



.UBAACADÉMICA

Secretaría de
Asuntos Académicos

eEU

Especialización en
Evaluación Universitaria

Melisa Elizabeth Lombardo

DNI: 35.122.202

ENSAYO ACADÉMICO

**“¿QUÉ PERSPECTIVAS ACTUALES DISCUTEN LA EVALUACIÓN DE LA
DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD?”**

Tutora:

Esp. Marina Thiery

Buenos Aires

03/11/2020

Universidad de Buenos Aires

Carrera de Especialización en Evaluación Universitaria

PALABRAS CLAVE: evaluación, docencia, universidad

KEY WORDS: evaluation, teaching, university

RESUMEN

La evaluación de la docencia en la universidad se inserta en el marco de la evaluación universitaria. Se instaló fuertemente en la agenda política universitaria en el marco del surgimiento y auge de la evaluación ligada a la preocupación por la calidad en el campo educativo. Fue a partir de ello que se gestaron distintas perspectivas que discuten, desde distintos posicionamientos, la evaluación de la docencia. En este escenario, cabe preguntarse cuáles son las perspectivas actuales que discuten la evaluación de la docencia en la universidad. En este sentido, el presente trabajo de ensayo académico indaga sobre las distintas perspectivas teóricas actuales que discuten la evaluación de la docencia en la universidad y los rasgos que retoman las mismas en términos de orientación y enfoque de evaluación, ligado a la definición de propósitos y criterios de evaluación. Se plantea como meta elaborar una sistematización de las perspectivas en discusión para aportar distintas visiones que sean útiles a la hora de pensar el diseño y generación de prácticas y procesos evaluativos en las instituciones. El trabajo concluye planteando la importancia de definir las necesidades y propósitos institucionales a la hora de pensar el desarrollo de una evaluación, y de generar consensos y compromisos por parte de la comunidad implicada; asumiendo a la evaluación como una herramienta que, no exenta de limitaciones, puede actuar como oportunidad para propiciar la ampliación de los márgenes de mejora y cambio que impacten genuinamente en la mejora de la calidad.

ABSTRACT

The evaluation of teaching at the university is part of the university evaluation framework. It was strongly installed on the university political agenda within the framework of the emergence and rise of evaluation linked to the concern for quality in the educational field. It was from this that different perspectives were developed that discuss, from different positions, the evaluation of teaching. In this scenario, it is worth asking what are the current perspectives that discuss the evaluation of teaching in the university. In this sense, the present work of academic essay investigates the different current theoretical



perspectives that discuss the evaluation of teaching at the university and the features that they take up in terms of orientation and evaluation approach, linked to the definition of purposes and evaluation criteria. The goal is to develop a systematization of the perspectives under discussion to provide different views that are useful when thinking about the design and generation of evaluative practices and processes in institutions. The work concludes by stating the importance of defining institutional needs and purposes when considering the development of an evaluation, and of generating consensus and commitments on the part of the community involved; assuming evaluation as a tool that, not without limitations, can act as an opportunity to promote the expansion of margins for improvement and change that have a genuine impact on quality improvement.



ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| 1.1 Presentación del tema y encuadre teórico..... | 5 |
| 1.2 Propósitos y objetivos del trabajo..... | 12 |
| 2. CAPÍTULO II: DESARROLLO..... | 13 |
| 2.1 La preocupación por la calidad y la incorporación de la evaluación como tema de agenda en educación superior..... | 13 |
| 2.2 La evaluación de la docencia en el marco de la evaluación universitaria..... | 15 |
| 2.3 Perspectivas teóricas de evaluación de la docencia en la universidad..... | 16 |
| 2.3.1 Las perspectivas de evaluación de la docencia con orientación analítica: La evaluación como rendición de cuentas y la evaluación como estrategia de control..... | 17 |
| 2.3.2 Las perspectivas de evaluación de la docencia con orientación sintética: La evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional..... | 20 |
| 2.4 Aproximación conceptual y metodológica a las perspectivas de evaluación de la docencia..... | 22 |
| 2.5 Las perspectivas de evaluación de la docencia en debate..... | 28 |
| 3. CAPÍTULO III: CONCLUSIONES..... | 39 |
| 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 42 |



¿QUÉ PERSPECTIVAS ACTUALES DISCUTEN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD?

1. CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del tema y encuadre teórico

La evaluación de la docencia en la universidad es una cuestión fuertemente instalada en la agenda política universitaria. Ella forma parte de la actual discusión en el campo de la evaluación universitaria, caracterizada por la existencia de distintas perspectivas que discuten, desde distintos posicionamientos, la evaluación de la docencia. Cada una de estas perspectivas sostiene una orientación y un enfoque particular de evaluación, coherente con una determinada construcción metodológica de la misma. Puede afirmarse, por tanto, que la evaluación de la docencia en la universidad es un tema controversial y fuente de intensos debates y discusiones.

Considerando a la evaluación de la docencia universitaria como un campo en disputa, el presente ensayo se propone elaborar una sistematización de las principales perspectivas actuales que discuten la evaluación de la docencia en la universidad. En función de ello, considerará la orientación que asume cada perspectiva de evaluación. Considerará, asimismo, el enfoque particular de evaluación que asume cada perspectiva, ligado a la definición de propósitos y criterios de evaluación.

En relación al enfoque de evaluación que asume cada perspectiva, el mismo se encuentra íntimamente ligado a la construcción metodológica. Desde la perspectiva teórica de Ravela (2006), puede observarse que a nivel metodológico todo proceso de evaluación incluye la delimitación del objeto (el qué se evaluará), la definición de propósitos de la evaluación (el para qué de la evaluación), la elección del instrumento de evaluación para el relevamiento de datos e información sobre la realidad a evaluar (el cómo se evaluará), la formulación de juicios de valor acerca de la realidad evaluada (valoración en arreglo a criterios) y la toma de decisiones. La definición de los propósitos de la evaluación es clave, dado que guía la definición del enfoque que adoptará la misma: evaluación

sumativa (orientada a la rendición de cuentas o al control) o evaluación formativa (orientada a la mejora).

Al reparar en la evaluación de la docencia en la universidad puede afirmarse que las distintas perspectivas de la evaluación suponen decisiones y posicionamientos particulares sobre el enfoque de la evaluación. En concordancia con ello, suponen, asimismo, la delimitación del para qué se evalúa, es decir, la finalidad o propósito de la evaluación y la definición de criterios de evaluación. Ello implica una diversidad metodológica y de diseño de instrumentos de evaluación acordes que permitan recabar datos o evidencia empírica para la toma de decisiones.

En relación a la orientación de la evaluación, desde el enfoque teórico de Martínez Rizo (1999), las perspectivas de evaluación de la docencia en la universidad pueden clasificarse en dos grandes grupos: de orientación analítica o sintética. Aquellas perspectivas de orientación analítica, plantean modelos de evaluación de la docencia fuertemente vinculados al enfoque sumativo, y ligados al propósito de rendición de cuentas y de control. Se trata de perspectivas que vinculan la evaluación al criterio de productividad y competencia docente, medida sobre la base de indicadores preestablecidos, donde la suma del puntaje de esos indicadores permite ubicar a cada docente en un lugar determinado en el marco de una estratificación en función del puntaje total obtenido. Por su parte, las perspectivas incluidas en el segundo grupo de orientación sintética, impulsan modelos de evaluación orientados fuertemente al enfoque formativo, y tienen como propósito la mejora y la promoción del desarrollo profesional del docente. Se trata de perspectivas de evaluación que centran al docente como protagonista del proceso evaluativo, apuntando a un proceso de reflexión que lleva a ubicar fortalezas, debilidades y a generar estrategias para avanzar para el desarrollo y fortalecimiento de su tarea. Al hacer hincapié en los procesos y no sólo en los productos, desde este enfoque la evaluación tiene un valor formativo incluso para los docentes.

Al revisar la literatura académica sobre evaluación de la docencia en la universidad, se observa que distintos autores, desde distintos posicionamientos, identifican diversas perspectivas y modelos de evaluación. Pacheco Cámara, Ibarra Bocardo, Iñiguez Galindo, Lee García y Sánchez (2018), distinguen dos enfoques de lo que denominan *evaluación*



del desempeño docente: el enfoque formativo y el enfoque sumativo. Mientras que la evaluación formativa busca conocer la práctica de los docentes a fin de mejorarlas, la evaluación sumativa se orienta a evaluar el desempeño de los docentes a fin de tomar decisiones respecto a la continuidad en los cargos o a la promoción, asignar estímulos salariales u otorgar premios. A estas perspectivas, los autores vinculan cuatro modelos para evaluar el desempeño docente en la actualidad: modelo de evaluación por pares, autoevaluación, evaluación del desempeño docente mediante la opinión de los alumnos y el modelo de evaluación por portafolios. En el primer modelo, la evaluación es desarrollada por pares expertos, quienes poseen un perfil académico similar al de los docentes evaluados, y se vincula a un enfoque sumativo. En el segundo modelo, la evaluación asume el carácter de autoevaluación, por lo que son los mismos evaluados quienes asumen, asimismo, el rol de evaluadores al tener que valorar su propio desempeño, lo que conduce a la generación de procesos de reflexión sobre la propia práctica, por lo que este modelo asume un enfoque formativo. El tercer modelo de orientación sumativa es, en la opinión de los autores, el más difundido y empleado para la evaluación del desempeño docente en las universidades, las cuales emplean cuestionarios a los alumnos en tanto beneficiarios de la acción docente. A través de ellos, se obtiene evidencia del desempeño de los docentes a nivel áulico. Finalmente, el cuarto modelo de evaluación por portafolios se orienta a un enfoque formativo, dado que implica para el docente un proceso de recolección de evidencia de la propia práctica para juzgar su propio desempeño.

Desde una perspectiva similar, Montenegro (2003) distingue cuatro perspectivas de lo que también denomina *evaluación del desempeño docente*: Evaluación del perfil docente (lo que el docente es), evaluación de los resultados de la actividad docente (lo que el docente produce), evaluación del comportamiento en el aula (lo que el docente hace) y evaluación centrada en la práctica reflexiva (lo que el docente piensa de sí mismo). La primera perspectiva, centrada en el perfil docente y de orientación sumativa, promueve un modelo de evaluación basado en contrastar a cada docente con un patrón ideal previamente construido por expertos, a partir de lo que se obtiene la distancia que existe entre el docente evaluado con aquel modelo de *docente ideal*. La segunda perspectiva, se centra en los resultados o productos de la labor del docente, para lo cual se recurre al empleo de evaluaciones de rendimiento de los alumnos, a partir de las cuales se estima el

desempeño del docente. De este modo, se orienta a un enfoque sumativo. Por su parte, la tercera perspectiva se circunscribe a la actividad del docente a nivel áulico y se orienta a evaluar el comportamiento del mismo a partir del modo en que desarrolla su actividad, su dedicación y compromiso con la tarea áulica. Finalmente, la cuarta perspectiva asume un enfoque de evaluación formativa, y se orienta a promover procesos de reflexión por parte de los docentes a fin de alentar la mejora continua, por lo que se sustenta en prácticas de autoevaluación y carece de parámetros ideales de contrastación.

En este marco, Fernández Lamarra y Coppola (2008) observan que en la evaluación de la docencia universitaria existen tres grandes tendencias: orientar la evaluación a los resultados, orientarla al desarrollo y formación docente y relacionar la evaluación de la docencia con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos. Desde la primera tendencia, la evaluación de la docencia parte de la evaluación institucional y se relaciona al control o rendición de cuentas. En general, es realizada por agencias o pares externos y se toma de base las autoevaluaciones. En el caso de la evaluación orientada al desarrollo y formación, la docencia es asumida como un proceso formativo permanente e integrado a la actividad de enseñanza, contribuyendo la evaluación a mejorar la práctica. En relación a la tercera tendencia, la evaluación de la docencia relacionada con políticas institucionales para el desarrollo de recursos humanos, la misma se vincula a la carrera docente, al ingreso, formación, permanencia, promoción e incremento salarial.

Desde una línea de análisis similar, Vain (1998) identifica tres perspectivas clásicas de evaluación de la docencia universitaria: evaluación de la docencia como un componente de la función enseñanza, como un efecto de las políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos y la evaluación de la docencia como una dimensión integrada a la actividad de enseñanza. Desde la primera perspectiva, la docencia es asumida como un componente de la función enseñanza. Al ser la docencia un componente de una de las funciones sustantivas de las universidades, requiere ser valorada en el marco institucional. Se trata, entonces, de una evaluación de la docencia en el marco de los procesos de evaluación institucional o de acreditación de carreras de grado y posgrado, basada en la autoevaluación y la evaluación externa. La segunda perspectiva, asume a la docencia como un efecto de las políticas institucionales para el desarrollo de los recursos

humanos. Se sitúa, por tanto, en el marco de procesos de ingreso, formación, permanencia y promoción docente. La tercera perspectiva integra la docencia a la actividad de la enseñanza, en tanto actividad desarrollada por determinados actores en tiempos y espacios específicos, con resultados y efectos determinados. Desde esta perspectiva, la evaluación se orienta a la mejora de la enseñanza.

Por su parte, De Miguel Díaz (1998) distingue tres perspectivas de evaluación de la docencia en la universidad, en relación a los propósitos de la misma: evaluación como rendición de cuentas, como estrategia de promoción del profesorado y como herramienta para la mejora. Desde la primera perspectiva, se concibe a la evaluación como instrumento que permite a los administradores de instituciones rendir cuentas ante la sociedad o los Estados sobre el grado de cumplimiento de sus fines y sobre el uso de recursos asignados. A esta perspectiva suelen ligarse los modelos de evaluación externa. La segunda perspectiva, concibe a la evaluación como instrumento para medir la eficacia y competencia docente, por lo que se basa en la función sumativa de la evaluación. Entre los modelos de evaluación de la docencia vinculados a esta perspectiva, pueden destacarse las encuestas de evaluación docente realizadas por los alumnos. Por su parte, a la tercera perspectiva subyace una concepción de la evaluación como herramienta para estimular la mejora de la actividad profesional, destacando la función formativa de la evaluación, en tanto herramienta que posibilita identificar fortalezas y debilidades profesionales tanto a nivel individual como institucional, y planificar estrategias para la mejora de la actividad docente y del desarrollo profesional. A esta tercera perspectiva puede ligarse el modelo de evaluación por portafolios en tanto recurso para recoger evidencias para conocer el alcance y la calidad de la docencia, las principales fortalezas y logros, ligado a la evaluación para la generación de procesos de reflexión en pos de la mejora (Arbesú García y Gutiérrez Martínez, 2014).

En estrecha vinculación con la tercera perspectiva planteada por De Miguel Díaz (1998) anteriormente desarrollada, Prendes Espinosa y Sánchez Vera (2008) advierten sobre una perspectiva alternativa de evaluación de la docencia: la evaluación a través del portafolios electrónico o digital (e-portfolio). A diferencia del portafolios tradicional, el portafolios digital o electrónico incluye material en formato digital, tales como grabaciones, material audiovisual, imágenes, portales web, entre otros. Se trata de una perspectiva que integra



las nuevas tecnologías en la generación de procesos de evaluación contextualizada y reflexiva, orientados a la mejora de la calidad de la docencia y, por tanto, al desarrollo profesional. Desde un enfoque formativo, se pretende promover procesos de autoevaluación por parte de los docentes con la intención de propiciar procesos de reflexión sobre la propia práctica.

Estas perspectivas que incluyen las tecnologías en el marco de la evaluación de la docencia en la universidad resultaron novedosas y hoy son asumidas como alternativas. Sin embargo, Litwin (2005) advierte que existen diversos usos de las tecnologías: banales y posibilitadores. En esta línea, en algunos casos existen usos banales de las nuevas tecnologías, donde las mismas son utilizadas de manera inadecuada o meramente instrumental. En otros casos, los usos de las mismas pueden, por el contrario, potenciar e intensificar las propuestas de evaluación a partir de una inclusión genuina de las tecnologías asumidas como oportunidad (Maggio, 2012).

La revisión de la literatura académica evidencia la existencia de una serie de referentes del campo, quienes identifican la existencia de múltiples perspectivas de evaluación. Más allá de sus particularidades, Rueda Beltrán (2010), en su calidad de miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIIED), afirma que todo programa de evaluación de la docencia en la universidad se conforma de distintas dimensiones: una dimensión política de la evaluación, una dimensión teórica, una dimensión metodológica-procedimental, una dimensión de uso, dimensión de evaluación de la evaluación y una dimensión ética. La dimensión política de la evaluación, alude al hecho de que la misma debe ser asumida como una propuesta política, donde la evaluación es en sí misma un espacio de poder donde existen intereses contrapuestos y en pugna, y donde se discute el para qué de la evaluación, el cómo y los propósitos de la misma. Por su parte, la dimensión teórica de la evaluación refiere a la definición de lo que es ser un *buen docente*, es decir, a la definición de características y atributos ideales para, posteriormente, diseñar las políticas, programas e instrumentos de evaluación. La dimensión metodológica procedimental, se refiere al diseño de los programas de evaluación y los instrumentos a ser empleados, como así también a la especificación de los propósitos de la evaluación y al uso de los resultados que se obtengan a partir de ella. Por su parte, la dimensión de uso refiere a los usos que se le dará a la información



generada a partir de los programas de evaluación. En este sentido, el autor sugiere la necesidad de promover un diálogo entre los resultados de la evaluación de la docencia y la generación de políticas para la formación docente, a fin de orientar la evaluación al mejoramiento tanto de los procesos de enseñanza como de los aprendizajes. La dimensión de evaluación de la evaluación, refiere a la necesidad de incorporar una cultura de la evaluación en tanto proceso de mejora continua de la docencia. La dimensión ética, alude a generar confianza entre los distintos actores para desarrollar el proceso de evaluación y lograr a través del mismo contribuir al fortalecimiento de la actividad docente en la universidad; para lo cual se requiere de la existencia de propósitos y criterios de evaluación explícitos, consensuados y públicamente conocidos por todos los actores implicados, y que las evaluaciones sean transparentes.

En este marco, tras la revisión bibliográfica se observa que la evaluación de la docencia en la universidad se plantea como un tema discutido y controversial, sobre el cual existe una multiplicidad de perspectivas teóricas y metodológicas. Entre las principales perspectivas que discuten la evaluación de la docencia en la universidad se identifican, por tanto, perspectivas de evaluación de la docencia con orientación *analítica*, entre las cuales pueden agruparse las *perspectivas de evaluación como rendición de cuentas* y la *perspectiva de evaluación como estrategia de control para la continuidad y promoción del profesorado*; y perspectivas de evaluación de la docencia con orientación *sintética*, entre las que se identifica la *perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y para el desarrollo profesional*. Cada perspectiva supone, por tanto, un posicionamiento sobre la *orientación* de la evaluación (analítica o sintética) y sobre el *enfoque* de la evaluación (sumativo o formativo), ligado a la delimitación del para qué se evalúa, es decir, la finalidad o *propósito* de la evaluación (rendición de cuentas, control para la continuidad y promoción del profesorado, mejora y desarrollo profesional) y la definición de *criterios* de evaluación (productividad, competencia académica, excelencia y desarrollo profesional). De este modo, desde algunas perspectivas, la evaluación se liga a la productividad del docente o a la competencia docente. Por su parte, existen otras perspectivas que ligan la evaluación a la excelencia y al desarrollo profesional. Este último modelo enfatiza la reflexión también por parte del propio docente sobre su propio trabajo, sobre su propia práctica y ligada a la generación de estrategias de mejora del propio proceso pero también que incidan en la mejora del colectivo docente. Desde esta



perspectiva, algunas corrientes sostienen la importancia de desarrollar evaluaciones por portafolios (tradicional o portafolios digital) o proponen también de la noción de profesional reflexivo (Zeichner, 1993), aludiendo al concepto de evaluación que tenga en cuenta la necesidad de colaborar con el desarrollo de un profesional reflexivo, un docente que pueda reflexionar sobre su propia práctica y sobre el conjunto a nivel institucional.

Es en este contexto que el presente ensayo se propone indagar sobre las distintas perspectivas teóricas actuales que discuten la evaluación de la docencia en la universidad. A tales efectos, se abordará, en un primer momento, la introducción de la evaluación de la calidad en la agenda política en educación superior y, con ello, la inserción de la evaluación de la docencia en el marco de la evaluación universitaria. En un segundo momento, se identificará, describirá, clasificará y comparará las distintas perspectivas teóricas actuales que discuten la de evaluación de la docencia universitaria. En un tercer momento, se realizará una aproximación conceptual y metodológica a las perspectivas, que incluirá el análisis de las mismas en términos de orientación, enfoque, propósitos y criterios de evaluación. Seguidamente, se enunciará y abordará una serie de críticas y debates en torno a las perspectivas, ligados a la delimitación y definición de buen docente que plantean, las concepciones sobre la docencia, los modelos y enfoques de evaluación que sostiene cada una. Finalmente, se reflexionará sobre la importancia de considerar el potencial de la evaluación para colaborar con el fortalecimiento de la profesión docente y con la mejora de la calidad, pero también sus limitaciones. A través de este trabajo de ensayo teórico-conceptual, se espera ofrecer una sistematización de las perspectivas en discusión, a fin de enriquecer la discusión sobre la evaluación de la docencia en la universidad y aportar distintas visiones que sean útiles a la hora de pensar el diseño y generación de prácticas y procesos evaluativos en las instituciones.

1.2 Propósito y objetivos del trabajo

El propósito principal del presente trabajo es elaborar una sistematización de las perspectivas actuales que discuten la evaluación de la docencia en la universidad. En tal sentido, este ensayo académico tendrá por objetivos:

- Identificar distintas perspectivas teóricas actuales que discuten la evaluación de la docencia en la universidad.

- Analizar los rasgos que retoman las perspectivas en términos de orientación y enfoque de evaluación, ligado a la definición de propósitos y criterios de evaluación.
- Comparar las perspectivas en función de los rasgos que retoman en términos de orientación y enfoque de evaluación, ligado a la definición de propósitos y criterios de evaluación.

Con el presente trabajo se espera ofrecer una sistematización de las perspectivas en discusión que aporte al enriquecimiento de la discusión sobre la evaluación de la docencia en la universidad, al tiempo que sea de utilidad a las instituciones a la hora de pensar el diseño y generación de prácticas y procesos evaluativos.

2. CAPÍTULO II: DESARROLLO

2.1 La preocupación por la calidad y la incorporación de la evaluación como tema de agenda en educación superior

La evaluación de la docencia en la universidad se inserta en el marco de la evaluación universitaria, originada como consecuencia de una fuerte preocupación por la calidad. En América Latina, particularmente hacia fines del siglo XX, esta preocupación inició en un contexto caracterizado por un aumento de la demanda por el acceso a la educación superior, lo que se tradujo en una transformación cuantitativa vinculada al aumento de la matrícula y de la oferta de educación superior (Araujo, 2007). Esta expansión de la matrícula y de la oferta de educación superior, sumada al auge de la globalización y la crisis económica generalizada de los '70 junto a la crisis del Estado de Bienestar y, como consecuencia, la necesidad de achicar el gasto público, derivó en la formulación de políticas de recorte y de control del gasto en las universidades. Estas políticas se justificaron en argumentos fundados en una crisis de confianza en la calidad de los sistemas de educación superior (Marquina, 2016). En este contexto, se abandonó el modelo de Estado Interventor y se instaló en la región un Estado Evaluador (Neave, 1988) que asignó una excesiva confianza a la evaluación como mecanismo de control de la calidad universitaria. Bajo esta racionalidad, el sistema educativo fue analizado en relación a tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad, lo que llevó a ajustar la



impronta de la evaluación a esa lógica. En este escenario de primacía del paradigma de la eficiencia, eficacia y del control sumado a la escases de recursos, la calidad y su evaluación se incorporan como temas de agenda vinculados a la rendición de cuentas por parte de las universidades sobre sus procesos y resultados. En sintonía con esta exigencia de rendir cuentas y tender a una mayor eficiencia de los sistemas, se crearon regulaciones orientadas a promover innovaciones en los gobiernos de las universidades. Desde la perspectiva de Brunner (2011), el desafío para las universidades era generar la creencia de que contaban con estructuras y procesos adecuados para la toma de decisiones, en función de adaptarse y responder a las demandas del entorno a través de la generación de acciones internas. Esta cuestión excedía las fronteras nacionales, tratándose de una cuestión más amplia: según este autor, esta discusión también se daba en Europa, donde si bien en un primer momento las políticas apuntaron hacia un modelo de control central (ligado a un modelo de Estado Interventor) que limitaba la autonomía universitaria en pos de garantizar un ajuste de las instituciones al cumplimiento de objetivos nacionales, esta estrategia cambió con el correr del tiempo, virando hacia una estrategia de autorregulación basada en respetar la autonomía universitaria, en el marco de un Estado Evaluador.

Como se anticipó, estas políticas y estrategias se asentaron en la preocupación por la calidad universitaria: acorde sostienen Noriega y Mazzola (2018), se trató de una concepción de la calidad fuertemente orientada a la valoración de resultados. Para ello, la evaluación fue una importante herramienta para medir la calidad universitaria en función de los resultados obtenidos. Como afirma Araujo (2014), la evaluación se caracterizó como práctica capaz de mejorar la calidad de las universidades. En este sentido, comenzaron a desarrollarse y a adquirir relevancia los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad en los países de la región, basados en procesos de evaluación y acreditación universitaria. Como sugieren Peón y Pugliese (2016), en el caso argentino esta preocupación por la calidad se incorporó como tema de agenda en los '90 y se materializó como política pública con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y la consecuente creación de los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria que tuvieron a la CONEAU como organismo evaluador.



Es posible afirmar, entonces, que la evaluación en educación superior es un concepto que se instala en el debate político en el marco de una discusión más amplia que centra el foco en la calidad. En este sentido, en la década de los '90 la calidad es asociada a la evaluación, planteándose el supuesto de que estos procesos redundarían en mejoras en la calidad de la oferta educativa en los distintos niveles. Si bien esta cuestión se incorpora en la agenda de los gobiernos en un contexto histórico-político hegemonizado por el neoliberalismo, cabe destacar que el concepto de calidad es polisémico y multidimensional; atravesado por los actores que lo definen, el espacio/tiempo histórico en que lo hacen, y las distintas posiciones ideológicas que se asumen. Se trata de un concepto esencialmente político, cuya definición se enmarca en los intereses de los diferentes actores y las concepciones ético-políticas subyacentes (Nosiglia, 2013).

Es en este marco que se incorpora la evaluación en educación superior. Se posiciona, asimismo, como tema de agenda no sólo de los gobiernos los cuales la materializan como políticas públicas; sino también de las propias instituciones de educación superior. De este modo, las mismas reconocen en la evaluación un instrumento para evaluar la calidad de sus acciones: docencia, investigación, vinculación con el medio, entre otras.

2.2 La evaluación de la docencia en el marco de la evaluación universitaria

Tras introducirse la evaluación de la calidad en la agenda política en educación superior, la misma se instaló a nivel Estado como política pública universitaria en Argentina, y se materializó en la Ley de Educación Superior con la instrumentación de procesos de evaluación y acreditación universitaria. No obstante, la evaluación de la calidad fue más allá del plano de la política pública, logrando penetrar el plano institucional, donde se generaron mecanismos internos de evaluación (Coppola, 2011). En este sentido, la evaluación trascendió los procesos de acreditación para concebirse como un proceso sistemático de obtención de información para el debate sobre determinados aspectos críticos a ser atendidos (Roig, 2013). De este modo, como sugiere Roig (2013), la evaluación comenzó a adquirir relevancia al interior de las propias instituciones de educación superior, las cuales comenzaron a ver en ella un potencial para instrumentar procesos evaluativos alentados por la responsabilidad de las instituciones de informar a la sociedad sobre su accionar y a la necesidad de promover cambios y mejoras en el



desarrollo de sus funciones. Es en este sentido que comienza a adquirir relevancia la evaluación de la docencia en la universidad.

Es a partir de los '90, con el desarrollo de políticas de evaluación universitaria, que se incluye la evaluación de la docencia (Fernández Lamarra y Coppola, 2008). Desde la perspectiva de Bolívar (2016), la inserción de la evaluación de la docencia respondió, por un lado, a la presión externa vinculada al desarrollo de evaluaciones externas. Por otro lado, respondió al reconocimiento de la responsabilidad que tienen las instituciones y los docentes en el aprendizaje de los alumnos y, por tanto, en la calidad educativa. La calidad educativa, desde la perspectiva teórica de Marchesi y Pérez (2018), se relaciona directamente con la calidad de la docencia. Es por ello que la mejora de la docencia, de la enseñanza y de la formación, fue asumida como una cuestión clave para contribuir a la mejora de la calidad, por lo que se pusieron en marcha acciones de intervención ligadas a la formación profesional y a la evaluación (Alliaud, 2014).

Es en este marco que comenzaron a gestarse distintas perspectivas de evaluación de la docencia, ligadas a la preocupación por la calidad. Si bien distintos actores coinciden en la necesidad de evaluar la calidad de la docencia universitaria, no existen consensos ni definiciones unívocas sobre ella. Al ser la calidad un concepto de carácter polisémico, ha de considerarse a su evaluación como una cuestión no neutral, sino subjetiva y fuertemente ligada a posicionamientos ideológicos (Vizcarra Harles, Boza Condorena y Monteiro de Aguiar Pereira, 2011), cuestión que deberá considerarse a la hora de pensar procesos de evaluación de la docencia en la universidad.

2.3 Perspectivas teóricas de evaluación de la docencia en la universidad

Como se anticipó, la evaluación de la docencia en la universidad se inserta en el marco de la evaluación universitaria en virtud de la preocupación por la calidad. Dada la pluralidad de definiciones del concepto, la evaluación de la docencia ha de considerarse como una cuestión debatida desde diversas perspectivas. En esta línea, puede hablarse de la existencia de múltiples perspectivas actuales que la discuten desde distintas orientaciones y enfoques, y, por tanto, desde diversos posicionamientos ideológicos y metodológicos. De este modo, puede afirmarse que cada perspectiva de evaluación



supone, además de la definición de la *orientación* de la evaluación, la reflexión en torno al *propósito* (rendición de cuentas, ingreso y promoción, y herramienta de mejora) ligado a los *criterios* de evaluación (la productividad, la competencia académica y la excelencia o el desarrollo profesional).

En este marco, según su *orientación*, las perspectivas de evaluación de la docencia universitaria pueden clasificarse en dos grupos: ya sean de *orientación analítica* o bien, de *orientación sintética*. Si se asume el marco teórico de Martínez Rizo (1999), puede agruparse dentro del grupo de orientación analítica a aquellas perspectivas de evaluación que enfatizan la evaluación de productos, de resultados. Se trata de perspectivas que desarrollan procesos evaluativos vinculados a calificar a la docencia o asignar puntaje a los distintos productos de las acciones de los docentes. En general, son evaluaciones utilizadas administrativamente, y útiles para ubicar a cada docente en una determinada posición o estratificación. Estos sistemas de evaluación no abarcan todas las actividades que desarrollan los docentes y se plantean como adecuadas para propósitos sumativos, no así para propósitos formativos de mejoramiento. Por otro lado, dentro del grupo de orientación sintética se identifican aquellas perspectivas que asignan una centralidad al proceso, pues el propósito es el mejoramiento. Desde estas perspectivas, la preocupación central no es tanto la cantidad, sino la calidad: La evaluación, lejos de promover procesos de asignación de puntajes o de medición de indicadores, se realiza valorando el conjunto y la particularidad de cada caso.

Tras la revisión bibliográfica, y considerando la clasificación anteriormente mencionada, en los apartados subsiguientes se identificará, individualizará, presentará y describirá cada perspectiva actual que discute la evaluación de la docencia en la universidad. Se contemplará, para ello, su clasificación en términos de su orientación: analítica o sintética. Se considerará, asimismo, el enfoque de evaluación que asume cada una, ligado a los criterios evaluativos y a la dimensión metodológica.

2.3.1 Las perspectivas de evaluación de la docencia con orientación analítica: La evaluación como rendición de cuentas y la evaluación como estrategia de control



Luego de la revisión bibliográfica, dentro del grupo de orientación analítica pueden identificarse dos grandes perspectivas de evaluación de la docencia en la universidad: la perspectiva de evaluación ligada a la rendición de cuentas (De Miguel Díaz, 1998; Martínez Rizo, 1999; Fernández Lamarra y Coppola, 2008; Araujo, 2016; Pacheco Cámara et. Al., 2018) y la perspectiva de evaluación como estrategia de control (De Miguel Díaz, 1998; Vain, 1998; Martínez Rizo, 1999; Fernández Lamarra y Coppola, 2008; Araujo, 2016; Pacheco Cámara et. Al., 2018).

La perspectiva de evaluación de la docencia ligada a la rendición de cuentas podría definirse como aquella perspectiva de evaluación fuertemente vinculada a las políticas públicas, desde las cuales se considera a la evaluación como aquella herramienta que permite tanto a la administración nacional como a las instituciones rendir cuentas ante la sociedad sobre la medida en que están cumpliendo con sus fines, y el grado de eficiencia en el uso de sus recursos asignados (De Miguel Díaz, 1998). Se trata, por tanto, de una perspectiva de evaluación economicista (De Miguel Díaz, 1998) vinculada al *accountability*, ligada a la evaluación de resultados (Martínez Rizo, 1999). Desde esta perspectiva, la evaluación se constituye como herramienta para la rendición de cuentas por parte de las instituciones sobre el grado en que están cumpliendo sus fines y sobre la eficiencia en el uso de los recursos asignados (Araujo, 2016). En esta línea, el supuesto es la máxima utilidad y provecho de la actividad de los profesores en relación a los recursos públicos que les fueron asignados a la institución.

Puede afirmarse que desde esta perspectiva se trata, por tanto, de una evaluación que destaca como cuestión clave la eficiencia, y contrasta los resultados (*outputs*) con los insumos (*inputs*). De este modo, plantea un criterio economicista para la evaluación de la docencia, midiendo la carga docente (el trabajo del docente dentro de la institución) y los resultados académicos, empleándose distintos indicadores vinculados a las dedicaciones docentes, la cantidad de estudiantes, el tiempo que lleva dictando las materias. Dentro de esta perspectiva de evaluación de la docencia orientada a los resultados, con el propósito de rendición de cuentas, puede identificarse a la evaluación de la docencia en el marco del evaluación institucional (Fernández Lamarra y Coppola, 2008). Se trata de una evaluación desarrollada por actores externos como las agencias de acreditación, y se parte

de las autoevaluaciones que sirven de la base para las evaluaciones realizadas por pares (Pacheco Cámara et. Al., 2018).

Por su parte, la perspectiva de evaluación de la docencia ligada a la estrategia de control, puede ser definida como una perspectiva tecnicista, que orienta la evaluación a la medición de la eficacia y la competencia docente a fin de recabar información que permita tomar decisiones sobre la continuidad y promoción de los docentes (De Miguel Díaz, 1998). Al ser una perspectiva de evaluación ligada a la estrategia de control para el ingreso, promoción y permanencia docente, sostiene una evaluación que apunta a la obtención de información para la toma de decisiones respecto a la carrera docente (Araujo, 2016). Dentro de esta perspectiva de evaluación de la docencia orientada al propósito de control, pueden identificarse aquellas evaluaciones que las universidades desarrollan para el ingreso a la docencia en el marco del Convenio Colectivo del Trabajo, y para la permanencia y promoción docente (Araujo, 2016). También pueden identificarse dentro de esta perspectiva las evaluaciones a través de la opinión de los alumnos (De Miguel Díaz, 1998; Fernández Lamarra y Coppola, 2008; Pacheco Cámara et. Al., 2018).

En lo que respecta a la evaluación ligada al ingreso a la carrera docente, pueden mencionarse los concursos de antecedentes y oposición. Como sostienen Fernández Lamarra y Coppola (2008), para los concursos docentes se impulsan evaluaciones ligadas a cuantificar los antecedentes académicos, profesionales, docentes y de investigación de los candidatos, como así también evaluaciones descontextualizadas basadas en el desarrollo de clases expositivas ante un jurado sobre temas elegidos al azar. También existen concursos periódicos para la permanencia de los docentes. Se trata de procedimientos estáticos, individualistas y ligados a la competencia. Por su parte, la evaluación a través de la opinión de los alumnos resulta el modelo mayormente difundido en las instituciones. Como afirman Pacheco Cámara et. Al. (2018), este modelo permite obtener la visión de los beneficiarios de la docencia a partir del empleo de cuestionarios que incluyen aquellas acciones que la institución supone que deben desarrollar los profesores. Se trata, en general, de un modelo que restringe la docencia a la actividad áulica (Martínez Rizo, 1999), y que posiciona a los estudiantes como única fuente de información para la formulación de juicios de valor sobre los docentes, promoviendo una visión parcial de la realidad (Coppola, 2011).

2.3.2 Las perspectivas de evaluación de la docencia con orientación sintética: La perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional

Tras la revisión bibliográfica, puede identificarse dentro del grupo de orientación sintética la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional (De Miguel Díaz, 1998; Vain, 1998; Martínez Rizo, 1999; Fernández Lamarra y Coppola, 2008; Arbesú García y Gutiérrez Martínez, 2014; Araujo, 2016; Pacheco Cámara et. Al., 2018). Esta perspectiva discute críticamente las perspectivas de orientación analítica anteriormente mencionadas, por considerar que las mismas sostienen en un enfoque limitado de la evaluación (Fernández, 2004). A partir de ello, la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional puede definirse como aquella que concibe a la evaluación como una herramienta para promover la mejora de la docencia universitaria (De Miguel Díaz, 1998). Se trata de una perspectiva que, enmarcada en la evaluación formativa, acentúa el propósito de la evaluación de promover la reflexión para la mejora de la práctica docente (Arbesú García y Gutiérrez Martínez, 2014). Promueve una evaluación que, bajo el propósito de mejora, se orienta a la función formativa dado que alienta la toma de conciencia por parte de los docentes sobre fortalezas y debilidades, para la planificación de estrategias orientadas a la mejora de la actividad docente y al fortalecimiento y desarrollo profesional (De Miguel Díaz, 1998).

Dentro de esta perspectiva de evaluación se encuentran aquellas evaluaciones que parten del criterio de la excelencia o el desarrollo profesional. Aquí, el interés está dado en la obtención de información sobre el desarrollo profesional alcanzado por el docente, incluyendo todas las actividades y tareas que desarrolla su función en el marco de una determinada universidad. Desde el enfoque teórico de De Miguel Díaz (1998), se trata de una perspectiva dentro de la cual se insertan modelos de evaluación que basados en dos supuestos básicos: la comprensión del trabajo del docente en el marco de una determinada realidad institucional, y el enfoque centrado en los procesos para la introducción de mejoras en los mismos. Si bien en general suele considerarse a la actividad docente a título individual, la misma implica una actividad en el marco de un proyecto institucional donde existen metas y objetivos comunes, y una articulación de actividades para su consecución. Por tanto, desde este enfoque de evaluación ligado a la excelencia o al



desarrollo profesional, se considera que la misma supera el plano individual para introducirse en el marco colectivo e institucional. Asimismo, desde este enfoque se considera al desarrollo académico como un camino en vez de como una meta, pues a lo largo de su recorrido profesional, el docente va introduciendo mejoras en lo que respecta a su función y a su formación, lo que se enmarca en procesos de evaluación formativa.

Como afirman Fernández Lamarra y Coppola (2008), dentro de esta perspectiva con orientación a la formación de la docencia, arraigada en un enfoque de evaluación formativa sistemática y permanente y orientada al propósito de mejora, pueden identificarse las autoevaluaciones empleadas en el marco de promover procesos de reflexión sobre la propia práctica en vistas de mejorarla, y, muy ligadas a ellas, las evaluaciones por portafolios. La evaluación por portafolios asume un enfoque de evaluación de la docencia ligado a la recolección evidencias y a la generación de procesos de reflexión por parte del docente (Coppola, 2011). Como afirma Fernández (2004), los portafolios incluyen diversos materiales, entre ellos materiales sobre el propio docente (asignaturas a su cargo, el programa de la asignatura, descripción sobre su concepción acerca de la enseñanza y del aprendizaje, sus estrategias de enseñanza y metodologías, documentos que acrediten la participación en proyectos de mejora de las prácticas de enseñanza, documento con planes de evaluación para la mejora, informes de autoevaluaciones), materiales provenientes de otros colegas (observaciones realizadas por pares, las evaluaciones realizadas por parte de los alumnos hacia el docente que colaboran con procesos de reflexión sobre la actividad, testimonios de alumnos) y resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje (trabajos prácticos y exámenes a los estudiantes, calificaciones obtenidas por los estudiantes). Aquí, son los propios docentes quienes seleccionan muestras de su labor, incluyendo el portafolios evidencias y reflexiones organizadas a partir de determinados criterios previamente establecido para juzgar la docencia universitaria (Pacheco Cámara et. Al., 2018). Acorde sugiere Martínez Rizo (1999), el portafolios posee un potencial reflexivo, pues fomenta la reflexión por parte de su autor para evaluar fortalezas y debilidades, y proponer líneas de acción futuras. Son, asimismo, útiles para alentar la reflexión sobre el crecimiento propio como profesional. Por tanto, desde este modelo se propone un enfoque de evaluación auténtica, participativa, donde el sujeto del evaluación participa de su propio proceso de evaluación



y el protagonista en este proceso de comprender su propia práctica e identificar elementos que le permitan mejorarla (Fernández, 2004).

Una variante al portafolios tradicional, es el portafolios digital o e-portfolio (Prendes Espinosa y Sánchez Vera, 2008). El portafolios electrónico o digital incluye las tecnologías multimedia: grabaciones de audio, imágenes, programas informáticos y bases de datos, videos, páginas web. Su presentación incluye el soporte informático. Permite adquirir un nuevo sentido, incluyendo enlaces entre distintas tareas de aprendizaje digitalizadas. En esta línea, esta cuestión no resulta menor si se considera que el contexto actual se encuentra permeado por los avances tecnológicos. Si se asume a la docencia como una tarea atravesada por dichos avances, se observará entonces la necesidad de incorporar en el portafolios una mirada que abarque dicha cuestión. No obstante, pese a las grandes posibilidades del portafolios electrónico, Prendes Espinosa y Sánchez Vera (2008) advierten que el portafolio digital no debe ser una mera copia del portafolios tradicional, sino que las posibilidades de las TIC deben ser aprovechadas. El portafolios electrónico permite un uso interactivo, y engloba herramientas de comunicación que promueven la interacción y la colaboración. Permite, por tanto, el intercambio entre pares y puede promover el aprendizaje compartido.

Más allá de las variantes en los modelos de evaluación impulsados desde la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, Vain (1998) sostiene que se trata de una perspectiva de evaluación fuertemente ligada a la concepción del docente como profesional reflexivo, capaz de desarrollar conocimiento en la acción, de reflexionar sobre la acción (sobre el modo en que resolvió la situación ante la cual aplicó un conocimiento en la acción) y de reflexionar en la acción. Ello conduce al desarrollo de un análisis crítico. De este modo, al basarse en la actividad reflexiva, concibe a la evaluación como un instrumento de retroalimentación para el docente en vistas de generar actividades orientadas a conseguir el propósito de mejora continua (Coppola, 2011).

2.4 Aproximación conceptual y metodológica a las perspectivas de evaluación de la docencia



Como se detalló, la evaluación de la docencia en la universidad se instaló fuertemente en la agenda política universitaria en el marco del surgimiento y auge de la evaluación ligada a la preocupación por la calidad en el campo educativo. En la actualidad, ella es objeto de múltiples debates en el campo de la evaluación universitaria. Estos debates son, en gran medida, consecuencia de la diversidad de perspectivas teóricas que la discuten desde distintos posicionamientos.

A lo largo de los apartados anteriores se ha identificado, clasificado, descripto y comparado la diversidad de perspectivas teóricas actuales que discuten la de evaluación de la docencia universitaria. En este sentido, se han identificado perspectivas con orientación analítica, entre ellas, la perspectiva de evaluación ligada a la rendición de cuentas y la perspectiva de evaluación como estrategia de control. Se han identificado también perspectivas con orientación sintética entre las cuales se mencionó la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional. Como se anticipó, cada perspectiva de evaluación de la docencia en la universidad sostiene una orientación y también un enfoque particular de evaluación, coherente con una determinada construcción metodológica de la misma, con la definición de propósitos y criterios de evaluación. Es por ello que a lo largo de este apartado se realizará una aproximación conceptual y metodológica a las perspectivas, que incluirá el análisis de las mismas en términos de orientación, enfoque, propósitos y criterios de evaluación.

En primer lugar, será preciso focalizar en el plano metodológico de la evaluación, y partir de las categorías y conceptualizaciones acuñadas por Ravela (2006) en torno a la evaluación y sus enfoques, propósitos y criterios. Ravela (2006) sostiene que todo proceso de evaluación educativa incluye:

1. El recorte de la realidad a evaluar y la construcción del referente ligado a los *criterios* de evaluación: El recorte de la realidad a evaluar es el objeto de la evaluación, es decir, el qué se evaluará (en este caso, la docencia en la universidad). Dada la diversidad de perspectivas para definirlo, se requiere de una construcción conceptual del mismo, lo que se denomina “referente”. Ese referente, es evaluado a partir de *criterios de evaluación*.

2. La definición de los *propósitos* que tendrá la evaluación: La definición de los propósitos de la evaluación será clave para el diseño metodológico. Se vincula a las consecuencias que tendrá la evaluación, las cuales podrán ser fuertes o débiles.
3. La adopción de un *enfoque* de evaluación coherente con el propósito de la evaluación, y a partir del cual definir la metodología de recolección de la evidencia empírica para la formulación de juicios de valor y la toma de decisiones: El juicio de valor surge a partir de contrastar la evidencia empírica con el referente, puesto que permite valorar la realidad evaluada en arreglo al *enfoque* de evaluación asumido.

A partir de esta conceptualización y focalizando en la evaluación de la docencia en la universidad, se observa que si bien todo proceso de evaluación de la docencia incluye la delimitación del objeto de la evaluación, la elección del instrumento de evaluación para la recolección de evidencia empírica, y la elaboración de juicios de valor para la toma de decisiones, la definición de los *propósitos* de la evaluación es clave, dado que guía la delimitación de *criterios* y del *enfoque* que adoptará la misma: evaluación sumativa (orientada a la rendición de cuentas o al control) o evaluación formativa (orientada a la mejora).

En apartados anteriores se ha identificado una serie de perspectivas de evaluación de la docencia en la universidad, y se las ha clasificado según su orientación, en dos grupos siguiendo las categorías teóricas de Martínez Rizo (1999): de orientación analítica y de orientación sintética. Dentro del grupo de orientación analítica, se ha identificado a la perspectiva de evaluación ligada a la rendición de cuentas y la perspectiva de evaluación como estrategia de control. Por su parte, dentro del grupo de orientación sintética se ha identificado a la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional. Ahora bien, como se mencionó en el párrafo anterior, las distintas perspectivas impulsan modelos de evaluación basados en determinados propósitos.

Reparando en el análisis de los *propósitos* de evaluación, Ravela (2006) afirma que las evaluaciones pueden perseguir distintos propósitos, tales como acreditar instituciones o certificar a los sujetos, realizar un ordenamiento para seleccionar a los individuos, tomar decisiones blandas ligadas a la mejora y delineando acciones y decisiones para el cambio,

tomar decisiones duras ligadas a la continuidad o finalización de un contrato, rendir cuentas. Partiendo de estas cuestiones y focalizando en las perspectivas de evaluación de la docencia universitaria, puede observarse que, en relación a aquellas de orientación analítica, aquella perspectiva ligada a rendición de cuentas sostiene, justamente, un modelo de evaluación que persigue dicho propósito de rendir cuentas ante la sociedad, puesto que busca dar cuenta del grado en que están cumpliendo sus fines y la eficiencia en el uso de los recursos asignados (Araujo, 2016), centrándose en los resultados. Por su parte, la perspectiva de evaluación como estrategia de control sostiene modelos de evaluación más bien orientados al propósito de realizar un ordenamiento para seleccionar a los docentes (como es el caso de las evaluaciones para el ingreso a la docencia) o al propósito de tomar decisiones duras ligadas a la continuidad o finalización de un contrato docente (como es el caso de las evaluaciones para la continuidad o promoción docente). Por otra parte, en relación a aquellas perspectivas de orientación sintética, aquella perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional sostiene modelos de evaluación fuertemente orientados al propósito de tomar decisiones blandas, puesto que se orienta a la promoción de la mejora de la docencia universitaria y con ella, de la realidad institucional, a partir de acciones y decisiones para el cambio de la realidad.

Partiendo de los propósitos sostenidos por las distintas perspectivas de evaluación, cabe mencionar que, en concordancia con ellos, las mismas supondrán la adopción de un *enfoque* de evaluación. En relación a los enfoques de evaluación, De Miguel Díaz (1998), Ravela (2006), Stake Contreras y Arbesú (2011), Araujo (2016) y Pacheco Cámara et. Al. (2018) sostienen que los mismos pueden ser: evaluación diagnóstica, sumativa y formativa. En este sentido, Stake et. Al. (2011), destacan que la evaluación sumativa es aquella que se desarrolla con el objetivo de medir la calidad de lo evaluado, es decir, conocer qué tan bueno o malo es. Asimismo, los autores definen a la evaluación formativa como aquella que apunta a mejorar, puesto que concibe al evaluando como algo en proceso de desarrollo y de cambio, por lo que la evaluación formativa adquiere el carácter de evaluación prospectiva que considera oportunidades y obstáculos para el cambio. Por su parte, Pacheco Cámara et. Al. (2018) sostienen que mientras que la evaluación diagnóstica apunta a valorar el desempeño docente para la selección de candidatos para el ingreso a la docencia, la evaluación formativa pretende conocer el desempeño docente



para tomar decisiones vinculadas al cambio y a la mejora. Finalmente, los autores sostienen que las evaluaciones sumativas valoran el desempeño docente con el propósito de tomar decisiones vinculadas a lo contractual, como lo es la continuidad o promoción docente. De este modo, en relación a las perspectivas de evaluación de la docencia, se observa que aquellas perspectivas de orientación analítica (perspectiva ligada a rendición de cuentas y perspectiva de evaluación como estrategia de control), plantean modelos de evaluación de la docencia fuertemente vinculados al enfoque sumativo, puesto que apuntan a la medición de la calidad de lo evaluado en términos de rendición de cuentas y de control para la toma de decisiones contractuales vinculadas a la promoción y continuidad docente. Por su parte, en las perspectivas de evaluación de la docencia con orientación sintética (perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional) se observa una fuerte orientación al enfoque formativo, ya que sostienen modelos de evaluación basados en apuntar a que los docentes reconozcan sus fortalezas y debilidades para la planificación de estrategias que apunten a la mejora de la actividad docente y del desarrollo profesional (Araujo, 2016), de lo que se deduce que se plantean como propósito que la evaluación sea útil para la toma de decisiones tendientes a la mejora de lo que se ha evaluado (Ravela, 2006).

En este marco, puede afirmarse que las distintas perspectivas de evaluación suponen decisiones y posicionamientos particulares sobre la finalidad o *propósito* de la evaluación, el *enfoque* de la evaluación, y la definición de *criterios* de evaluación. Respecto a esta última cuestión, la definición de criterios de evaluación, De Miguel Díaz (1998) afirma que considerar los distintos enfoques de evaluación, formativa o sumativa, es una cuestión clave para delimitar los criterios de evaluación. En relación a ellos, Roig (2013) postula que en el caso de la evaluación preordenada, puede hablarse de criterios de evaluación contruidos de antemano a los efectos de realizar una comparación de la realidad evaluada con una visión modélica de la misma como es el caso de los indicadores o estándares. No obstante, en el caso de la evaluación deliberativa no existen criterios contruidos de antemano, puesto que lo que interesa a partir de la evaluación es comprender lo evaluado para generar nuevas formas de acción en pos del cambio o de la mejora. Partiendo de ello, y considerando las características de las distintas perspectivas de evaluación de la docencia en la universidad, se observa que mientras que en el caso de las perspectivas de orientación analítica parecieran predominar los rasgos de una evaluación preordenada, las

perspectivas de orientación sintética parecieran retomar los rasgos de la evaluación deliberativa. De este modo, la perspectiva de evaluación de la docencia ligada a rendición de cuentas y la perspectiva de evaluación como estrategia de control, parecieran incluir en sus modelos de evaluación criterios predefinidos a efectos de comparar lo evaluado con una visión modélica de la docencia universitaria que De Miguel Díaz (1998) identifica en términos de *buen profesor*. De este modo, la perspectiva de evaluación de la docencia ligada a la rendición de cuentas, plantearía un modelo de *buen profesor* ligado a la productividad y consideraría la cantidad de asignaturas que el docente tiene a su cargo, tipo de asignatura (troncal, electiva), cantidad de alumnos que tiene a su cargo, entre otras (De Miguel Díaz, 1998). Por su parte, la perspectiva de evaluación como estrategia de control, plantearía un modelo de *buen profesor* centrado en la competencia docente y criterios determinados por las características del mismo considerando, por ejemplo, resultados académicos, la opinión de colegas, la productividad, la opinión de los estudiantes. De Miguel Díaz (1998) plantea que desde la perspectiva de los alumnos, la competencia docente se define a partir de los siguientes criterios: preparación y organización de las clases, la presentación y el dominio de la signatura, el interés por la enseñanza, interacciones con los alumnos, criterios de evaluación de los aprendizajes.

Para el caso de las perspectivas de evaluación de la docencia con orientación sintética, como es el caso de la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, las mismas parecieran retomar los rasgos de evaluación deliberativa, puesto que las evaluaciones apuntan a entender al trabajo del docente en el marco de una determinada realidad institucional, promover procesos de reflexión a partir de ello (Coppola, 2011) e introducir mejoras. No obstante, De Miguel Díaz (1998) postula que el criterio de evaluación para esta perspectiva es la excelencia o el desarrollo profesional, el cual puede operativizarse a través de distintos criterios: uno de ellos puede ser la competencia docente, pero además deben existir muchos otros criterios como por ejemplo, la capacidad para desarrollar otras funciones y tareas (organizar cursos, diseñar currículos, desarrollar innovaciones, investigar) que también hacen a su función docente. Asimismo, el autor afirma que se trata de promover y valorar la autonomía, la reflexión, la posibilidad del docente de reflexionar sobre su propio trabajo y encontrar, a partir de este proceso, estrategias de mejora del propio trabajo.



A partir de lo desarrollado, puede concluirse que las perspectivas de evaluación de la docencia en la universidad pueden clasificarse en dos grandes grupos: de orientación analítica o sintética. Aquellas perspectivas de orientación analítica, entre las cuales se identifica la perspectiva de evaluación ligada a la rendición de cuentas y la perspectiva de evaluación como estrategia de control, plantean modelos de evaluación de la docencia fuertemente vinculados al enfoque sumativo (orientado a la rendición de cuentas o al control), y ligados al propósito de medición de la calidad de lo evaluado en términos de rendición de cuentas (en el caso de la perspectiva de evaluación ligada a la rendición de cuentas) y de control para el ordenamiento de los docentes en pos de la toma de decisiones contractuales vinculadas al ingreso, la promoción y continuidad docente (en el caso de la perspectiva de evaluación como estrategia de control). Por su parte, las perspectivas de orientación sintética, entre las cuales se ha identificado la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, plantean modelos de evaluación de la docencia más vinculados a un enfoque de evaluación formativa (orientada a la mejora), ligados al propósito de promoción de la mejora de la docencia universitaria y con ella, de la realidad institucional, a partir de procesos de reflexión, acción y decisión en pos del cambio. Considerando ello, en relación a los criterios de evaluación se concluye que las perspectivas de evaluación con orientación analítica vinculan la evaluación al criterio de productividad (perspectiva de evaluación ligada a la rendición de cuentas) y competencia docente (perspectiva de evaluación como estrategia de control), medida sobre la base de indicadores o estándares preestablecidos (evaluación preordenada), donde la suma del puntaje de esos indicadores permite ubicar a cada docente en un lugar determinado en el marco de una estratificación en función del puntaje obtenido. Por su parte, las perspectivas de orientación sintética como lo es la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, centran al docente como protagonista del proceso evaluativo, apuntando a un proceso de reflexión para la identificación de fortalezas y debilidades en pos de la generación de estrategias para avanzar hacia la mejora y cambio, hacia el desarrollo y fortalecimiento de la docencia.

2.5 Las perspectivas de evaluación de la docencia en debate

En los apartados anteriores se ha identificado, analizado y comparado las perspectivas actuales que discuten la evaluación de la docencia en la universidad. En todos los casos,



la evaluación, como actividad sistemática, es asumida desde distintos posicionamientos en el marco de una determinada metodología coherente con un determinado propósito, en vistas de la obtención de resultados para la formulación de juicios de valor vinculados al objeto de la evaluación (Ravela, 2006). Como sugiere Ravela (2006), los distintos posicionamientos expresan diferentes concepciones de calidad en la evaluación de la docencia, lo que implica un posicionamiento ideológico por parte de los evaluadores marco ideológico de los evaluadores. Por tanto, puede asumirse a la evaluación de la docencia en la universidad como una actividad compleja, que requiere de la toma de decisiones sobre orientación, propósitos, enfoques, modelos, criterios e instrumentos de evaluación (Pacheco Cámara et. Al., 2018).

Se ha mencionado que las distintas perspectivas de evaluación de la docencia pueden clasificarse según su orientación, ya sea analítica o sintética; y que cada una de ellas asume un enfoque particular de evaluación, y plantea modelos, criterios e instrumentos de evaluación específicos. Acorde plantea De Miguel Díaz (1998), la valoración de la evaluación dependerá de los propósitos que se planteen, de su necesidad y utilidad. Sin embargo, existen algunas críticas y debates en torno a las perspectivas. En este sentido, en el presente apartado se enunciará y abordará una serie de críticas y debates en torno a las perspectivas, ligados a la delimitación y definición de buen docente que plantean, las concepciones sobre la docencia, los modelos y enfoques de evaluación que sostiene cada una.

Como se anticipó, los primeros debates se plantean en relación a la delimitación de *buen docente*. Se ha mencionado que una de las cuestiones que requiere toda evaluación de la docencia universitaria es la delimitación de lo que es un *buen docente* en determinado contexto o institución, es decir, delimitar conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un buen docente (Pacheco Cámara et. Al., 2018). Tras la revisión de la literatura, puede observarse que si bien las perspectivas asumen una orientación, un enfoque y una construcción metodológica particular, adicionalmente a cada una subyace una definición particular de lo que es ser un buen profesor. De Miguel Díaz (1998), identifica tres modelos de *buen profesor* que subyacen a las principales perspectivas de la evaluación de la docencia en la universidad: un modelo centrado en la productividad, un modelo centrado en la competencia docente y un tercer modelo ligado a la excelencia o desarrollo



profesional. En el primer modelo, de orientación sumativa, se consideran la cantidad de asignaturas que el docente tiene a su cargo, tipo de asignatura (troncal, electiva), cantidad de alumnos que tiene a su cargo, entre otras. Se trata de un modelo fuertemente ligado a aquellas perspectivas de orientación analítica que impulsan modelos de evaluación de la docencia vinculados al propósito de rendición de cuentas. Por su parte, el segundo modelo considera entre las características que presenta un buen profesor, la preparación y organización de la actividad, presentación y dominio de la materia, preocupación e interés por la enseñanza, relaciones con los alumnos, criterios y procedimientos de evaluación. En este modelo, las evaluaciones de la competencia están ligadas a la obtención de información para la toma de decisiones vinculadas a la continuidad y promoción de los docentes, por lo que puede vincularse a las perspectivas de orientación analítica que impulsan modelos ligados al control. Finalmente, el tercer modelo ligado a la excelencia profesional se sustenta en un enfoque formativo que promueve y valora la autonomía, la reflexión, la posibilidad del docente de reflexionar sobre su propio trabajo y encontrar, a partir de este proceso, estrategias de mejora del propio trabajo. Puede vincularse, por tanto, a aquellas perspectivas de orientación sintética.

La diversidad de definiciones de *buen docente*, conduce al segundo debate: Las definiciones de buen docente sostenidas desde las distintas perspectivas de evaluación de la docencia en la universidad tienen, a su vez, sustento en distintos *modos de concebir al docente*. Desde la perspectiva teórica de Stenhouse (1991), pueden distinguirse dos grandes concepciones sobre la docencia: la concepción del docente como profesional restringido y la concepción del docente como profesional amplio. La primera, concibe al docente como un profesional centrado en la tarea de enseñanza, en la transmisión de determinados contenidos y en el trabajo concreto en el aula. Se trata, por tanto, de una concepción restringida del docente, en tanto circunscribe su profesión al trabajo y competencia a nivel áulico. Por su parte, la segunda concepción asume al docente como un profesional que posee las características del profesional restringido, pero que también es capaz de formular hipótesis para diseñar sus prácticas, confrontar sus teorías con sus propias prácticas, reflexionar sobre las mismas, investigar y generar conocimiento para el desarrollo profesional. De este modo, se trata de una concepción que, lejos de considerar al docente como un técnico circunscripto al nivel áulico, lo asume como un profesional cuya labor excede los límites del aula y trasciende las paredes del centro



educativo, alcanzando su actividad un contexto más amplio de la comunidad y sociedad. En este sentido, si se consideran estas dos concepciones del docente, al reparar en la cuestión de la evaluación de la docencia en la universidad, puede observarse que a las distintas perspectivas de evaluación subyace una particular definición de *buen docente* que se enraíza en una determinada concepción del docente acorde plantea Stenhouse (1991), ya sea un profesional restringido o un profesional amplio. De este modo, aquellas perspectivas a las cuales subyace un modelo de *buen docente* centrado en la productividad o en la competencia docente, parecerían sustentarse en una concepción de docente como profesional restringido, mientras que aquellas otras a las cuales subyace un modelo de *buen docente* ligado a la excelencia o desarrollo profesional, parecieran sostenerse en una concepción de docente como profesional amplio.

Estos debates y reflexiones en torno a la delimitación y definición de *buen docente* y a las *concepciones sobre la docencia*, se vinculan, a su vez, con aquellos debates que se plantean en relación a los *modelos y enfoques* de evaluación propuestos desde las distintas perspectivas de evaluación de la docencia universitaria. Para el caso de las perspectivas de orientación analítica, existen críticas vinculadas al hecho que las mismas plantean modelos de evaluación a título individual, y presentan un enfoque de evaluación economicista, tecnológico y productivista, vinculado al propósito de rendición de cuentas, control y de regulación. Se trata de modelos que, al centrarse en los resultados, restringen la evaluación a las tasas de graduación, las tasas de repitencia, los resultados en las evaluaciones de aprendizajes (Coppola, 2011), cuestión a la que ligan la definición de *buen docente*. Los debates y críticas se centran en las limitaciones que traen aparejadas los modelos y enfoques de evaluación centrados en la eficiencia y a la productividad. Puntualmente, en el caso de la perspectiva de evaluación como estrategia de control, las críticas apuntan a las evaluaciones en el marco del ingreso y continuidad docente, y a la utilización de encuestas de opinión de los estudiantes. Para el caso de las evaluaciones docentes para los concursos para el ingreso y la permanencia en el cargo, Coppola (2011) identifica el desarrollo de evaluaciones descontextualizadas que, al mismo tiempo, ponderan determinadas actividades en detrimento de la multiplicidad de actividades que desarrollan los docentes: de enseñanza (docencia, diseño de programas de los cursos, diseño de material didáctico y bibliografía, tutorías alumnos), actividades de investigación (básica, aplicada y de desarrollo tecnológico) y actividades de extensión y

de gestión (Martínez Rizo, 1999). En relación a la utilización de encuestas de opinión de los estudiantes, las críticas radican en que las mismas se emplean para medir la eficacia de un profesor en función de su actividad áulica, lo que implica un reduccionismo de las actividades que realizan los docentes, quedando fuera todas aquellas otras actividades que desarrollan (Pacheco Cámara et. Al., 2018).

Otras críticas hacia las evaluaciones mediante encuestas de opinión de los estudiantes, apuntan a las limitaciones de considerar a los estudiantes como única audiencia o como fuente principal para la evaluación de los docentes, tomando como único instrumento de evaluación las encuestas de opinión (De Miguel Díaz, 1998). Distintos referentes del campo de la evaluación de la docencia universitaria identifican esto como un problema, ya que al ser los estudiantes la única fuente de información para la evaluación, la realidad evaluada se ve reflejada de manera parcial (Coppola, 2011). Adicionalmente, se mencionan las limitaciones de una evaluación centrada en los resultados, entre ellas, la falta de una retroalimentación oportuna para incidir en el desarrollo profesional (De Miguel Díaz, 1998). Al centrarse en los resultados, dejar de lado los procesos y la importancia de una evaluación contextualizada, de modo que se trata de evaluaciones que excluyen la importancia de comprender sentidos y analizar causas (Gómez y Valdéz, 2019).

Para el caso de la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, la misma se orienta a la función formativa dado que alienta la toma de conciencia por parte de los docentes sobre fortalezas y debilidades, para la planificación de estrategias orientadas a la mejora de la actividad docente y al fortalecimiento y desarrollo profesional. A diferencia de las evaluaciones promovidas desde las perspectivas de orientación analítica, en esta perspectiva se trata de una evaluación que considera tanto lo individual como lo colectivo, apuntando a la mejora de la propia práctica como a la mejora institucional (De Miguel Díaz, 1998). Entre los modelos de evaluación que se plantean desde esta perspectiva, se encuentra la autoevaluación que posibilita una mirada introspectiva y la evaluación por portafolios para la actividad reflexiva. Díaz Barriga y Pérez Rendón (2010) definen al portafolios docente como una carpeta que colecciona elementos, producciones y trabajos de cada docente, que permiten evaluar reflexivamente la calidad de la docencia. En este sentido, diversos autores



destacan la riqueza de la utilización de portafolios formativo como recurso para una evaluación de la docencia basada en la reflexión y en la autoevaluación. Ello se debe a que, a diferencia de las evaluaciones sostenidas desde las perspectivas de orientación analítica, las evaluaciones por portafolios permiten el desarrollo de una evaluación más contextualizada y procesual. Como afirma De Miguel Díaz (1998), desde esta perspectiva de evaluación ligada a la excelencia o al desarrollo profesional, la misma supera el plano individual para introducirse en el marco colectivo e institucional; y, como se ha anticipado, se considera al desarrollo profesional como un camino en vez de como una meta, pues a lo largo de su recorrido profesional el docente va introduciendo mejoras en lo que respecta a su función y a su formación, lo que se enmarca en procesos de evaluación formativa. Asimismo, al conformarse el portafolios en un proceso continuo de autoevaluación y reflexión crítica que tiene a los docentes como protagonistas y donde son ellos quienes identifican errores propios que luego los transforman en disparadores de aprendizaje para la generación de cambios, la evaluación se convierte en una oportunidad, alentando la constitución de una cultura de la evaluación formativa y comprensiva de la docencia (Arbesú García y Gutiérrez Martínez, 2014). De este modo, en el caso de los la evaluación por portafolios, la lógica evaluativa se invierte, puesto que el evaluador deja de ser un observador externo, y la actividad pasa a manos de los propios docentes (Díaz Barriga y Pérez Rendón, 2010).

Respecto a la utilización del portafolios para la evaluación de la docencia en la universidad, dentro de la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, distintos autores señalan una variante, que es el portafolios digital o e-portfolio. Como se anticipó, a diferencia del portafolios tradicional, el portafolios electrónico incorpora sonido, imágenes y fotografías, cuadros, material gráfico y filmico, hipertexto, y también incluye las redes sociales, posibilitando el intercambio dialógico (Díaz Barriga y Pérez Rendón, 2010). Como sugieren Prendes Espinoza y Sánchez Vera (2008), los portafolios electrónicos surgen como una herramienta de evaluación que posibilita la actividad reflexiva e incluso la formación permanente de los docentes, en vistas de alentar el desarrollo profesional y, por tanto, promover la mejora permanente de la calidad. Apunta, desde un enfoque formativo, a promover el desarrollo de procesos de autoevaluación por parte de los docentes en vistas de propiciar procesos de reflexión crítica sobre la propia práctica, pero también a promover la formación, el intercambio de

experiencias y conocimientos, la discusión entre los distintos docentes y a potenciar el involucramiento (Prendes Espinoza y Sánchez Vera, 2008). Con ello apunta, asimismo, a promover la profesionalización de la docencia, repercutiendo en la mejora de la calidad institucional (Prendes Espinoza y Sánchez Vera, 2008).

Pese a que estas perspectivas que incluyen las tecnologías en el marco de la evaluación de la docencia en la universidad resultan novedosas, existen debates en torno a los usos de las tecnologías y, en función de ello, el grado de aporte que podrían llegar a tener en la evaluación. En este sentido, Litwin (2005) advierte que existen diversos usos de las tecnologías: banales y posibilitadores. En esta línea, en algunos casos existen usos banales de las nuevas tecnologías, donde las mismas son utilizadas de manera inadecuada; o usos meramente instrumentales donde las tecnologías son empleadas y restringidas a su carácter de herramienta. En otros casos, los usos de las mismas pueden, por el contrario, transformarse en oportunidad para la construcción de propuestas alternativas, propuestas de construcción de conocimiento (Litwin, 2005), y para potenciar e intensificar las propuestas de evaluación a partir de una inclusión genuina de las tecnologías (Maggio, 2012). Los aportes de Litwin (2005) y Maggio (2012), invitan a pensar en la posibilidad de distinguir entre *tecnologías aplicadas a la evaluación*, en este caso, de la docencia, y *tecnologías de evaluación de la docencia*. Al focalizar en el campo de la evaluación de la docencia en la universidad, puede pensarse en que existen dos visiones distintas: por un lado, una visión vinculada a utilizar las tecnologías incorporándolas a las actividades de evaluación docente, es decir, acudiendo a ellas para obtener información o incluyéndolas como parte de actividades de evaluación. Éstas serían prácticas evaluativas con tecnologías, o con usos instrumentales de las tecnologías. No obstante, puede pensarse en una visión alternativa, vinculada a concebir la tecnología como potenciadora de las propuestas de evaluación y como posibilitadora para la construcción de conocimiento y para una construcción colaborativa con otros pares. Se trata de una invitación a pensar no tanto lo que contiene la tecnología, sino aquello que posibilita.

Más allá del debate en torno al empleo del portafolios tradicional o electrónico, existen debates en relación a las grandes oportunidades de estas evaluaciones: Rueda Beltrán (2010) sugiere que el portafolios, en tanto instrumento, permite la reflexión por parte de los docentes sobre su propia práctica, y el autoanálisis para el reconocimiento de



fortalezas y debilidades en vistas de la mejora y del perfeccionamiento continuo. En esta misma línea, Arbesú García y Gutiérrez Martínez (2014) sostienen que, al alentar procesos de selección y recolección de evidencia sobre la práctica docente, se alienta la generación de procesos de autorregulación por parte de los propios docentes, de autocrítica y de auto reconocimiento, de toma de conciencia para la detección de fortalezas y debilidades en vistas de promover la mejora y el fortalecimiento profesional. De este modo, se concibe al portafolios en su potencial para transformar la realidad. El portafolios, al sustentarse en un enfoque reflexivo, permite a cada docente conocer su propio crecimiento a lo largo del tiempo y actúa, asimismo, como una herramienta que permite al docente revisar todo su camino, fijar objetivos y metas, y proponer planes de mejora (Díaz Barriga y Pérez Rendón, 2010).

Otro debate que surge al respecto al uso de portafolios planteado dentro de la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, se vincula al hecho que puede encontrarse un cierto fundamento de las prácticas evaluativas por portafolios en la corriente de la concepción de la evaluación comprensiva (Stake, 2006) y en la concepción del docente como profesional reflexivo (Schon, 1983). Como sugieren Arbesú García y Gutiérrez Martínez (2014), la vinculación de dichas prácticas evaluativas con la corriente de la evaluación comprensiva radica en el hecho que la evaluación se centra en la evaluación de situaciones específicas en el marco de su complejidad y particularidad, permitiendo identificar puntos débiles y fortalezas en pos de fortalecer la práctica. Por su parte, en relación a la corriente que concibe al profesor como profesional reflexivo, Zeichner (1993) afirma que la misma puede comprenderse como una reacción a la visión de los docentes como meros técnicos transmisores de conocimiento, lo que supone el reconocimiento de los docentes como profesionales activos, productores de conocimiento. En términos del autor, el movimiento que comprende al docente como profesional reflexivo, entiende que este profesional es capaz de reflexionar antes y después de la acción (reflexión sobre la acción), durante la acción a medida que se desarrollan las situaciones y resolviendo problemas que se suscitan (reflexión en la acción). De este modo, la vinculación de las prácticas evaluativas planteadas dentro de la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, radica en que este enfoque de evaluación considera al propio docente como protagonista, como profesional reflexivo (Vain, 1998), como un sujeto pensante, capaz de convertir ese



pensamiento en reflexión en la práctica (detenerse a pensar en la práctica), sobre la práctica (pensar sobre lo que se está haciendo, verbalizando ese pensamiento) y para la práctica, es decir, para, a través de lo aprendido, provocar cambios que redunden en la mejora de las prácticas (Arbesú García y Gutiérrez Martínez, 2014). Esta resulta una cuestión fuertemente destacable por los autores, puesto que si lo que se pretende es evaluar la calidad de la docencia en la universidad, resultaría necesario que la evaluación parta de una concepción justa de calidad. Ello implica una evaluación no centrada únicamente desde una perspectiva vinculada al rendimiento medible a partir de parámetros externamente definidos e ignorando las propias prácticas de los docentes y su saberes, sino una evaluación que apunte a considerar a los sujetos implicados, esto es, a los docentes, sus saberes y prácticas en miras de fortalecer el trabajo, la formación y el oficio (Alliaud, 2014).

En este marco, puede afirmarse que los autores coinciden en destacar las fortalezas y oportunidades de sostener una evaluación de la docencia universitaria desde la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, desde la cual destacan el uso del portafolios en el marco de una evaluación formativa, contextualizada, reflexiva y justa. No obstante, coinciden en destacar que para que la evaluación sea genuina y exitosa, y efectiva en posibilitar la generación de cambios genuinos, se requiere de un compromiso previo por parte de los actores implicados, los docentes; como así también de un trabajo constante y de la construcción de una cultura de la evaluación que la posibilite (Arbesú García y Gutiérrez Martínez, 2014). Es en este sentido que se afirma que para que se logre instaurar una evaluación con tales características, se requerirá transformar el paradigma de la evaluación imperante, es decir, se necesitará modificar aquella concepción tradicional de la evaluación orientada a los resultados, para transformarla en una evaluación cualitativa, basada fundamentalmente en procesos de reflexión y retroalimentación (Díaz Barriga y Pérez Rendón, 2010), una evaluación pensada desde el modelo constructivista (Gómez y Valdéz, 2019). De este modo, desde una visión constructivista, la evaluación de la docencia procesos de reflexión sobre la práctica, la construcción del docente como un profesional e incluso como sujeto de aprendizaje (Gómez y Valdéz, 2019).

Pese a los grandes debates que existen en el campo de la educación superior, puntalmente en el campo de la evaluación universitaria enfocada a la evaluación de la docencia, en la actualidad coexisten distintas perspectivas y concepciones de la evaluación ligadas a los modos de concebir a la universidad: como afirman Fernández Lamarra y Coppola (2008), pueden identificarse evaluaciones tecnológicas y productivistas (orientación analítica), orientadas a un enfoque sumativo y ligadas a los criterios de la eficiencia y productividad, cuyo fin es la rendición de cuentas o el control; y evaluaciones formativas (de orientación sintética) que requiere de procesos de reflexión colectivos, cuyo fin es la mejora. Para eso, mientras que en las primeras se utilizan las estadísticas y se analizan los productos o resultados, ignorándose los procesos y la complejidad de cada universidad; para las segundas se desarrolla una evaluación contextualizada y participativa. Por tanto, en la actualidad pueden observarse la coexistencia de perspectivas de evaluación de la docencia, e identificarse evaluaciones orientadas a calificar o clasificar (evaluaciones sumativas) y evaluaciones enfocadas a incidir en la mejora (evaluaciones formativas), orientadas al perfeccionamiento, fortalecimiento y desarrollo profesional (Gómez y Valdéz, 2019).

Más allá de la diversidad de perspectivas, orientación, enfoques y modelos de evaluación, todo proceso de evaluación requerirá de la definición del objeto de evaluación (el qué se evaluará) y del propósito de la evaluación (el para qué de la evaluación), de la elección de la metodología de evaluación (el cómo se evaluará), de la definición de criterios de evaluación, y de un proceso de formulación de juicios de valor que requieren de evidencia empírica (Gómez y Valdéz, 2019). Toda práctica de evaluación de la docencia deberá, asimismo, generarse a partir de acuerdos comunes establecidos con la comunidad, de propósitos consensuados, velando por la coherencia metodológica e instrumental (Pacheco Cámara et. Al., 2018). Requerirá, asimismo, de la delimitación del perfil de un *buen docente* acorde al contexto institucional, por lo que los distintos procesos de evaluación requerirán de la definición del perfil del buen docente en arreglo a las particularidades y a las necesidades de la evaluación (Pacheco Cámara et. Al., 2018).

Stake et. Al. (2011) y Gómez y Valdéz (2019), adicionan la necesidad de superar la tensión entre evaluación formativa y sumativa en la universidad. En esta línea, Stake et. Al. (2011) sugieren que resultará apropiado pensar en una evaluación comprensiva que



aborde una visión sinóptica de la responsabilidad de evaluar la docencia, en vistas de que sea útil para rendir cuentas de las funciones de la universidad, pero también para mejorar. Los autores plantean la necesidad de que confluya la evaluación formativa y comprensiva con la evaluación sumativa, en una evaluación que incluya procesos de autoevaluación reflexiva por parte de los docentes, y que los integre con la mirada de otros docentes, de estudiantes, graduados y gestores institucionales. De este modo, se trataría de una evaluación que propiciaría la triangulación de múltiples miradas: la mira de los propios docentes a partir de la autopercepción (autoevaluación por parte del docente), la mirada de los estudiantes (heteroevaluación a través de la opinión de los alumnos) y la mirada de los pares (coevaluación), lo que ampliaría el potencial de la evaluación (Gómez y Valdéz, 2019).

Pese a la multiplicidad de perspectivas y modelos de evaluación de la docencia en la universidad, a la hora de pensar en el desarrollo de una evaluación, la decisión dependerá de las necesidades, los propósitos que privilegie la institución, el significado y la utilización de la evaluación (Gómez y Valdéz, 2019). Asimismo, si bien no existen consensos sobre las características que debiera tener un sistema de evaluación de la docencia universitaria (Martínez Rizo, 1999), sí existen coincidencias en relación a pensar el potencial de la evaluación para valorar el trabajo de los docentes, colaborar con el fortalecimiento de la profesión y a promover procesos de reflexión a partir de los cuales sean alentados procesos de mejora de la calidad de la docencia, que incluso redunden en la mejora de la calidad de la institución en su conjunto (Marchesi y Pérez, 2018), tratándose de una evaluación crítica, propositiva e interventiva (Gómez y Valdéz, 2019).

No obstante, ha de considerarse que si bien la evaluación puede ser asumida como oportunidad, cabe destacar, como sugiere Roig (2013), lo siguiente:

La evaluación no es la panacea para la resolución de los problemas de la universidad. Es una herramienta necesaria para la gestión institucional que puede ser mejor o peor utilizada, así como también puede ser una vía que nos permita construir colectivamente alternativas a las dificultades que la universidad enfrenta para resolver mejor su misión (pp. 28).



De este modo, habrá de considerarse los potenciales de la evaluación, pero también sus limitaciones. Esto es, considerar que la misma no es la llave que conduce necesaria y linealmente a la resolución de los problemas vinculados a la docencia en la universidad y a los problemas institucionales. La evaluación es, por tanto, una herramienta que puede emplearse de diversas maneras para enfrentar situaciones problemáticas y colaborar para que la universidad amplíe sus márgenes de mejora y cambio.

3. CAPÍTULO III: CONCLUSIONES

El presente trabajo de ensayo académico teórico-conceptual tuvo como propósito indagar sobre las distintas perspectivas teóricas actuales que discuten la evaluación de la docencia en la universidad, y elaborar una sistematización de las perspectivas en discusión. Se planteó como meta enriquecer la discusión sobre la evaluación de la docencia en la universidad y aportar distintas visiones que sean útiles a la hora de pensar el diseño y generación de prácticas y procesos evaluativos en las instituciones. A tales fines, se planteó como objetivos identificar las distintas perspectivas teóricas actuales que discuten la evaluación de la docencia en la universidad, analizar los rasgos que retoman las perspectivas en términos de orientación y enfoque de evaluación, ligado a la definición de propósitos y criterios de evaluación; y compararlas.

En este marco, se observó que la evaluación de la docencia en la universidad se inserta en el marco de la evaluación universitaria. En esta línea, se detalló que la evaluación de la docencia en la universidad se instaló fuertemente en la agenda política universitaria en el marco del surgimiento y auge de la evaluación ligada a la preocupación por la calidad en el campo educativo. A partir de ello, se observó la existencia de diversas perspectivas de evaluación de la docencia. En este sentido, se identificaron perspectivas de orientación analítica y de orientación sintética: para las primeras, de orientación analítica, se observó que las mismas se encuentran fuertemente vinculadas al enfoque sumativo, ligadas al propósito de rendición de cuentas y de control, y vinculadas al criterio de productividad y competencia docente. En relación a las segundas, de orientación sintética, se observó que impulsan modelos de evaluación orientados fuertemente al enfoque formativo, al propósito de mejora y la promoción del desarrollo profesional del docente, al promover evaluaciones tendientes a alentar procesos de reflexión, de detección de puntos críticos y



fortalezas para la generación de acciones tendientes al desarrollo y fortalecimiento profesional, e incluso a la mejora de la calidad institucional.

Entre las perspectivas de orientación analítica, se identificó la perspectiva de evaluación ligada a la rendición de cuentas y la perspectiva de evaluación como estrategia de control. Por su parte, entre las perspectivas con orientación sintética se identificó la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional. Respecto a la perspectiva de evaluación ligada a la rendición de cuentas, se observó que la misma promueve procesos evaluativos orientados a los resultados y ligados a un enfoque sumativo de evaluación, economicista y eficientista, constituyéndose la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. En relación a la perspectiva de evaluación como estrategia de control para el ingreso, promoción y permanencia docente, se observó que la misma sostiene modelos de evaluación más bien orientados al propósito de realizar un ordenamiento para seleccionar a los docentes (como es el caso de las evaluaciones para el ingreso a la docencia) o al propósito de tomar decisiones duras ligadas a la continuidad o finalización de un contrato docente (como es el caso de las evaluaciones para la continuidad o promoción docente), desde un enfoque sumativo. Finalmente, en lo que respecta a la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, con orientación sintética, se observó que la misma sostiene modelos de evaluación fuertemente orientados al propósito de tomar decisiones blandas; y se orienta a un enfoque formativo, sosteniendo como finalidad la promoción de la mejora de la docencia universitaria y con ella, de la realidad institucional, a partir de acciones y decisiones para el cambio de la realidad.

Entre los modelos de evaluación sostenidos desde las distintas perspectivas de evaluación de la docencia, se identificó para el caso de las perspectivas de orientación analítica, la existencia de modelos de evaluación a título individual, planteados desde un enfoque de evaluación economicista, tecnológico y productivista, vinculado al propósito de rendición de cuentas, control y de regulación. Puntualmente, para el caso de la perspectiva de evaluación como estrategia de control, se identificaron modelos de evaluación ligados al ingreso y continuidad docente, y modelos ligados a la utilización de encuestas de opinión de los estudiantes. En lo que respecta a la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, se observó la promoción de modelos de

evaluación por portafolios tradicional con su variante digital, ligados a la autoevaluación (por parte de los propios docentes). También se observó la propuesta de algunos autores de impulsar procesos evaluativos en los cuales confluya la evaluación formativa y comprensiva con la evaluación sumativa, incluyendo la triangulación de múltiples miradas: la mirada reflexiva por parte de los docentes (autoevaluación), la mirada de otros docentes (coevaluación), de estudiantes, graduados y gestores institucionales (heteroevaluación).

A lo largo del trabajo, las diferentes perspectivas fueron puestas en debate. En relación a ello, se planteó que toda evaluación de la docencia universitaria requiere de la delimitación de lo que es un *buen docente* y de concepciones sobre la docencia: la concepción del docente como profesional restringido y la concepción del docente como profesional amplio. En este sentido, se observó que aquellas perspectivas a las cuales subyace un modelo de *buen docente* centrado en la productividad o en la competencia docente, parecerían sustentarse en una concepción de docente como profesional restringido, mientras que aquellas otras a las cuales subyace un modelo de *buen docente* ligado a la excelencia o desarrollo profesional, parecieran sostenerse en una concepción de docente como profesional amplio.

Otros debates se realizaron en torno a los modelos de evaluación planteados desde las distintas perspectivas: En primer lugar, se observó para el caso de las perspectivas de orientación analítica, la existencia de críticas vinculadas al hecho que las mismas plantean modelos de evaluación a título individual, y evaluaciones descontextualizadas. En segundo lugar, para el caso de los modelos de evaluación basados en la opinión de los estudiantes impulsados desde la perspectiva de evaluación ligada al control, se debatió sobre sus limitaciones ligadas a incurrir en un reduccionismo de las actividades que realizan los docentes, como así también sobre aquellas limitaciones ligadas a una visión parcial de la realidad, como consecuencia de considerar a los estudiantes como única audiencia o como fuente principal para la evaluación de los docentes. En tercer lugar, para la perspectiva de evaluación como herramienta para la mejora y desarrollo profesional, se plantearon debates relacionados con las oportunidades que brindan los modelos como la evaluación por portafolios formativo, entre las cuales se mencionó la oportunidad de una mirada introspectiva, reflexiva y comprensiva para la mejora. Se



destacó el potencial de esta evaluación en tanto evaluación contextualizada e introducida en el marco de lo colectivo e institucional. Asimismo, se destacó su potencial para asumirse, desde una visión constructivista, como una evaluación crítica, propositiva e interventiva.

En este marco, se concluye que más allá de la diversidad de perspectivas de evaluación, todas sostienen una orientación y también un enfoque particular de evaluación, modelos de evaluación que requieren estrategias metodológicas diferentes, coherentes con la definición de propósitos y criterios de evaluación. Pese a la multiplicidad de perspectivas y modelos de evaluación de la docencia en la universidad, a la hora de pensar en el desarrollo de una evaluación, la elección dependerá de las necesidades y propósitos institucionales; y requerirá de la generación de consensos y compromisos por parte de la comunidad implicada. No obstante, resultará importante comprender que la evaluación, si bien puede actuar como una poderosa herramienta, tiene sus limitaciones. Sin embargo, puede ser asumida como oportunidad para propiciar la ampliación de los márgenes de mejora y cambio, que impacten genuinamente en la mejora de la calidad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22(109), 1-15.
- Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En Krotsch, P.; Camou, A. y Prati, M. (comps.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 69-94). Buenos Aires: Prometeo.
- Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior* 4(172), 57-77.
- Arbesú García, M.I. y Gutiérrez Martínez, E. (2014). El portafolio formativo: un recurso para la reflexión y autoevaluación en la docencia. *Perfiles Educativos* 36(143), 105-123.
- Bolívar, A. (2016). La evaluación de la función docente. *Cuadernos de Pedagogía* julio-agosto(469), 73-75.



- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación* mayo-agosto(355), 137-159.
- Coppola, N. (2011). *La evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires* (Tesis de Maestría). Buenos Aires: Universidad Nacional de Rosario.
- De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación* enero-abril(315), 67-84.
- Díaz Barriga, F. y Pérez Rendón, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar* (4), 6-27.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1(3), 96-123.
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación* (33), 127-142.
- Gómez, L. y Valdéz, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones* 7(2), 479-515.
- Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En Litwin, E. (Comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp.13-34). Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). La tecnología educativa en perspectiva. En Maggio, M. (Ed.) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (pp.15-38). Buenos Aires: Paidós.
- Marchesi, Á. y Pérez, E. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Madrid: Fundación SM.
- Marquina, M. (2016). *Yo te evalúo, tú me evalúas. Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martínez Rizo, F. (1999). La evaluación del personal académico. En búsqueda de sistemas de orientación sintética. En AAVV. *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica* (pp. 163-174). México D. F.: ANUIES.

- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Ediciones Especiales Magisterio.
- Neave, G. (1988). No the cultivation of quality, efficiency and enterprice: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education* 23(1/2), 7-23.
- Noriega, J., y Mazzola, C. (2018). Evaluación y calidad de la universidad argentina. Reflexiones a partir de algunos principios de la Reforma de 1918. En Monarca, H. y Prieto, M. (Coords.) *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 71-93). Madrid: Dykinson.
- Nosiglia, M. C. (2013). Universidad y evaluación de la calidad, una relación controvertida: el caso de la UBA. En Nosiglia, M. C. (comp.). *La evaluación universitaria: reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional* (pp. 191-204). Buenos Aires: EUDEBA.
- Pacheco Cámara, M. L; Ibarra Bocardo, I; Iñiguez Galindo, M.; Lee García, H. y Sánchez, C. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria* 19(6), 1-11.
- Peón, C. E., y Pugliese, J. C. (2016). Universidad de masas y evaluación institucional. Apuntes para un balance a 20 años de creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) Argentina. *Debate Universitario*, 4(8), 45-62.
- Prendes Espinosa, P. y Sánchez Vera, M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Revista de Medios y Educación* (32), 21-34.
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Roig, H. (2013). Evaluación preordinación y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evlauacion en la universidad. En Nosiglia, M. C. (comp.) *La evaluación universitaria: reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional* (pp. 25-30). Buenos Aires: EUDEBA.
- Rueda Beltrán, M. (2010). Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1(3e), 344-350.



- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2004). La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(22), 777-786.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.
- Stake, R.; Contreras, P. Y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos* 33(SPE), 155-168.
- Stenhouse, L. (1991). El profesor como investigador. En Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum* (pp. 194-221). Madrid: Morata.
- Vain, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires: CONEAU.
- Vizcarra Harles, N.; Boza Condorena, E. y Monteiro de Aguiar Pereira, E. (2011). Factores para la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 11(2), 1-23.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* (220), 44-49.



Melina E. Sanabria

DNI 35122202

