clase es bastante predecible, el profesor y los estudiantes particulares no lo son. Existe una corriente continua de impredecibilidad que opera en los salones de clase, forzando a los maestros a moverse a lo largo de los eventos de la clase, mientras que al mismo tiempo actúan de forma reactiva a medida que las actividades se desarrollan y las conductas se exhiben.

No obstante, en algunas aproximaciones teóricas al estudio de la función docente, ésta se ha considerado algo estático, que puede ser universalmente definida y evaluada mediante categorías simples, tales como dar instrucciones y hacer preguntas.

Randi y Corno (2000), en una revisión amplia de temas vinculados a los profesores y la enseñanza, plantean diversas aproximaciones a la delimitación de la función docente. Por una parte, existen estudios de investigadores que estiman la labor de los maestros cercana al *arte*; en éstos, se concibe la instrucción "como un proceso dinámico, innovador, sensible a los contextos de enseñanza". Dentro de esta aproximación se encuentran los trabajos desarrollados por Schön (1983, 1987), cuya conceptualización de la práctica profesional de los maestros, como diseño de la instrucción, juzga la enseñanza como un proceso creativo, de reflexión sobre la acción que ejerce el profesor en los contextos donde ocurre la misma.

Otros autores como Eisner (1994), quien se ha destacado por la importancia que otorga al arte dentro del proceso ins-

trucciona, la concibe como "un arte que se practica en entornos complejos y llenos de incertidumbre". En este sentido, su visión del ambiente en las aulas se asemeja a la descrita por Perkins (1981, citado por Randi y Corno, 2000), quien señala que la creatividad característica de los procesos artísticos está presente durante la enseñanza, no porque los profesores se propongan ser de manera deliberada innovadores, sino porque las situaciones difíciles (y la enseñanza claramente lo es) requieren soluciones no convencionales, en otras palabras, requieren inventiva.

Otro tipo de trabajos, como el de Stenhouse (1985, citado por Biddle y Anderson, 1989), plantean que la función docente es más parecida a la investigación que al arte, en vista de que los profesores extraen información de manera empírica sobre la enseñanza a partir de su propia experiencia docente en las aulas. Este punto de vista coincide con el de Duckworth (1986) quien, desde una perspectiva cognitiva, concibe la enseñanza como una construcción de conocimiento. Dentro de esta visión los profesores son observadores atentos de la enseñanza, así como constructores activos de los procesos que ocurren, utilizando para ello la formulación de preguntas, y la experimentación sobre la enseñanza y el aprendizaje para dar respuesta a las interrogantes mencionadas.

Por otra parte, las aproximaciones que tienen un carácter más aplicado al estudio de la función docente, como pueden ser las que realizan las asociaciones de profesores vinculadas con la enseñanza de una disciplina en particular, intentan ser más específicas en la delimitación de la función docente. Estos planteamientos de carácter profesional surgen de la necesidad de establecer parámetros o normas para la enseñanza de un ámbito particular del conocimiento, básicamente con propósitos de certificación profesional. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de las ciencias naturales, la National Science Teachers Association (NSTA) (1998) estableció un modelo de enseñanza *ad hoc*, que incluye entre las funciones del profesor: 1) definir acciones y estrategias de enseñanza, 2) organizar las experiencias dentro de la clase, 3) tomar en cuenta y tratar de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, 4) evaluar y considerar las nociones previas de los alumnos, y 5) transformar las ideas

precedentes en piezas de conocimiento comprensibles (para promover sobre su base el cambio conceptual), entre otras.

Otra asociación que también establece parámetros con objeto de caracterizar las funciones que de forma eficiente debe desempeñar un profesor para ser acreditado como experto en enseñanza es la National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) de Estados Unidos. Esta asociación recomienda que el profesor debe:

- Tener un conocimiento amplio de la materia que imparte y ayudar a los estudiantes a vincular sus conocimientos previos al nuevo que se les enseña.
- Conciliar sus conocimientos sobre el contenido (representaciones) con las habilidades y la experiencia de los alumnos para que su planeación sea más eficiente.
- Identificar problemas relacionados con el currículum y la instrucción, y formular una amplia gama de soluciones que establezcan conexiones entre los estudiantes, el contenido y el contexto.
- Improvisar y adaptar la instrucción durante el flujo continuo de la clase para ajustarse a las necesidades de los estudiantes.
- Tener la habilidad para interpretar la conducta de éstos, con el fin de prever e impedir que el clima de la clase se vuelva adverso al desarrollo de la instrucción.
- Demostrar una comprensión profunda de las respuestas verbales y no verbales, y utilizar esta información para establecer prioridades en la instrucción.
- Reconocer la singularidad de cada uno de los estudiantes y las situaciones de clase, y utilizar estos parámetros para tomar decisiones instruccionales.
- Generar hipótesis y evaluar de forma continua las opciones instruccionales.
- Exhibir un entusiasmo profundo y un sentido de responsabilidad firme respecto de la enseñanza.
- Mostrar un respeto genuino hacia los estudiantes, y tomar en consideración las dificultades que algunos tienen para el aprendizaje.
- Desafiar a los alumnos mediante la comunicación de altas expectativas sobre su desempeño y formular lec-

ciones y actividades que sean al mismo tiempo exigentes y motivadoras.

Por otra parte, en escenarios no tradicionales de enseñanza, como pueden ser la educación en línea y a distancia, las funciones del profesor tienden a formularse de manera que se ajusten a los parámetros deseados de desempeño, en ambientes de aprendizaje apoyados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por citar dos ejemplos, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), institución privada, establece las siguientes funciones docentes para los profesores que participan en la modalidad de educación en línea:

- Diseñar comunidades de aprendizaje.
- Tomar en consideración en la planeación de sus cursos los factores que afectan el desempeño de los alumnos.
- Planear, administrar y evaluar el curso de acuerdo con el modelo establecido.
- Promover el desarrollo de las habilidades reflejadas en la misión del ITESM.
- Evaluar la aplicación del modelo de educación a distancia.
- Ajustarse a los lineamientos de la planeación estratégica.

Por su parte, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) institución pública, definen como las más relevantes las siguientes funciones del docente en línea:

- Diseñar e impartir los cursos de acuerdo con la misión y el modelo pedagógicos de la institución.
- Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas, pensamiento crítico y de autoevaluación de los estudiantes.
- Construir una comunidad de aprendizaje.
- Promover la consideración de los pares como recurso valioso para el propio aprendizaje.
- Utilizar estrategias de evaluación continua, al valorar de manera diferenciada el trabajo grupal e individual, y fomentar el uso de auto y coevaluaciones.

En un ejercicio de análisis y caracterización de las funciones docentes como el que se ha presentado, no puede pasarse por alto el hecho de que, tal como lo afirman Randi y Corno (2000), en los modelos de reforma contemporáneos más avanzados la conceptualización de las escuelas y los profesores no corresponde a la visión tradicional sobre los mismos. Según estos nuevos modelos, las escuelas son consideradas como comunidades profesionales y los profesores como estudiantes permanentes. En estos contextos, no es raro que éstos enseñen en equipo o al menos se apoyen mutuamente en el desempeño de sus funciones docentes. Tal es el caso del proceso interactivo que ocurre entre dos, o incluso más profesores cuando se introducen innovaciones tecnológicas como la computadora o las videoconferencias. Estas redefiniciones de la actuación de los docentes suscitan nuevos retos tanto para la delimitación de las funciones como para el diseño de instrumentos de evaluación de la docencia que sean pertinentes en estos contextos.

Planteamientos actuales acerca de la función docente, como el expresado por Bleakley (2001), proponen alejarnos de la visión del profesor como aplicador de técnicas y procedimientos, para recuperar el estilo ético de la enseñanza en el cual se la concibe como una vocación. Esta visión nos remonta de nuevo a los inicios de esta profesión, en los que la vocación constituía una dimensión inseparable que definía y caracterizaba la función docente. Vistos desde esta perspectiva, los aspectos afectivos y motivacionales de la enseñanza se colocan por encima de sus componentes cognitivos, para resaltar la necesidad de que los profesores estén en verdad comprometidos con su misión de promover el aprendizaje en sus alumnos.

Asimismo, en un análisis de las funciones docentes no debe perderse de vista, de acuerdo con lo expresado por Hativa (2000), que cada institución tiene su propia misión o visión institucional, la cual constituye un marco de referencia para las funciones del profesor tanto dentro como fuera del aula. Es decir, las acciones del profesor desde la planeación hasta la evaluación de la enseñanza deberán apegarse al marco institucional y a las metas que la institución persiga, como por ejemplo el respeto a la diversidad, la justicia social, la búsqueda de la excelencia o la internacionalización de la edu-

cación, entre otras. Así, un análisis del pensamiento y la práctica del profesor serían limitados si sólo se consideraran los aspectos individuales del quehacer docente y se dejaran de lado los sociales, especialmente los vinculados al contexto institucional donde se ubica un profesor durante el ejercicio concreto de su práctica profesional.

Esta breve revisión sobre la función docente genera, de inicio, una serie de interrogantes en torno al problema de caracterizar lo que hace el profesor cuando enseña. Preguntas tales como ¿es posible una definición general de las funciones docentes o se requieren definiciones particulares en relación con las situaciones particulares determinadas por las características de los alumnos, los niveles educativos y las disciplinas?, una vez caracterizadas estas funciones, ¿resultará plausible el establecimiento de parámetros que permitan identificar los niveles de desempeño de los profesores?, ¿es posible establecer parámetros de su desempeño al margen de los resultados de aprendizaje de los alumnos? Tratar de dar respuesta a éstas y otras posibles interrogantes no es una tarea fácil, en vista de la complejidad de la tarea docente, por un lado y, por el otro, porque todavía es necesario refinar las metodologías de investigación sobre la práctica educativa de los profesores para abordar la caracterización de las funciones docentes en los contextos mismos donde ocurre, o se espera que ocurra el aprendizaje.

Además, al problema de la complejidad del acto educativo se agrega el hecho de que cada profesor, de acuerdo con su formación y experiencia y en estrecha vinculación con la asignatura que imparte, construye su propia visión pedagógica respecto a los contenidos de su asignatura. Es decir, los docentes, al enseñar, son guiados por sus propias representaciones en relación con la disciplina de estudio y su enseñanza, al mismo tiempo que generan otras nuevas sobre las mismas que forman parte de los saberes acumulados en este ámbito. Así, podría señalarse que en una primera aproximación al análisis de las funciones docentes, es posible distinguir tantas funciones como profesores existentes. Sin embargo, en vista de que una de las funciones de la investigación sobre un objeto de estudio particular es encontrar las similitudes o aspectos en común que guardan las diversas aproximaciones a una misma

realidad, el estudio de la función docente deberá permitirnos encontrar tanto los núcleos centrales como los periféricos de la misma. Al menos ésa es la intención de este abordaje teórico-metodológico a la práctica docente.

En torno a las aproximaciones metodológicas que han sido utilizadas para estudiar a los profesores y las características de sus funciones docentes, es posible distinguir diversas líneas de investigación. En congruencia con las aproximaciones a la evaluación de la docencia y al estudio de los procesos de aula antes descritos, a continuación daremos cuenta de dos líneas de investigación que permiten dilucidar la función docente. La primera de ellas es la dirigida a la evaluación de las cogniciones (Kagan, 1992) o pensamiento pedagógico (Shavelson y Stern, 1981) de los profesores antes mencionada. La segunda está orientada al análisis de la práctica educativa, en la cual converge una gran cantidad de disciplinas sociales que abordan el análisis de las decisiones que toma el profesor *in situ*, y que se ha denominado "enseñanza en acción". Esta segunda línea de investigación puede permitir, en un futuro, integrar tanto los estudios sobre la cognición de los profesores como los de la investigación relativa a la práctica educativa.

Los estudios sobre la cognición del profesor

Las creencias de los profesores sobre el mundo, y en particular sobre la disciplina que enseñan, los factores que intervienen en el aprendizaje de los alumnos, su imagen de la profesión y las funciones docentes constituyen, de acuerdo con Barquín (1987) y Gallego (1991), elementos del saber de los profesores acerca de la educación. Estas creencias son utilizadas para organizar y desarrollar su trabajo y se reflejan también en la interacción que tienen con los estudiantes, en su actitud hacia la materia que enseñan y en su relación con el modelo educativo donde su enseñanza se inserta. Según estos autores, el conocimiento y las creencias del profesor constituyen su saber pedagógico. De acuerdo con Alanís (2000), en toda acción que realiza un sujeto está presente su cultura y su experiencia, y estos dos elementos diferenciadores son los que deter-

minan el grado de relevancia y el sentido que asume el saber que utilizan los profesores en su práctica docente.

Shulman (1986), y Sternberg y Hovarth (1995) señalaron que para que los maestros puedan desempeñarse de forma eficiente requieren, en primer lugar, dominar su materia; es decir, necesitan contar con "conocimiento del contenido". Asimismo, es necesario que sepan cómo enseñar ese contenido, el cual se le conoce como "conocimiento pedagógico". Mantener el control sobre el interés de los estudiantes durante la clase y verificar su progreso son ejemplos de conocimiento pedagógico. Además de estos dos tipos de conocimiento, necesitan contar con "conocimiento específico del contenido pedagógico", es decir, conocimiento integrado sobre qué y cómo enseñar un tema determinado; un ejemplo podría ser la enseñanza por medio de casos; otro lo representaría la enseñanza adaptada al tipo de estudiantes: no es lo mismo enseñar a los de primer ingreso que a los que están por concluir la carrera, y un tema específico requerirá estrategias particulares para su comprensión por todo el grupo de estudiantes.

El programa de investigación sobre el "conocimiento del contenido pedagógico" tiene su origen en la tradición clásica de investigación sobre la eficacia docente (Bromme, 1995). Aunque en la sección precedente hemos planteado que los estudios sobre el "profesor eficaz" adolecen de una visión que deja de lado las variables contextuales y otorga el protagonismo al docente, con lo que asumen una relación unidireccional en la cual los atributos o comportamientos del docente son los que determinan los resultados del aprendizaje de los alumnos, es innegable que esta tradición ha hecho aportaciones importantes a la comprensión de la enseñanza. Su meta fundamental es la reconstrucción descriptiva de la instrucción exitosa dentro del aula, o más precisamente de la competencia profesional de los maestros. En el Cuadro 1 se reproduce una adaptación de la síntesis que hace Shuell (1996, citado en Colomina, Onrubia y Rochera, 2001) de las principales aportaciones de la investigación sobre las características del profesor eficaz. Dicha síntesis no aborda todas las etapas implicadas en la enseñanza, sino que más bien se centra en la presentación de contenidos y en los intercambios comunicativos en el aula, donde el profesor hace pre-

guntas y los alumnos las responden. Sin embargo, creemos que será de interés para el lector analizar cuáles de dichas características son tomadas en cuenta en los procedimientos de evaluación docente, en particular, respecto a aquellas que se plasman en los cuestionarios y escalas de opinión de los alumnos.

Cuadro 1

Las características del profesor eficaz: principales aportaciones de la investigación proceso-producto

En relación con la cantidad y ritmo de la enseñanza

- Proporciona una cantidad elevada de enseñanza y dedica la mayor parte del tiempo de clase a actividades directamente relacionadas con los contenidos del currículo.
- Destaca la importancia de los aprendizajes académicos.
- Mantiene expectativas altas sobre el rendimiento de sus alumnos.
- Asegura que sus alumnos progresen en la comprensión de los contenidos, que tengan experiencia de éxito en el aprendizaje y que no experimenten niveles altos de frustración, sin dejar de marcar un ritmo de enseñanza que permita cubrir los contenidos previstos.
- Enseña o supervisa directamente el trabajo de los alumnos durante la mayor parte del tiempo, evitando que éstos trabajen sin ayuda o simplemente no trabajen.

En relación con la manera de presentar información

- Estructura el material que enseña por medio de introducciones, organizadores previos, resúmenes y síntesis periódicas, entre otros factores.
- Repite y revisa los conceptos e ideas clave.
- Es claro.
- Muestra entusiasmo.
- Deja tiempo suficiente para que los alumnos asimilen la nueva información.

En relación con la manera de hacer preguntas a los alumnos

- Hace preguntas que los alumnos puedan contestar mayoritariamente de manera correcta.
- Plantea preguntas claras.

(continuación)

- Deja tiempo suficiente después de la pregunta y antes de pedir a un alumno concreto que la conteste, para que puedan pensar en la respuesta.
- Deja tiempo suficiente para que el alumno responda.
- Hace que todos los alumnos puedan participar en la situación y ofrecer respuestas.

En relación con la valoración de las respuestas de los alumnos

- Ofrece retroalimentación a las respuestas correctas.
- Ante una respuesta parcialmente correcta o incompleta, señala la parte correcta y trata de obtener, mediante pistas o reformulaciones, una respuesta mejor para la parte parcialmente correcta o incompleta, antes de dar él la respuesta correcta.
- Ante una respuesta incorrecta, trata de obtener del alumno una segunda respuesta ofreciendo pistas o reformulando la pregunta, antes de dar él la respuesta correcta.
- Ante la falta de respuesta del alumno, trata de obtener alguna respuesta, aunque sea errónea o "no lo sé", y luego proporciona retroalimentación y la respuesta correcta.
- Toma en consideración las preguntas o intervenciones espontáneas de los alumnos.

Estos resultados deben matizarse en función de variables contextuales, como el curso, ciclo o etapa de que se trate, el nivel socioeconómico de los alumnos, su motivación y capacidad cognitiva, y las intenciones y objetivos del profesor.

(Adaptado de Shuell, 1996, en Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

Por otra parte, Gimeno y Pérez (1992) proponen que los dos enfoques principales en la investigación sobre el pensamiento del profesor son, por un lado, el de orientación psicológica, enfocada a analizar los procesos formales de procesamiento de información por parte del profesor y, por otro, el vinculado a la pedagogía, orientada al estudio de los contenidos, ideas y teorías del docente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Recordemos que la novedad que imprimen los estudios del pensamiento del profesor en relación con los estudios de eficacia docente consiste en la incorporación de factores mediacionales y representacionales en la explicación de la enseñanza.

Dentro de la aproximación de orientación psicológica, se encuentran los estudios sobre la pericia (Leinhardt y Greeno, 1986) en campos del conocimiento como las matemáticas y la física, entre otros. Por su parte, los estudios sobre el pensamiento didáctico pretenden poner al descubierto los mecanismos mediante los que el profesor rige su acción docente. Estos mecanismos determinan su aproximación a una disciplina específica y a su enseñanza, guían su planeación y evaluación, y están presentes en la toma de decisiones que realiza continuamente el docente en el transcurso de una clase o de un ciclo escolar completo. Estos estudios se han dedicado a diversas áreas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje, tales como posturas filosófico-epistemológicas de los docentes, visión estratégica o no sobre la enseñanza, el papel del alumno y del profesor, el concepto de educación, enseñanza, aprendizaje y evaluación, entre otros (Monroy, 1998).

Dentro de la segunda aproximación planteada por Gimeno y Pérez (1992) existen estudios cuyo objetivo es poner al descubierto las concepciones de los profesores sobre sus alumnos, así como de los factores implicados o determinantes de su éxito o fracaso académico.

La adquisición de pericia en la enseñanza

Uno de los pioneros en el estudio de las funciones docentes es Berliner (1986), quien gracias a sus investigaciones intentó responder a dos preguntas cruciales: ¿qué es lo que saben los maestros expertos y cómo adquieren este conocimiento?

Berliner y sus colegas (Carter *et al.*, 1987; Saber y Cushing, 1991) descubrieron que los maestros expertos se desempeñaban mejor en cuatro aspectos fundamentales de la enseñanza: 1) monitorear y comprender los eventos dentro del aula, 2) interpretar las estrategias instruccionales, 3) hipotetizar las razones que motivan la conducta de los alumnos, y 4) ofrecer soluciones a los problemas que se presentan dentro de la clase. Asimismo, la estructura de conocimiento de los maestros

expertos era relativamente más elaborada, interrelacionada, organizada y accesible que la de los novatos.

Kagan (1992) señala que los profesores "novatos", que se convierten en "neófitos" en el transcurso de sus primeros cinco años de práctica docente, alcanzan este estatus al examinar críticamente sus interacciones con los estudiantes y al no permitir que sus creencias personales y sus imágenes acerca de la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en un prejuicio respecto de sus reflexiones. El desempeño de los novatos llega a un momento crucial cuando el "aprender a enseñar" empieza a transformar su práctica educativa, momento que coincide con la adquisición de una visión de la enseñanza, centrada en los alumnos y no en el profesor.

Asimismo, indica que, durante los dos primeros años, los novatos se concentran más bien en tratar de ejercer control sobre el ambiente del salón de clases, poniendo especial atención en las conductas de los estudiantes aprenden. Una vez que se sienten confortables en el ambiente del aula, cambian su foco de atención hacia el contenido de la instrucción y la evaluación; sin embargo, se hace hincapié en las actividades desarrolladas por el profesor y no en lo que los estudiantes aprenden. En una segunda fase de desarrollo, los profesores pasan de ser novatos a neófitos, cuando empiezan a notar diferencias en los alumnos en aspectos tales como la habilidad o el interés. Este cambio de foco permite que desarrollen nuevas propuestas pedagógicas para responder a estas diferencias. El profesor en esta etapa centra su interés en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. De esta forma, gradualmente su conocimiento acerca de su práctica profesional se aproxima más al de un experto que al de un novato.

De acuerdo con Kagan (1992), los profesores neófitos construyen su práctica educativa sobre la base de tres competencias: 1) una buena disciplina dentro del aula, 2) instrucción y evaluación sustanciales, y 3) relaciones humanas cálidas. Se requiere, sin embargo, un elemento adicional para que un neófito se convierta en experto, que consiste en experimentar la satisfacción que sienten estos últimos cuando enseñan. Este elemento, que puede parecer en primera instancia intangible, es lo que, de acuerdo con el autor, sostiene la prác-

tica profesional de los expertos y lo que los mueve a involucrarse en actividades continuas de desarrollo profesional.

Una forma de entender lo que hace un profesor experto es comparar las conductas y el procesamiento cognitivo de aquellos que apenas se inician en la actividad de la enseñanza con los que ya muestran un dominio de la misma. Borko y Livingston (1989), Leinhardt (1989), Leinhardt y Greeno (1986), Livingston y Borko (1990), Peterson (1988), Peterson y Comeaux (1987), Strahan (1989), Swanson, O'Connor y Cooney (1990), Westerman (1991), Wintzky, Kauchak y Kelly (1994) demostraron que los maestros expertos y los novatos ven lo que ocurre dentro del aula de manera diferente, entre otras cosas porque tienen distintos conocimientos. Estos conocimientos permiten que los expertos puedan inferir de forma precisa y eficiente, detectar información irrelevante y comprender el significado implícito dentro de las actividades del salón de clase.

Por consiguiente, de acuerdo con los planteamientos anteriores, la pericia en la enseñanza o el dominio mostrado por los "buenos maestros" o expertos no se correlaciona necesariamente con los años de docencia. Un profesor puede, en consecuencia, permanecer en la categoría de novato o neófito por años, o incluso por décadas, si no se involucra en un proceso de reflexión sistemática sobre su práctica educativa y en esfuerzos sostenidos para tratar de mejorarla. Si esto no ocurre, es muy probable que los salones de clase de estos profesores se caractericen más por la aplicación rutinaria de métodos pedagógicos poco imaginativos que por intervenciones más deliberadas y por una toma de decisiones "auténtica" (Burlingame y Sergiovanni, 1993).

Los resultados de estos estudios apuntan a que gran parte del profesorado destaca los aspectos individuales y conductuales del alumnado por encima de los sociales (Pérez, 2000). Priorizar estas variables es una consecuencia de la interiorización tanto de las premisas ideológicas del sistema educativo como de las teorías psicopedagógicas, que resaltan, muchas veces, el tratamiento individualizado, y en las que los profesores no parecen tener en cuenta, al menos formalmente, que sus alumnos/as sean miembros de una u otra clase social o de grupos sociales con mayores o menores

privilegios. Las preocupaciones de gran parte del profesorado, a juzgar por sus propios testimonios, tienen que ver en lo fundamental con los aspectos concretos de la personalidad de los distintos actores sociales con los que interaccionan. Se trata de una orientación individualista, con un enfoque basado en la igualdad formal, en la homogeneidad de las prácticas pedagógicas y en la psicologización de los problemas escolares. Tales elementos coinciden con gran parte de los discursos oficiales, que reducen los problemas educativos a la capacidad y motivación individuales para aprender, corriendo siempre el peligro de disfrazar problemas y de no hacer suficiente hincapié en la defensa de grupos sociales desfavorecidos (Torres, 1991).

Los estudios sobre el pensamiento didáctico de los profesores han tenido como objetivo fundamental hacer explícito el conocimiento que ellos utilizan para impartir sus clases y que se encuentra, las más de las veces, implícito en sus acciones. Shulman (1987) describía este conocimiento del contenido pedagógico como sumamente contextualizado o situacional, adquirido gracias a la experiencia. Este tipo de conocimiento también ha sido descrito como personal y experiencial, basado en la memoria episódica y en las historias de casos o ejemplos particulares.

Pensamiento pedagógico y práctica educativa

En relación con los conocimientos que poseen los profesores, Shulman (1986) introdujo el término "conocimiento del contenido pedagógico" como parte de una clasificación de las áreas de formación profesional de los maestros, que incluye: "conocimiento del contenido", "conocimiento del currículo", "conocimiento pedagógico" (no vinculado a la asignatura, como manejo del aula) y "conocimiento del contenido pedagógico" (relacionado con la preparación específica de la asignatura). La distinción de estos tipos de conocimiento proporciona una base para el análisis de las verbalizaciones de un profesor en un protocolo de entrevista, o durante la interacción discursiva con sus alumnos en el aula. Sin embargo, al utilizar estas

categorías en la investigación, se hace evidente que no establecen una diferencia entre los conceptos didácticos de un profesor y sus representaciones subjetivas como elementos de su conocimiento profesional. Asimismo, Shulman no distingue entre las disciplinas de la ciencia (las matemáticas, por ejemplo, y el contenido curricular de una asignatura como Matemáticas I o Álgebra), en las cuales la selección por parte del profesor de ciertos temas o contenidos resulta una dimensión que se vincula estrechamente a su conocimiento de la asignatura. Asimismo, la utilización por parte de los docentes de ciertos temas de una disciplina como contenido de la instrucción en el aula no es tan sólo una selección, sino una transformación del contenido que tiene que ver con una visión particular de la didáctica de esa disciplina.

De acuerdo con Doyle y Westbury (1992), la investigación empírica sobre el conocimiento del contenido pedagógico de los maestros requiere establecer una distinción entre los conceptos de las disciplinas científicas, las asignaturas escolares y la didáctica de esas asignaturas. Más aún, es necesario diferenciar, empírica y analíticamente, entre los conceptos utilizados para enseñar "el conocimiento sobre el contenido pedagógico" en la formación de los profesores y sus representaciones subjetivas dentro de la mente de los mismos, ya que desde su formación inicial tienen que hacer frente a ideas didácticas que requieren el establecimiento de una conexión entre el contenido y las orientaciones pedagógicas. Para los propósitos de la investigación empírica, la reconstrucción de los saberes prácticos de los maestros precisa que se establezca una distinción categórica entre las orientaciones didácticas y su transformación dentro de la mente de un individuo.

El conocimiento del contenido pedagógico incluye información acerca de las dificultades que tendrán los estudiantes al abordar un tema, las rutas típicas que seguirán en el aprendizaje, así como las estrategias para ayudarlos a atravesar por las dificultades que les plantea el tema. Cuando los profesores carecen de conocimiento del contenido pedagógico adecuado, por lo general recurren a los libros de texto para organizar la manera como lo impartirán. Por el contrario, un profesor que cuenta con un conocimiento ade-

cuado del contenido pedagógico entiende los conceptos centrales de la asignatura, las herramientas de indagación o solución de problemas, así como la estructura de la disciplina y puede crear experiencias de aprendizaje que hacen que esos aspectos sean significativos para los alumnos.

El estudio y la evaluación de la enseñanza en acción

Para desarrollar prácticas educativas eficaces, los profesores necesitan poner en operación sus saberes o conocimientos, por lo que se requiere un conocimiento en acción o, dicho en otras palabras, un "saber hacer" que pretenda, aunque no siempre se logre, establecer una congruencia entre lo que se sabe sobre la enseñanza y el aprendizaje y lo que se hace en un contexto particular de trabajo con los alumnos. Esto hace necesario que los profesores tengan nociones claras y, en el mejor de los casos, cuenten con teorías sobre la docencia que orienten su quehacer dentro y fuera de las aulas. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría apoya el ejercicio de su práctica docente en experiencias que ha adquirido de manera empírica, por lo cual el estudio del conocimiento profesional de los maestros y de su práctica requiere considerar que éstos han acumulado una gran cantidad de conocimiento que puede diferir de los conceptos teóricos de las disciplinas involucradas en la enseñanza de una asignatura particular, a saber, los conceptos científicos y los conceptos pedagógicos vinculados a la enseñanza de dicha disciplina.

Por su parte Carter (1990), al resumir la gran cantidad de literatura sobre el tema de "aprender a enseñar", indicó que éste se funda en una concepción de conocimiento sobre la enseñanza directamente relacionada con la ejecución dentro del aula. Este conocimiento "profesional" no es el mismo que el conocimiento sobre el contenido de la materia o asignatura de estudio o las reglas de procedimiento que guían lo que hacen los profesores, sino más bien es el que se adquiere *in situ* cuando los maestros, de forma constante, buscan refinar su práctica educativa, formulan planes de clase, toman decisiones y evalúan estrategias alternativas de acción.

Los sistemas educativos alrededor del mundo experimentan en la actualidad cambios radicales para hacer frente a las demandas impuestas por la sociedad con relación a las metas que, se espera, alcancen los alumnos, para que puedan responder y adaptarse a los requerimientos de entornos cada vez más complejos y en constante transformación. Este tipo de metas de aprendizaje requiere, a su vez, formas de enseñanza no estandarizadas sino flexibles, que pongan a prueba la capacidad de los profesores para entender y promover el pensamiento crítico en los estudiantes, y para manejar el complejo e idiosincrásico proceso de construcción del conocimiento en que cada alumno debe tomar parte (Darling-Hammond, 1997). Un entorno caracterizado por la diversidad y la flexibilidad cognitiva precisa que los maestros sean capaces de aprender de los diferentes contextos en que desarrollan su enseñanza, al igual que de la teoría acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Sin una comprensión de la forma en que los estudiantes se desarrollan y aprenden, la influencia de la cultura y el contexto sobre el aprendizaje, y de las estrategias para organizar la instrucción, es difícil que los maestros puedan responder a las demandas de los diferentes eventos a que se tienen que enfrentar dentro del salón de clases. Asimismo, sin una apreciación de la naturaleza interactiva y multidimensional de los problemas y posibilidades planteados por los aprendices, es difícil que los profesores novatos que sólo cuentan con conocimientos teóricos sobre la enseñanza puedan aplicar sus conocimientos en la práctica, especialmente en vista de las expectativas actuales acerca de la enseñanza. Si consideramos que todos los aspectos anteriores definen, hoy en día, las competencias docentes nucleares que conducen a una enseñanza eficaz, se replantea el problema no sólo de su evaluación, sino de los mecanismos que permitan el desarrollo docente en esa dirección.

Villegas (1997) señala una serie de actividades que se han destacado en la literatura como tareas para ser desarrolladas por los profesores en los escenarios educativos actuales, tales como recuperar y modificar los conocimientos previos de los estudiantes, seleccionar y utilizar materiales instruccionales pertinentes para las necesidades de los alumnos, diseñar actividades instruccionales adecuadas tanto en el

nivel individual como apropiadas en el plano de la cultura, utilizar ejemplos y analogías, manejar la dinámica de la clase y usar una variedad de estrategias de evaluación que maximicen las oportunidades de los estudiantes para demostrar su conocimiento y aprender.

La evaluación del desempeño de los maestros en todas esas actividades tan complejas requiere medidas complejas y sensibles a la vez, que difícilmente pueden ser los cuestionarios típicos respondidos por los estudiantes al finalizar un ciclo instruccional o las herramientas de observación simple que se utilizan de manera habitual en sesiones de microenseñanza. Estos instrumentos, cuyo uso se encuentra muy difundido, no incorporan diferencias importantes tanto en el contexto como en el contenido y hacen caso omiso de los efectos de la enseñanza sobre el aprendizaje.

La investigación ha demostrado que los maestros efectivos ajustan su desempeño a las diferencias que observan en el contexto actual de enseñanza; este tipo de ejecución necesita, por lo tanto, lo que se ha denominado medidas "auténticas y situadas" de la enseñanza, que pueden arrojar índices de la calidad de la misma, así como mejorar la capacidad de desempeño de los docentes. Estas medidas deben reunir los siguientes requisitos:

- Constituir una muestra del conocimiento, las habilidades y las disposiciones que, se desea, deben demostrar los profesores en contextos particulares de enseñanza y aprendizaje.
- Integrar múltiples tipos de conocimientos y habilidades para la enseñanza.
- Incluir fuentes múltiples que evidencien el desempeño del profesor.
- Permitir a los maestros reflexionar sobre el aprendizaje de los alumnos en relación con sus prácticas educativas (Villegas, 1997).

La visión que proporciona el panorama expuesto en este capítulo da muestra de la complejidad y riqueza de la actividad docente, de las posibilidades que ofrecen distintos enfoques teóricos y de investigación al incursionar en el análisis

de los atributos y actuaciones del docente, así como de la interacción de profesores y estudiantes en contextos formativos en la educación superior. Aun cuando no podemos hablar de la existencia de una teoría de la docencia o siquiera de un enfoque comprensivo de la misma, consideramos que cada uno de los aspectos teóricos derivados del conocimiento, producto de las diversas líneas de investigación revisadas, sin duda tendrá repercusiones sobre la conceptualización de la docencia y, de modo especial en el contexto de este libro, sobre las distintas estrategias que se adopten para intentar su evaluación.

Así, en relación con la existencia de diversas líneas de investigación y los marcos explicativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, podemos concluir que, en la actualidad, los que menos aceptación reciben son aquellos que conciben la enseñanza como un simple proceso de transmisión-recepción de cúmulos de conocimiento declarativo, estableciendo una relación lineal entre el comportamiento del profesor y los resultados de aprendizaje de los alumnos. Por el contrario, la enseñanza tiende a concebirse como "un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esa construcción" (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). Entonces, la nueva conceptualización de los roles que asume el profesor incluye los de estructurador, mediador y guía de la construcción del conocimiento que realiza el alumno, planificador y tomador de decisiones o profesional reflexivo, entre otros.

En síntesis, a la luz de la argumentación antes vertida, la evaluación de la docencia no puede circunscribirse a una mirada estática sobre los atributos o la actividad educativa del profesor. Se requiere transitar del estudio de las características aisladas de la eficacia docente a la comprensión de la dinámica interactiva y comunicativa entre profesores y alumnos; de los mecanismos de influencia educativa y formas de estructuración de la enseñanza con mayor potencial en diferentes contextos educativos; de los procesos sociales,

representacionales, intra e interpsicológicos involucrados; de las actividades y tareas de enseñanza concretas en torno a contenidos definidos; de los significados, valores y motivos que otorgan a la enseñanza y al aprendizaje los propios actores. A nuestro juicio, y ante todo, es necesario vincular la comprensión de la docencia y su evaluación a procesos de formación y desarrollo profesional de los enseñantes. Lo anterior abre un abanico de alternativas innovadoras en este campo, que pretendemos explorar en el siguiente apartado.

PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Los postulados de los paradigmas de investigación

En esta sección se revisarán los principales paradigmas de la investigación científica en relación con la evaluación de la docencia, con el doble propósito de ubicar en éstos las líneas de estudio y la evaluación de los docentes, a la par que tender un puente con el siguiente capítulo, donde se ofrecerán alternativas metodológicas para la evaluación docente.

Con base en el trabajo de Lincoln y Guba (1985) y Denzin y Lincoln (1994), Savenye y Robinson (1996) definen el término *paradigma* como "un agrupamiento sistemático de creencias, con sus métodos específicos que los acompañan, que provee una visión específica sobre la naturaleza de la realidad".

De manera general, los estudios sobre la docencia o los dispositivos para su evaluación se ciñen a uno de los dos paradigmas de investigación. El importado de las ciencias naturales y exactas, llamado "positivista", tendente a la explicación de los fenómenos, y el generado por los científicos de las ciencias humanas ante las diferencias entre los fenómenos físicos y sociales, llamado "subjetivista", dirigido a la comprensión. Las dos epistemologías, positivista y subjetivista, parten de supuestos distintos, en vista de lo cual generan metodologías de investigación diferentes. En el primer paradigma se desarrollan metodologías cuantita-

tivas o experimentales, hipotético-deductivas, y en el segundo cualitativas o comprensivas (interpretativas), empírico-inductivas.

Los enfoques hipotético-deductivos parten de una teoría dada, definen de manera operacional los conceptos involucrados, estableciendo una hipótesis del comportamiento esperado de los datos para corroborar la teoría presentada, mientras que los empírico-inductivos esperan encontrar una teoría para explicar sus datos. Así, la investigación puramente inductiva se inicia con la recopilación de datos y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas (Goetz y LeCompte, 1988). Las metodologías obedecen a las diferencias entre los objetos de estudio; como subraya Mucchielli (2000), los fenómenos naturales y físicos requieren explicación, y los fenómenos humanos requieren comprensión. Bryman y Burgess (1999) postulan que la investigación cualitativa es una estrategia de investigación social que utiliza varios métodos y muestra una preferencia por la interpretación del fenómeno social desde el punto de vista de los significados otorgados por las personas estudiadas, el uso de medios naturales más que artificiales o controlados para la recolección de datos, y el intento de generar, más que probar, teorías.

Los fundamentos del paradigma positivista, que sustentan *a priori* el planteamiento y los resultados de la investigación, son 1) el postulado de la realidad objetiva existente, 2) el postulado del tercero excluido, y 3) el postulado de la causalidad lineal (a todo efecto lo antecede una causa).

Con base en *El Método* de Edgar Morin, Mucchielli (2000) describe los postulados del paradigma subjetivista: 1) No existe una realidad objetiva dada; ésta es construida por los actores, y es inseparable de la significación y el sentido que éstos le otorgan. Así, la realidad es una construcción colectiva inmaterial, en contraposición a la materialidad de un fenómeno físico. 2) Las realidades construidas por los actores (realidades secundarias) coexisten de manera simultánea y son todas "verdaderas"; se acepta la posibilidad de la existencia de varias realidades que no se excluyen mutuamente, y se niega el principio del tercero excluido. 3) Un fenómeno, como realidad secundaria, no existe solo; es decir, se da en

relación con otros fenómenos. Éstos están vinculados entre sí, por lo tanto uno no es causa de otro; dada la circularidad de las interacciones, la relación entre ellos es de causalidad circular, en contraposición con la causalidad lineal positivista. 4) Si emerge una realidad de sentido, no se debe a una o a varias causas, sino a un conjunto de causalidades circulares dentro de las cuales esta misma realidad de sentido es una parte. 5) La causalidad no se refiere a la temporalidad, esto es, la causa no es por fuerza anterior, sino que existe la causalidad teleológica o final, que puede ser una meta, un proyecto o un objetivo en el futuro.

Como paradigma, el positivismo retoma los planteamientos cartesianos, según las cuales la ciencia es la única fuente válida de conocimiento y los hechos, los únicos objetos de conocimiento posible (*Encyclopedia of Philosophy*, 1972). En este orden de ideas, el positivismo considera que el propósito de la ciencia es la predicción y el control de los fenómenos; la metodología que debe adoptar toda investigación es el método científico, con la convicción de que sólo las mediciones numéricas son válidas o de alta calidad (Jansen y Peshkin, 1992; Guba y Lincoln, 1994) cuando presentan sus resultados como los más "objetivos". Esta visión de la ciencia ha recibido fuertes críticas; entre ellas, destacan los trabajos del filósofo Edgar Morin donde explica de qué manera el científico, como en su época lo hicieron los sacerdotes de las civilizaciones antiguas, concibe y conceptualiza la naturaleza y el universo de forma fija, ordenada y arreglada jerárquicamente, presentando esta cosmovisión como real, objetiva y existente con independencia del hombre; así, el observador confunde la imagen de la naturaleza que formula con la realidad (Solano Rojas, 1994), e ignora la complejidad inherente a los fenómenos estudiados.

El paradigma subjetivista, siguiendo con las ideas de Morin, fundamenta la introducción del hombre, que observa y concibe el mundo como actor activo y protagónico en sus interpretaciones y en su comprensión del mismo. Este autor introduce los principios de complejidad para el estudio tanto del mundo físico como del mundo social, donde coexisten orden y desorden, estabilidad e inestabilidad, continuidad y discontinuidad (Solano Rojas, 1994). Así, los postulados de

este paradigma encaminan las investigaciones hacia la búsqueda de significación y de sentido de los fenómenos del mundo social. Se considera que para comprender los fenómenos de la humanidad éstos se deben analizar como una construcción social de significados inherentes a un tiempo y espacio determinados (Greene y McClintock, 1991).

En el ámbito de este libro, es necesario destacar la importancia de explicitar la concepción de evaluación de la docencia sostenida por el investigador, así como la consideración del contexto y de la audiencia a quien va dirigida la investigación. La definición y la manera de abordar la evaluación en el estudio refleja la posición epistemológica del investigador y su visión sobre los fenómenos humanos; cuando no hace explícita su postura, ésta se manifiesta de manera implícita en el tipo y tratamiento de la información analizada en cada etapa del estudio, y deja al lector la tarea de ubicarlo. Como señala Donmoyer (1992), la investigación revela tanto material acerca de los supuestos apriorísticos del investigador como de lo investigado. Aun así, la complejidad de los fenómenos sociales hace imposible aprehenderlos, y estudiarlos, en toda su magnitud. Martínez Migueles (1998), citando a Allport, asevera que no hay ningún medio seguro para saber si una interpretación (conceptualización de la realidad) es exacta, por lo que la postura explícita y detallada del investigador facilita a la audiencia no sólo la comprensión de cada etapa del estudio, sino también la decisión última sobre si comparte o no la visión presentada del fenómeno estudiado.

Asimismo, el investigador tiene la responsabilidad de contextualizar su proyecto, identificando, hasta donde sea posible, los múltiples factores sociales, políticos, y económicos que rodean la evaluación de la docencia, y su investigación, en los distintos niveles (internacional, nacional y local), puesto que el contexto de la evaluación influye también en la decisión sobre los métodos de investigación que se van utilizar. Cada metodología conlleva sus propios supuestos o condiciones para lograr el objetivo propuesto; cuando estos supuestos no se cumplen, los resultados de la investigación son dudosos. En la práctica es muy difícil encontrar las condiciones ideales para la investigación, por lo que se requiere

tomar en cuenta con detenimiento qué es posible lograr para determinados fines en un determinado contexto. Por último, pero no menos importante, está la consideración de los intereses de la audiencia a quien va dirigida la investigación; así como existe un amplio rango de perspectivas y voces entre los investigadores, también hay un amplio rango de posiciones y agendas diversas en las distintas audiencias (Lee y Yarger, 1996), sobre todo en educación.

Finalmente, consideramos que es necesario ubicar este apartado. Fenstermacher (1989), retomando las ideas de Lakatos y la definición de Laudan, sostiene que "una perspectiva de investigación es una serie de supuestos generales acerca de las entidades y los procesos de determinado campo de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben usarse para investigar los problemas y construir las teorías en ese campo". La evaluación de la docencia, como campo de estudio, es muy compleja, como evidencian los múltiples trabajos analizados en este libro. Este apartado presenta de manera muy esquemática los sustentos epistemológicos, y las metodologías de allí derivadas, de las investigaciones en los diversos campos del conocimiento, con la intención de que los estudios expuestos en el siguiente capítulo ejemplifiquen con mayor profundidad su relevancia en las investigaciones sobre la evaluación de la docencia.

Paradigmas cuantitativos y cualitativos

Goetz y LeCompte (1988) utilizan cuatro dimensiones para conceptualizar los supuestos epistemológicos implícitos en los diseños de las investigaciones sociales; estas dimensiones, o continuos, son la dimensión inductivo-deductiva, generativo-verifyativa, constructivo-enumerativa, y subjetivo-objetiva.

De acuerdo con estas dimensiones, la investigación cuantitativa y la cualitativa se ubican en sus opuestos. Así, la investigación puramente cuantitativa se caracteriza por ser 1) deductiva: a partir de una teoría predeterminada busca corroborar la teoría con información empírica; 2) verificativa: pretende demostrar de forma empírica en qué medida se

cumple una proposición y a qué poblaciones es generalizable; 3) enumerativa: cuenta o computa de manera sistemática las unidades de análisis previamente definidas, y 4) objetiva: adapta categorías conceptuales y relaciones explicativas proporcionadas por observadores externos al análisis específico de las poblaciones concretas.

Biddle y Anderson (1989) denominan a esta corriente la *perspectiva de comprobación*, por su hincapié en la búsqueda de objetividad, el establecimiento de definiciones operacionales y relaciones causales, y la replicabilidad para la obtención de resultados similares (Bryman, 1984). Esta búsqueda de objetividad conlleva la necesidad de determinar la confiabilidad, la validez y el grado de generalización de los resultados.

La confiabilidad se refiere a la consistencia de la medición. Se estima, de acuerdo con el objeto de estudio de la investigación, para verificar la exactitud y constancia con que se obtienen los mismos resultados en aplicaciones sucesivas en situaciones similares; esto es, la confiabilidad está muy relacionada con la replicabilidad e involucra la consistencia de resultados en ciertos tiempos o espacios determinados (Lee y Yarger, 1996). Dependiendo del estudio, la confiabilidad se calcula de diversas maneras.

La validez interna se refiere a la correspondencia de la medida o apreciación con la magnitud real que se mide o aprecia; tiene como propósito demostrar que la evaluación se lleva a cabo mediante procedimientos objetivos. Una investigación tiene validez interna (empírica o estadística) si los cambios que se observan en la variable dependiente obedecen única y exclusivamente a los efectos de la variable independiente. Asimismo, su validez interna (teórica) se refiere al grado en que una prueba o instrumento mide la variable que pretende medir (validez de constructo) y al grado en que esa variable permite explicar los hechos conocidos y prever y verificar hechos nuevos (validez experimental); en general, podemos decir que se refiere a las condiciones de control sobre las variables que intervienen en el estudio (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1995).

El grado de generalización, denominado validez externa, indica los casos en que son aplicables los resultados encontrados. Una investigación tiene validez externa cuando sus

resultados son aplicables a muestras de sujetos distintas de la original, en ocasiones y situaciones diferentes (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1995). La validez externa también se refiere a la relevancia de los resultados de una investigación.

Desde el punto de vista de sus procedimientos, las investigaciones cuantitativas privilegian el uso de instrumentos escritos (cuestionarios, escalas, registro de frecuencias, listas de verificación); éstos son, por lo general, probados en el campo y estandarizados para considerar todas las posibles respuestas de la muestra a la que van dirigidos. Así, la solidez (confiabilidad y validez) de la investigación recae sobre los instrumentos para la recolección y análisis de los datos, así como la representación adecuada de la población estudiada.

La herramienta base para la interpretación de los resultados cuantitativos es la estadística. El tamaño de la muestra, el número de reactivos, la cantidad de opciones de respuesta, en fin, los números manejados, son determinantes desde el planteamiento de la investigación; en general, el poder estadístico de las pruebas está supeditado al uso de grandes muestras. Además, la utilización de la estadística trae consigo supuestos adicionales sobre las características de la población estudiada y el comportamiento de los datos que los investigadores cuantitativos deben considerar.

Las condiciones esenciales que deben cumplir los datos para utilizar la estadística paramétrica, la más utilizada en educación, son que sigan una distribución de campana (normal) y que tengan homogeneidad en la variancia, dos condiciones muy difíciles de obtener con poblaciones y datos de una investigación en ciencias sociales, en particular las que suelen asociarse con los procedimientos de evaluación docente o de investigación evaluativa. La presentación de los resultados está sujeta a la relevancia estadística de los mismos. Esto es, se reportan los resultados estadísticamente significativos con un cierto nivel de confianza (o con un cierto margen de error).

El abordaje cuantitativo de la evaluación de la docencia es el que más presencia tiene en las instituciones educativas contemporáneas, por medio de la opinión de los alumnos,

plasmada en cuestionarios y escalas. Ya se comentó la correspondencia de esta aproximación con el enfoque de la docencia que pretende definir los atributos personales y actuaciones que definen a un docente eficaz.

Fortalezas y debilidades de las metodologías cuantitativas

En el campo de la evaluación educativa, Benson y Michael (1990) describen los diseños de investigación más utilizados en esta aproximación: los estudios experimentales, los cuasiexperimentales y los cuestionarios.

Los primeros, denominados "experimentos manipulativos" (Biddle y Anderson, 1989), se usan para estudiar las relaciones causa-efecto. Se utilizan dos grupos: uno experimental y uno de control. La variable dependiente se mide dos veces en ambos grupos, antes y después de manipular la variable independiente con el grupo experimental, de manera que los cambios en este último puedan ser atribuidos exclusivamente a dicha variable. Para obtener resultados confiables y válidos, un experimento debe cumplir dos condiciones: la asignación aleatoria de los sujetos en ambos grupos, y el control estricto de las condiciones del tratamiento al que se somete el grupo experimental.

Como señalan Biddle y Anderson (1989), el experimento clásico bien estructurado suministra pruebas sólidas del efecto causal de la variable independiente en los sujetos y el contexto estudiados. Sin embargo, por su misma naturaleza experimental de control y manipulación, las investigaciones sustraen a los sujetos de sus condiciones naturales y los resultados, con frecuencia, no son aplicables en las situaciones reales; por lo general, los estudios se realizan en un nivel micro, evaluando tratamientos de corta duración, y los resultados presentados son los inmediatos al experimento, dejando de lado el posible efecto a plazos más largos (Lee y Yarger, 1996).

Entre sus limitaciones de empleo en escenarios educativos reales, se encuentra la dificultad de cumplir con las dos condiciones esenciales ya mencionadas. Asignar al azar a los

participantes es muy difícil en el campo de la educación, donde, al solicitar la autorización de los sujetos, el investigador debe reemplazar a los originalmente seleccionados que se nieguen a participar; una muestra de voluntarios autoseleccionados no cumple con la primera condición. Asimismo, ejercer control absoluto sobre las variables de estudio es, en la mayoría de los casos, casi imposible.

Los estudios cuasiexperimentales intentan acercarse lo más posible a los experimentos; por lo general, se desarrollan en ambientes naturales donde sólo es posible controlar o manipular algunas de las variables relevantes, de ahí su prefijo de "cuasi". La característica distintiva de este tipo de investigaciones es que la asignación de los participantes no se hace al azar, ya que es más factible trabajar con grupos intactos o naturales, de entrada heterogéneos en los contextos escolares reales. En ese sentido, los resultados no son tan confiables como los de un experimento; sin embargo, existen alternativas viables para seleccionar a un grupo de comparación y subsanar, dentro de lo posible, esta limitante (Lee y Yarger, 1996). Entre sus fortalezas se encuentra su flexibilidad para realizarse en ambientes no controlados, ofreciendo un mayor potencial para la generalización de sus resultados hacia ambientes cotidianos (Lee y Yarger, 1996). Asimismo, tanto los estudios experimentales como los cuasiexperimentales pueden incrementar su confiabilidad al ser replicados; documentan con detalle cada elemento de la investigación, y permiten su réplica o modificación, de acuerdo con las necesidades del nuevo estudio.

La investigación por medio de cuestionarios estima características o percepciones de una determinada población sobre aspectos específicos, con base en la información obtenida de una muestra. Su propósito es hacer generalizaciones de la muestra a la población, con cierto margen de error de muestreo (Lee y Yarger, 1996). Este tipo es el más empleado con fines de evaluación de los docentes.

Las fuentes de error están presentes en todo el proceso de la investigación, de manera especial en las técnicas de muestreo, el tamaño de la muestra, la tasa de recuperación de los cuestionarios, la tasa de respuesta de los participantes y en el mismo instrumento (Lee y Yarger, 1996). No obs-

tante, no resulta fácil hacer las preguntas adecuadas a un grupo representativo de la población estudiada, de suerte que permita hacer las inferencias correctas.

Entre sus fortalezas se encuentra su economía en todo sentido; permite recolectar en poco tiempo grandes cantidades de información sobre muchos sujetos en muchos sitios (países, instituciones, niveles educativos, etc.). Por lo mismo, facilita la realización de estudios longitudinales.

Entre sus limitaciones está la escasa profundidad con que se pueden explorar los temas, puesto que por su propia naturaleza no permite hacer preguntas de seguimiento para obtener mayor información sobre un determinado tema. La otra es que se basa en el supuesto de la veracidad de las respuestas de los participantes; verificar la disposición y la capacidad de éstos para responder honestamente es muy difícil, por lo que los resultados son a menudo poco confiables. Además, como señalan Benson y Michael (1990), con frecuencia estos estudios no consideran aspectos contextuales que llevan a un participante a inclinarse por una respuesta. En particular, estos aspectos serán analizados en el capítulo siguiente, cuando se revisen los alcances y las críticas a la evaluación docente mediante cuestionarios de opinión de los alumnos.

Por su parte, de acuerdo con el encuadre de Goetz y LeCompte (1988), la investigación cualitativa se caracteriza por ser 1) inductiva: inicia con la recopilación de información empírica; 2) generativa: descubre constructos o proposiciones con base en una o más fuentes de información; 3) constructiva: construye sus unidades de análisis en el transcurso de la observación y descripción, y 4) subjetiva: legitima la subjetividad reconociéndola como inherente al mismo trabajo.

En consecuencia, la comprensión contextual (Bryman y Burgess, 1999) de los fenómenos del mundo social, con todo lo que implica, es la preocupación central de los investigadores cualitativos. Se considera fundamental investigar el mundo social desde el punto de vista de los actores; en este sentido, la perspectiva de los mismos se toma como punto de partida empírico, lo cual implica entender el contexto de la conducta o de los sistemas de significados empleados por un

grupo o por una sociedad particular (Bryman, 1984). Asimismo, la investigación cualitativa reconoce, de manera explícita, el papel que desempeña el investigador al obtener y filtrar los datos, y admite la presencia de valores individuales o de grupo dentro del trabajo de investigación (Smith, 1983; Donmoyer, 1992).

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, la fiabilidad de los datos se refiere más que nada a los procedimientos utilizados con relación a la formación de sus constructos y premisas analíticas, la selección de los informantes, los métodos de recolección y análisis de datos, así como la selección y descripción del contexto (Goetz y LeCompte, 1988). También es necesario asegurar, dentro de lo posible, que no haya deformaciones y sesgos en la investigación (House, 1994). Para tal fin, se cuenta con procedimientos que protegen contra la arbitrariedad del investigador. Miles y Huberman (1984) señalan 12 tácticas útiles para confirmar los hallazgos, entre las que destacan: a) utilizar procedimientos de triangulación; b) elaborar contrastes y comparaciones; c) replicar un hallazgo, y d) obtener retroalimentación de los informantes. No obstante, en la comunidad de investigadores se reconoce que en la investigación cualitativa es difícil responder cómo se asegura que los hallazgos son replicables y robustos (McMillan y Schumacher, 1993).

En sentido amplio, House (1994) define la validez interna como la cualidad de merecer reconocimiento, fundamentada en el grado de acuerdo entre las interpretaciones y los conceptos del investigador con aquellos de los participantes (McMillan y Schumacher, 1993; Winter, 2000). La estrategia general para incrementarla consiste en la confirmación de una clase de datos con relación a otra (House, 1994).

Cabe tener en cuenta que algunos investigadores cualitativos consideran que los términos de confiabilidad y validez son herramientas derivadas de una epistemología esencialmente positivista; por lo tanto, no son pertinentes y los han sustituido por otros como "confianza", para el caso de la confiabilidad, y "credibilidad" para la validez interna (Lincoln y Guba, 1985).

La validez externa, a diferencia de la aproximación cuantitativa, no se plantea desde una perspectiva universal, sino

que es válida para destinatarios concretos en un contexto determinado (House, 1994). Así, la generalización o transferencia se encuentra en función de la adecuación o congruencia entre los contextos; en otras palabras, depende de la similitud entre el contexto de origen y el receptor (Lincoln y Guba, 1985; Donmoyer, 1992). En este sentido, no corresponde al investigador determinar el grado de generalización sino a los receptores de la información.

Desde el punto de vista de sus técnicas, las investigaciones cualitativas optan por procedimientos que interfieran lo menos posible para la recopilación de información, con el propósito de descubrir la naturaleza de los acontecimientos y procesos, así como las opiniones de los participantes. Por tal razón, privilegian la observación participante, las entrevistas no estructuradas e historias de vida, las cuales tienen la particularidad de situar al investigador en interacción directa con el fenómeno estudiado (Guba y Lincoln, 1981).

La interpretación de sus resultados se articula como estudio de caso; las cuestiones acerca del significado y la perspectiva de los participantes resultan medulares, y ahí la solidez de la investigación depende de la profundidad y la claridad lógica de las explicaciones para comprender un fenómeno en un tiempo y contexto determinados, y es independiente del número de sujetos involucrados (Donmoyer, 1992).

En el campo del estudio de la enseñanza, este tipo de trabajos ha cobrado una presencia importante en las dos últimas décadas, y aunque en principio no tiene como foco principal evaluar al docente, ha mostrado su potencialidad explicativa de una diversidad de procesos, incluidas la autorreflexión del docente sobre su propia práctica y su inserción en procesos de formación. En este cruce de caminos, el análisis y la comprensión real de las representaciones, las interacciones educativas y prácticas docentes, es posible identificar una veta de evaluación y autoevaluación de la enseñanza anclada en el interés de la innovación en el aula y en el desarrollo profesional de los enseñantes. En el siguiente capítulo se examinarán algunos enfoques cualitativos recientes que pueden resultar pertinentes para evaluar la tarea docente desde esta perspectiva.

Fortalezas y debilidades de las metodologías cualitativas

La investigación cualitativa se realiza con base en los diseños naturalistas o etnográficos, en los que el estudio de caso es uno de los más utilizados; en este contexto, ello significa que el análisis se enfoca hacia un fenómeno que el investigador selecciona para comprender en profundidad, donde no es determinante el número de situaciones, participantes o documentos que se van a estudiar. Asimismo, se caracteriza por permitir al investigador ser flexible en función de los contextos, procesos, personas y objetos de estudio (Lynn, 1991; McMillan y Schumacher, 1993).

Los estudios analíticos como los históricos y legales corresponden a un tipo de investigación cualitativa, tienen su origen en disciplinas como la filosofía y la historia, y se caracterizan por ser investigación documental no interactiva. La investigación analítica describe e interpreta el pasado con base en fuentes seleccionadas; por tal motivo, el investigador no observa directamente ni mide el fenómeno educativo. La credibilidad descansa en los procedimientos inherentes a la metodología, los cuales incluyen la investigación y crítica de los recursos y la interpretación de los hechos (McMillan y Schumacher, 1993).

En el ámbito del diseño de investigación, en la aproximación cuantitativa se inicia con un fuerte conocimiento base y se procede de manera secuencial en etapas bien definidas; en contraste, la investigación cualitativa se desarrolla de forma interactiva o iterativa y sin un extenso conocimiento inicial (Sowden y Keeves, 1990).

Las fortalezas de los estudios cualitativos se relacionan con la validez interna, puesto que posibilitan investigar los fenómenos en profundidad y en detalle y observar el mundo de sus estudios con base en categorías nativas y no con esquemas preestablecidos. También por su apertura y flexibilidad pueden generar nuevas teorías y reconocer fenómenos pasados por alto por la mayoría de los estudios presentados por la literatura respectiva (Patton, 1990; Sowden y Keeves, 1990).

La literatura del campo reconoce que las principales limitaciones de la investigación cualitativa se relacionan con la transferencia o generalización de los resultados y con la replicabilidad de los análisis (Miles y Huberman, 1984; Patton, 1990; McMillan y Schumacher, 1993). Diversos factores contribuyen a esto; destaca la dificultad de realizar los análisis con base en una gran cantidad de datos cualitativos, que son los elementos para establecer las relaciones y analogías. Una forma propuesta para su presentación es la utilización de metáforas, pero aun así se corre el riesgo de que resulten incompletas, inadecuadas y posiblemente erróneas. Si bien es cierto que problemas similares se presentan en los estudios cuantitativos, por la naturaleza de los datos algunos autores piensan que en esta aproximación resulta más difícil demostrar la solidez de los resultados.

El debate filosófico y epistemológico entre los investigadores educativos cuantitativos y cualitativos viene desde la década de los ochenta. Lee y Yarger (1996) identifican tres fases en este debate: la primera, centrada en las diferencias en los niveles filosófico y epistemológico entre los dos paradigmas y el predominio de alguno en la investigación educativa, citando como ejemplos los trabajos de Phillips (1983), Smith (1983) y Howe (1985), entre otros; la segunda fase, enfocada en la compatibilidad e incompatibilidad entre ellos, en ambos niveles pone como ejemplo los trabajos de Firestone (1987) o Smith y Heshusius (1986); y la tercera, caracterizada por trabajos dirigidos a dejar de lado el debate epistemológico, invitan a la comunidad de investigadores educativos a seleccionar la metodología adecuada de acuerdo con las preguntas de la investigación (Salomon, 1991). En buena medida, esta situación se ve fielmente reflejada dentro del ámbito contemporáneo de la evaluación docente.

Para el campo de la educación, Gage (1989, en Lee y Yager, 1996) proyectó tres escenarios: confrontación, coexistencia y colaboración entre los investigadores cuantitativos y cualitativos en los próximos 20 años. En ese sentido, vemos que en la actualidad coexisten investigaciones de alto nivel con los dos enfoques, así como una tendencia creciente hacia la utilización de ambos en una misma investigación, los denominados métodos combinados. De acuerdo con Shulman

(1981, en Fenstermacher, 1989), aunque exista la aparente incompatibilidad entre sus métodos, "todos son exigentes y rigurosos y siguen reglas o procedimientos disciplinados. Tomados en su conjunto, estos enfoques construyen un mosaico metodológico que es el más estimulante campo actual de la investigación aplicada: la educación". Y en particular, respecto a la evaluación de programas, Cronbach (1982) propone la utilización de métodos combinados para evaluar, de manera más eficiente, la instrumentación y el impacto de un programa.

Métodos combinados

El enfoque de los métodos combinados plantea que tanto las técnicas como los análisis no son privativos de una metodología en particular (Bryman, 1984) y deja al investigador, en el contexto de un estudio específico, la responsabilidad de fundamentar las combinaciones que va a utilizar.

Como paradigma de investigación, la recomendación de usar métodos combinados se desarrolla con base en el análisis de las prácticas concretas de la investigación social, partiendo de diferentes posiciones. Una de ellas reconoce la insuficiencia de los enfoques cualitativo y cuantitativo por separado en la representación y el análisis de la realidad social. Por tal motivo, consideran que ambos planteamientos tienen posibilidades y límites tanto en el nivel epistemológico como en el técnico, lo cual circunscribe su nivel de adecuación, pertinencia, validez y relevancia a casos concretos (Ortí, 1995). Desde este punto de vista, la complementariedad se centra en la demarcación, la exploración y el análisis del territorio que no abarca el enfoque opuesto. Otro planteamiento que privilegia el uso de los métodos combinados sostiene que tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa se refuerzan si se trabajan como complementarias (Bryman, 1984). Estas aproximaciones reflejan una tendencia a entender las diferencias entre ambas desde la perspectiva de la complementariedad más que de la oposición. De acuerdo con Martínez Migueles (1998), "si cada enfoque nos ofrece un aspecto de la realidad y una interpretación de la misma, desde ese punto de vista, varios enfoques y,

por consiguiente, el *diálogo* entre los representantes de los mismos, nos darán una riqueza de conocimiento mucho mayor”.

Con base en el trabajo de Ornstein, Martínez Migueles (1998) aplica el principio de complementariedad a la comprensión de las realidades, en general, como sigue: a) un determinado fenómeno se manifiesta al observador de modos conflictivos; b) la descripción de este fenómeno depende del modo de observarlo; c) cada descripción es “racional”, esto es, tiene una lógica consistente; d) ningún modelo puede subsumirse o incluirse en otro; e) en vista de que supuestamente se refieren a una misma realidad, las descripciones no son independientes una de otra; f) los modos alternos de descripción nunca llevan a predicciones incompatibles; g) ninguno de los modelos complementarios de un determinado fenómeno es completo.

La literatura respectiva muestra cada vez más trabajos con esta orientación (Lancy, 1993, LeCompte, 1995) que, haciendo a un lado el análisis epistemológico, consideran la parte cualitativa y cuantitativa como piezas del trabajo de investigación. Esta práctica se apoya en la búsqueda de la triangulación en la investigación social, término que hace referencia a la combinación de metodologías para el estudio de un fenómeno o programa (Patton, 1990). Con base en el trabajo de Hammersley, Bryman y Burgess (1999) identifican tres casos en los que un enfoque metodológico combinado se utiliza para efectos de: 1) triangulación: metodológica, utilizar una metodología para verificar o validar los resultados obtenidos con otra; 2) facilitación: una aproximación se utiliza como el trabajo base que antecede a la otra, y 3) complementariedad: se utilizan las metodologías de manera conjunta para explorar diferentes aspectos de una misma pregunta de investigación.

A manera de conclusión podemos decir que, en la actualidad, la perspectiva asumida por el investigador en torno a cómo concibe el objeto de estudio determina, en gran medida, el paradigma que mejor puede dar cuenta del fenómeno por comprender. Por consiguiente, la responsabilidad del investigador o del profesional es conocer en profundidad las posibilidades y limitaciones de cada aproximación.

De acuerdo con Savenye y Robinson (1996), forzar una elección entre el uso de métodos cuantitativos o cualitativos limita e inhibe la calidad de la investigación, siendo las

preguntas que el investigador desea explorar las que determinan la elección. Para estos autores, desde el punto de vista filosófico, es improcedente la búsqueda de una manera mejor o única de aproximarse a un objeto de estudio complejo, puesto que es la diversidad y la pluralidad de enfoques lo que en última instancia nos va permitiendo conocer las diferentes facetas del mismo. No obstante, la polémica entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo sigue abierta, sobre todo en el terreno epistemológico, aunque, como hemos visto, algunos autores han buscado una salida más bien pragmática a la misma.

Comentarios finales

A lo largo del capítulo hemos pretendido mostrar cómo los posicionamientos teóricos y metodológicos explícitos determinan el sentido, amplio o estrecho, de la evaluación educativa en general y de la evaluación de la docencia, en particular. Como señala Ardoino (1986), tomar en consideración la multidimensionalidad de una situación pedagógica, reubicada en función de su ambiente o contexto, conduce a un enunciado mucho mayor de su espectro de evaluación. De acuerdo con la perspectiva de este autor, no sólo los procesos de la evaluación, sino también sus resultados y sus efectos, tienen igual relevancia, y es la totalidad significativa, la relación entre los significados, lo esencial. En oposición a la transparencia de otras operaciones, Ardoino y Berger (1986) plantean que la evaluación representa un proceso y un trámite que comprende siempre, y necesariamente, zonas irreductibles de opacidad. En ese sentido, los investigadores no pueden eludir las implicaciones de analizar un objeto de estudio complejo, asumiendo los retos éticos y haciendo explícitos los valores que fundamentan los posicionamientos personales, no sólo para facilitar el diálogo con los involucrados y la audiencia en general sino también para cumplir, de la manera más cabal posible, con la responsabilidad social de evaluar la docencia.

En todo caso, como puede apreciarse a lo largo del presente capítulo, instrumentar y llevar a cabo la evaluación docente de manera juiciosa requiere, necesariamente, asu-

mir una posición explícita a propósito de los fundamentos teóricos en que se asienta el proceso evaluativo; de qué se entiende por "ser profesor" tanto desde el punto de vista de los problemas que se asocian con el ejercicio magisterial como desde el punto de vista del perfil ideal que se le adjudica; y a propósito del modo en que se entiende la propia evaluación de la docencia. Todos estos asuntos se caracterizan más por las interrogantes y los intentos diversificados de respuesta que por las convicciones inamovibles o las contestaciones rotundas, como parecen reflejarlo las páginas precedentes.

Sin embargo, estamos convencidos de que se pone en riesgo la práctica evaluatoria, y puede incluso extraviarse sin una detenida consideración de tales elementos. Por ello, los hemos analizado tomando en cuenta que sobre la base de tal análisis podrán interpretarse mejor los planteamientos metodológicos e instrumentales a que se dedica el siguiente capítulo.

Por último, arribamos a la conclusión de que actualmente no disponemos de una teoría unificada de la docencia, amplia y comprensiva, que permita apuntalar las dimensiones relevantes y las condiciones de su evaluación. Asimismo, tampoco disponemos de una teoría de la evaluación docente, cuestión diferente de la anterior. No obstante, al mismo tiempo pudimos recuperar importantes planteamientos conceptuales y líneas de investigación fructíferas que apuntan hacia el desarrollo y la convergencia ulterior de ambos campos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALANÍS, A. (2000), "Saber y saber hacer en la investigación educativa", en *Contexto Educativo*, 12, 10.
- ANDERSON, L.W. y R. B. Burns (1989), *Research in Classrooms. The Study of Teachers Teaching and Instruction*, Oxford, Pergamon Press.
- ARBESÚ, G. M. I. (2000), "Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular", en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, pp. 321-254.

- ARDOINO, J. (1986), "Entre líneas de un discurso: la cuestión de la evaluación y del control", en *Lo imaginario en la educación permanente*, París, Gauthier-Villars.
- ARDOINO, J. y G. Berger (1986), "L'évaluation comme interprétation", en *Pour*, 107, pp. 120-127.
- BARQUÍN, J. (1987), "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España", en *Revista de Educación*, 306.
- BENSON, J. y W. B. Michael (1990), "Basic principles of design and analysis in evaluation research", en H. J. Walberg y G. D. Haertel (eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Exeter, Pergamon Press, pp. 545-553.
- BERLINER, D. C. (1986), "In pursuit of the expert pedagogue", en *Educational Researcher*, 15 (7), pp. 5-13.
- BIDDLE, B. J. y D. S. Anderson (1989), "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza", en M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, pp. 95-148.
- BLEAKLEY, A. (2001), "From lifelong learning to lifelong teaching: Teaching as a call to style", en *Teaching in Higher Education*, 6 (1), pp. 113-117.
- BORKC, H. y C. Livingston (1989), "Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers", en *American Educational Research Journal*, 26 (4), pp. 473-498.
- BROMME, R. (1995), "What exactly is pedagogical content knowledge? Critical remarks regarding a fruitful research program", en S. Hopmann y K. Riquarts (eds.), *Didaktik and/or curriculum*, Schriftenreihe, IPN, pp. 205-216.
- BRYMAN, A. (1984), "The debate about quantitative and qualitative research: A question of method or epistemology?", en *The British Journal of Sociology*, 1, pp. 75-92.
- BRYMAN, A. y R. Burgess (1999), "Introduction qualitative research methodology-A review", en A. Bryman y R. Burgess, *Qualitative Research*, Londres, Sage, pp. IX-XLVI.
- BURLINGAME, M. y T. Sergiovanni (1993), "Some questions about school leadership and communication theory", en *Journal of Management Systems*, 5 (2), pp. 51-61.
- CARENA de Peláez, S. (1995), "La evaluación educativa y sus potencialidades innovadoras", en *La educación*, 120.

- CARR, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*, Madrid, Morata.
- CARTER, K. (1990), "Teachers' knowledge and learning to teach", en W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 291-310.
- CARTER, K. et al. (1987), "Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers", en *Teaching and Teacher Education*, 3, pp. 147-157.
- COLL, C. e I. Solé (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, pp. 357-386.
- COLOMINA, R., J. Onrubia y M. J. Rochera (2001), "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 437-458.
- CRONBACH, L. J. (1982), *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997), *The right to learn*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DE KETELE, J. M. (ed.) (1986), *L'Évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck-Wesmael.
- DEBESSE, M. y G. Mialaret (eds.) (1980), *La función docente*, Barcelona, Oikos-Tau.
- DENZIN, N. K. e Y. S. Lincoln (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1995), México, Santillana.
- DONMOYER, R. (1992), "Argumentos para la investigación de estudios de caso: redefinición de conceptos de validez interna y externa", en M. Rueda y M. Campos (eds.), *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM, pp. 25-40.
- DOYLE, W. (1985), "Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education", en *Journal of Teacher Education*, 36 (1), pp. 31-32.
- (1990), "Classroom knowledge as a foundation for teaching", en *Teachers College Record*, 91, pp. 347-360.

- DOYLE, W. e I. Westbury (1992), "Die rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum-und Bildungsforschung in den USA", en *Bildung und Erziehung*, 2, pp. 137-157.
- DUCKWORTH, E. (1986), "Teaching as research", en *Harvard Educational Review*, 56, 4.
- EISNER, E. (1994), *Cognition and the Curriculum*, Nueva York, Teachers College Press.
- Encyclopedia of Philosophy* (1972), Nueva York, Macmillan.
- FENSTERMACHER, G. D. (1989), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, pp. 149-179.
- FERNÁNDEZ, A. (1991), "La evaluación del trabajo académico", en *Perfiles Educativos*, 53-54, pp. 14-17.
- FIGUEROA, A. E. (2000), "Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores", en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 255-282.
- FIRESTONE, W. A. (1987), "Meaning in method: The rhetoric quantitative and qualitative research", en *Educational Researcher*, 16 (7), pp. 16-23.
- GALLEGO, M. J. (1991), "Investigación sobre pensamientos del profesor", en *Revista Española de Pedagogía*, 189.
- GARCÍA, C. B. y L. F. Navarro (2001), "La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus aplicaciones en la evaluación docente", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (coords.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM, pp. 193-208.
- GARCÍA, C. B., N. Secundino y L. F. Navarro (2000), "El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas", en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 179-208.
- GIMENO, S. J. y A. I. Pérez Gómez (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Goetz, J. P. y M. LeCompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

- GREENE, J. y S. McClintock (1991), "The evolution of evaluation methodology", en *Theory into Practice*, 1, pp. 13-21.
- GUBA, E. G. e Y. S. Lincoln (1994), "Competing paradigms in qualitative research", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage, pp. 105-544.
- (1981), *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- HATIVA, N. (2000), *Teaching for Effective Learning in Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher.
- HOUSE, R. E. (1994), *Evaluación ética y poder*, Madrid, Morata.
- HOWE, K. R. (1985), "Two dogmas of educational research", en *Educational Researcher*, 14 (8), pp. 10-18.
- JANSEN, G. y A. Peshkin (1992), "Subjectivity in qualitative research", en M. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (eds.), *Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York, Academic Press, pp. 681-725.
- Junta de Andalucía, (1996), "La evaluación educativa", en *Relieve, Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, Consejería de Educación y Ciencia, 1, España, pp. 1-25.
- KAGAN, D. M. (1992), "Professional growth among preservice and beginning teachers", en *Review of Educational Research*, 62 (2), pp. 129-169.
- LANCY, F. D. (1993), *Qualitative Research in Education: An Introduction to the Major Traditions*, Nueva York, Longman.
- LECOMPTE, M. (1995), "Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas", en *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 1 (1), pp. 1-13.
- LECOMPTE, M., W. Millroy y J. Preissle (1992), *Qualitative Research in Education*, San Diego, Academic Press, Inc.
- LEE, O. y S. J. Yarger (1996), "Modes of inquiry in research on teacher education", en J. Sikula (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 14-37.
- LEINHARDT, G. (1989), "Math lessons: A contrast of novice and expert competence", en *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, pp. 52-75.
- LEINHARDT, G. J. y Greeno (1986), "The cognitive skill of teaching", en *Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 75-95.
- LINCOLN, Y. y E. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, Sage.
- LIVINGSTON, C. y H. Borko (1990), "High school mathematics review lessons: Expert-novice distinctions", en *Journal of Research in Mathematics Education*, 21, pp. 372-387.
- LOREDO, J. (2000), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Porrúa.
- LLARENA de Thierry, R. (1991), "Evaluación del personal académico", en *Perfiles Educativos*, 53-54, pp. 18-29.
- LYNN, D. (1991), *The applications of Case Study Evaluations*, EUA, ERIC.
- MARTÍNEZ Migueles, M. (1998), *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, México, Trillas.
- MCMILLAN, J. H. y S. Schumacher (1993), *Research in Education: A Conceptual Introduction*, Nueva York, Harper Collins College Publishers.
- MILES, M. B. y A. M. Huberman (1984), *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, Beverly Hills, Sage.
- MONROY, M. (1998), "El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades", tesis de maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, México, UNAM.
- MUCCHIELLI, A. (2000), *La nouvelle Communication*, París, Armand Colin/HER.
- National Science Teachers Association (1998), *NSTA Standards for Science*, Teacher Education, recuperado de <http://www.nsta.org/cityscience>.
- ORTÍ, A. (1995), "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social", en J. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 87-95.
- PATTON, Q. M. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, Sage, segunda edición.
- PÉREZ, C. (2000), "La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 23.

- PETERSON, P. L. (1988), "Teachers' and students' cognitive knowledge for classroom teaching and learning", en *Educational Researcher*, 17, pp. 5-14.
- PETERSON, P. L. y M. A. Comeaux (1987), "Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction", en *Teaching and Teacher Education*, 3, pp. 319-331.
- PHILLIPS, D. C. (1983), "After the wake: Postpositivistic educational thought", en *Educational Researcher*, 12 (5), pp. 4-12.
- RANDI, J. y L. Corno (2000), "Los profesores como innovadores", en B. Biddle, T. Good e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores*, III. *La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Barcelona, Paidós, pp. 169-237.
- RUEDA, B. M. (1994), "La evaluación del trabajo docente a nivel universitario: la evaluación de la docencia", *Primer Simposio Regional sobre Investigación Educativa*, México, Universidad Autónoma de Yucatán.
- SABER, D. S. y K. S. Cushing (1991), "Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy", en *American Educational Research Journal*, 28, pp. 63-88.
- SALOMON, G. (1991), "Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research", en *Educational Researcher*, 20 (6), pp. 10-18.
- SANTOYO, R. (1988), "Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico", en *Revista de Educación Superior*, 66 (2), pp. 89-105.
- SAVENYE, W. y R. Robinson (1996), "Qualitative research issues and methods: An introduction for educational technologists", en D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, Nueva York, Macmillan, pp. 1171-1195.
- SCHÖN, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Nueva York, Basic Books.
- (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SCRIVEN, M. (2001, en prensa), "An overview of evaluation theories: The truth but not the whole truth", en *Electronic Journal*, Claremont Graduate University, Practical Assessment, Research and Evaluation (<http://edresearch.org/issn1531-7714>).
- SHAVELSON, R. y P. Stern (1981), "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments decisions and behaviour", en *Review of Educational Research*, 51 (4), pp. 455-498.
- SCHNEIDER, B. y A. Grasha (1994), "Toward a definition of effective teaching", en *Teaching and Learning in the College Classroom*, Universidad de Kansas.
- SHULMAN, L. S. (1986), "Those who understand: Knowledge growth in teaching", en *Educational Researcher*, 15, pp. 4-14.
- (1987), "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", en *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-12.
- (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, pp. 9-91.
- SMITH, J. (1983), Quantitative versus interpretative: The problem of conducting social inquiry", en E. House (ed.), *Philosophy of Evaluation: New Directions for Program Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 27-51.
- SMITH, J. y L. Heshusius (1986), "Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers", en *Educational Researcher*, 15 (1), pp. 4-12.
- SOLANO Rojas, W. E. (1994), "Orden y desorden: de las leyes de la naturaleza a la naturaleza de las leyes", en *Ludus Vitalis*, 3 (2).
- SOWDEN, S. y J. P. Keeves (1990), "Analysis of evidence in humanistic studies", en H. J. Walberg y G. D. Haertel (eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Exeter, Pergamon Press, pp. 649-663.
- STERNBERG, R. J. y J. A. Hovarth (1995), "A prototype view of expert teaching", en *Educational Researcher*, 24 (6), pp. 9-17.
- STRAHAN, D. B. (1989), "How experienced and novice teachers frame their view of instruction: An analysis of semantic ordered trees", en *Teaching and Teacher Education*, 5, pp. 53-67.
- SWANSON, H. L., J. E. O'Connor y J. B. Cooney (1990), "An information processing analysis of expert and novice tea-

- chers' problem solving", en *American Educational Research Journal*, 27, pp. 533-566.
- TORRES, S. J. (1991), "La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales", en WAA, *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense, pp. 490-495.
- VILLEGAS, A. (1997), "Assessing teacher performance in a diverse society", en L. Goodwin (ed.), *Assessment for Equity and Inclusion: Embracing all our Children*, Nueva York, Routledge.
- WESTERMAN, D. A. (1991), "Expert and novice teacher decision making", en *Journal of Teacher Education*, 42, pp. 292-305.
- WINTZKY, N., D. Kauchak y M. Kelly (1994), "Measuring teachers' structural knowledge", en *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), pp. 125-139.
- WINTER, G. (2000), "A comparative discussion of the notion of 'validity' in qualitative and quantitative research", en *The Qualitative Report*, (4), pp. 3-4.
- ZABALZA, M. A. (1990), "Evaluación orientada al perfeccionamiento", en *Revista Española de Pedagogía*, 186, pp. 295-317.

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS AL ANÁLISIS Y LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Alejandro Canales, Edna Luna,
Frida Díaz-Barriga, Miguel Monroy,
Mónica Díaz y José María García Garduño

INTRODUCCIÓN

Es importante aclarar que la intención de este capítulo no es presentar un tratamiento amplio y puntual de metodologías de evaluación, ni un manual de consulta o una guía práctica para realizar una evaluación, sino ofrecer un análisis de diversas aproximaciones metodológicas al estudio y la evaluación de la docencia, que recupera la intencionalidad de la evaluación, reconoce las insuficiencias de los procedimientos más usuales para llevarla a efecto y expone algunas formas alternativas; se trata, pues, de un enfoque estratégico que asume una clara posición en favor de una evaluación para el mejoramiento de la actividad docente e intenta aproximarse a la complejidad de la tarea docente. En este sentido, en primer lugar, puntualizamos los componentes que, según nuestro parecer, no deben ser soslayados en un enfoque de evaluación docente; enseguida destacamos algunas de las críticas más recurrentes y los usos alternativos para las formas que, por lo general, se utilizan en una evaluación de esta naturaleza, es decir, los cuestionarios de opinión de los alumnos y, por último, planteamos otras opciones como la exploración de las creencias y el pensamiento del profesor, la