

LA EVALUACION DE LA FUNCION DOCENTE

ARMANDO RUGARCIA T.*

INTRODUCCION

Nada cambia en una institución educativa si la mente y el corazón de los profesores no cambian. Ellos, los maestros, son los que en última instancia deciden o determinan lo que les sucede a los alumnos. Desde hace 20 años he trabajado en una institución innovadora y he observado que los cambios curriculares sugeridos o decididos por algunas autoridades u organismos pierden impacto cuando los maestros no están convencidos de ellos.

Sirva lo anterior para resaltar el papel del profesor en una empresa educativa, a pesar de que en la práctica otras fuerzas poderosas han disminuido la importancia de la educación en una universidad, y con ello, han demeritado la relevancia de la tarea docente. La especialización o fragmentación del conocimiento, la profesionalización de los currículos, el acento en la investigación, y posteriormente en la publicación de textos y artículos, los servicios profesionales realizados desde la universidad, la falta de recursos humanos y materiales, y los sistemas de promoción académica, han llevado a las universidades a “olvidarse” de la educación o de su agente principal: el maestro. Los ojos sociales les dan más importancia o valor a otras cosas.

En el discurso universitario se acepta y repite que la principal tarea de la universidad es atender a los alumnos, pero este “atender” ha ido perdiendo significado a través del tiempo en los Estados Unidos. En México seguimos rápidamente ese mismo camino.

Aunque los presupuestos universitarios se destinan en su mayor porcentaje a tareas docentes o relacionadas con la docencia, la frustración reprimida o el deseo de ser “mejor” a los ojos de la sociedad se reflejan en una tendencia a ir asignando mayor proporción de recursos a actividades distintas a la docencia.

La Universidad de las Américas Puebla, la Universidad Iberoamericana (UIA, campus Santa Fe) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, campus Monterrey) son ejemplos sobresalientes de esta tendencia al asignar, en los últimos años, mayores recursos a la investigación. Este es uno de los signos de los tiempos.

El problema no es que se inviertan más o menos recursos en la investigación u otros menesteres propios de la universidad contemporánea; el problema es que no se mejore la educación. La evaluación del sistema educativo español, estadounidense y mexicano, hecha por expertos nacionales e internacionales, demanda corregir ciertas deficiencias en sus egresados. Atender estas deficiencias debe ser el foco de la tarea docente.

Dado este contexto, el presente artículo quiere sugerir algunas pautas para la evaluación de la tarea docente, que buscan a un profesor renovado, a la luz de una sana filosofía colectiva.

Este escrito está dividido en tres partes: la primera versa sobre el estado del arte en la evaluación docente, la segunda sobre la relación currículo docencia y la tercera correspondiente a una propuesta para la evaluación de la función docente. Termina con referencias.

*Armando Rugarcía T., es profesor de la Universidad Iberoamericana, Centro Golfo. Con certeza humana este escrito quedó claro y más completo gracias a las modificaciones del Maestro José Ramón Ulloa, Director del Centro de Didáctica de la UIA-Santa Fe. No tengo más que agradecerle sus comentarios, siempre de lo que uno espera y que muestran su gran capacidad de servicio.

LA EVALUACION DOCENTE: SU SITUACION

Generalmente, la evaluación de la docencia viene asociada con la evaluación académica. En este escrito sólo se contempla la evaluación de la función docente en una universidad, es decir, el trabajo de maestros y alumnos para lograr la formación de estos últimos.

La investigación sobre la enseñanza universitaria arroja una cajuela llena de preguntas relacionadas con la tarea docente, algunas de las cuales se han respondido y otras no, o no tanto. Algunas de estas preguntas son: ¿en qué consiste la buena enseñanza?, ¿qué es enseñanza efectiva?, ¿los criterios de buena enseñanza varían entre disciplinas, semestres o instituciones?, ¿qué tan ligados están la buena enseñanza y el aprendizaje de los alumnos? Un número similar de preguntas difíciles se refiere a cómo medir la buena enseñanza: ¿existen indicadores suficientemente confiables y válidos?, ¿los indicadores reflejan verdaderamente lo que se considera importante?, ¿los indicadores son justos?, ¿son aceptables para la comunidad de maestros? Otras preguntas tienen que ver con el contexto en el cual sucede la enseñanza: ¿qué hace la universidad par estimular la buena enseñanza?, ¿cómo encaja la eficiencia en la enseñanza de un profesor en el esquema de evaluación universitaria?

En este apartado, se describe el estado del arte sobre la evaluación de la docencia universitaria.

Toda evaluación implica, en forma explícita o implícita, una serie de criterios de calidad. Aunque los criterios de calidad pueden variar, generalmente la buena docencia se ha asociado a los rasgos de un buen profesor (Cfr. Donald, 92). Estos rasgos avalados por alumnos y exalumnos son (Donald y Sullivan, 1985: 8 o Weimer y Neff, 1990: 13):

- Claridad y organización, que implican clara explicación, identificación de objetivos y manejo de guías y resúmenes.
- Método sintético-analítico con énfasis en el contraste de teorías y sus implicaciones, relación entre conceptos y comprensión de conceptos.
- Buena interacción con el grupo que refiere a un buen ambiente y habilidad para promover la participación.
- Buena interacción con el estudiante, que incluye respeto e interés en él o ella.
- Entusiasmo que implica interés en la temática y en enseñar.

Los maestros universitarios, sin embargo, consideran que el dominio del contenido es el criterio más importante para evaluar la buena docencia (Cfr. Donald y Sullivan 1985: 9). Esta postura se explica por la importancia que la cultura contemporánea le asigna al conocimiento, sobre todo al científico. Otra variable que se ha querido asociar a la buena enseñanza es el aprendizaje de los alumnos. En algunas instituciones se usa este criterio para pulsar la buena docencia, pero se emplea junto con otros, pues los maestros alegan que no tienen todo el control sobre el aprendizaje de los alumnos (Donald 1984: 43).

La forma más generalizada y estudiada para evaluar la docencia es la opinión de los alumnos. La confiabilidad de la evaluación de un profesor por los alumnos ha mostrado ser alta e independiente del instrumento que se use y de la época del año en que se aplique. Sin embargo, la evaluación de la docencia por alumnos no correlaciona fuertemente ni con las calificaciones de los alumnos obtenidas en el curso ni con la habilidad general de los alumnos ni con la evaluación de colegas, pero sí correlaciona con la calificación esperada por el alumno.

No obstante esto último, el 70% de las universidades norteamericanas usa la evaluación de alumnos como la mejor fuente de información sobre la docencia (Weimer y Neff, 1990: 45). Desde otro ángulo, Centra(1980) asevera que la productividad investigativa no se relaciona fuertemente con la buena docencia (Cfr. Rugarcía 92a).

Braskamp y coautores (1989) comentan que la evaluación de la docencia debe hacerse desde varias perspectivas, y lo que verdaderamente importa es que la docencia mejore. Sin embargo, en grandes universidades nacionales y extranjeras la docencia se evalúa como un mero trámite o no se evalúa. Parece ser que la docencia ha cedido el paso a otros motivos universitarios que se antojan más importantes. Da la impresión de que se ha expulsado a la educación de las universidades y, por tanto, la docencia anda como letra en busca de la palabra. Pero la literatura educativa no deja de publicar reflexiones y propuestas en torno a la evaluación del trabajo académico y en concreto de la docencia, reconociendo que ambos asuntos son complejos (Cfr. Eble 74 o Braskamp y coautores 89). El asunto medular que preocupa es el sentido de la docencia, del que se deben derivar estudios y propuestas de cómo evaluarla. Generalmente el objetivo de la docencia es la transmisión de conocimientos. Este motivo no debe ser ni con mucho, el motor del quehacer docente. Trataremos de establecer en el apartado siguiente un sentido de la docencia más adecuado a los signos de estos tiempos, para posteriormente decir una palabra sobre su evaluación.

EL CURRÍCULO Y LA DOCENCIA

El profesor es el que hace germinar los frutos curriculares. El propósito de este apartado es establecer algunas pautas curriculares que sirvan de marco para evaluar la tarea docente.

Un currículo establece algunas actividades que van buscando cierto tipo de formación profesional y humana o, de otra manera, que van buscando ciertos rasgos en los alumnos. De aquí se desprendería cierta forma de ser profesores y administradores.

Es común encontrar en la literatura técnica que el perfil del egresado se establece con base en una especie de sociología de la profesión. Si bien esta información es pertinente, es también incompleta. Es necesario incluir aspectos más generales y fundamentales para el sujeto en formación. Sobre esto, la filosofía, que ha sido la gran ausente, tiene algo que decir. La filosofía de la educación merodea alrededor de descubrir lo que es bueno para la “confección” del hombre a la luz de la situación social que se autoexpresa a través de su piel.

Por lo tanto, la tarea más relevante del diseño curricular es establecer el perfil de egresado apoyado en la sociología y la filosofía. Haciendo la tarea, el perfil de egresado que emerge corresponde al siguiente (Rugarcía, 1992):

a) Conceptos:

Los relacionados con la profesión o carrera y con la cultura. Pero más que los conceptos en sí mismos, es necesario comprenderlos e integrarlos con otros conceptos tanto de la misma área como de áreas relacionadas. A esto corresponde buscar un rasgo de formación interdisciplinario.

b) Habilidades:

Aprender o pensar es más importante en estos tiempos que aprender conceptos. Para aprender a pensar es necesario desarrollar ciertas habilidades intelectuales. Dos tipos de pensamiento apuntan como relevantes en esta época: el pensamiento crítico y el creativo.

Pensar críticamente es ser capaz de cuestionar y examinar un argumento o un texto; de establecer juicios o afirmaciones sustentados en razones; de detectar presupuestos subyacentes. El pensador crítico es un escéptico del conocimiento, un enamorado de lo cierto y de la duda.

Pensar creativamente es ser capaz de generar ideas novedosas: un párrafo original en un escrito, una alternativa novedosa para hacer algo, un diseño propio, una maqueta singular, una broma de mal o buen gusto de repente, etcétera. La persona creativa es simplemente un apasionado del cambio, de lo nuevo, un inquieto buscador de lo diferente y divergente (Cfr. Portilla y Rugarcía 93).

c) Actitudes:

Las actitudes o tendencias a pensar y actuar de determinada manera se doblegan ante la presencia de un valor. Es decir, cuando una persona aprehende un valor, se refuerzan las actitudes que conducen a expresarlo. Las actitudes expresan valores y “fuerzan” acciones.

Siete actitudes surgen como necesarias en los egresados escolares para convertirlos en dignos representantes de la posmodernidad: interés en participar, en el medio ambiente, en los demás, en hacer las cosas bien a la primera, en ahorrar, en cumplir un compromiso establecido y en ser honesto.

Estos son los rasgos humanos que todo currículo debe especificar y trabajar. Si esto se acepta, la tarea del maestro queda clara: entender que su misión no es sólo transmitir conocimientos sino contribuir a lograr el perfil de egresados que se ha descrito y, luego capacitarse para cumplir con su cometido. En otras palabras, la docencia apunta a la educación y ésta se fundamenta, principalmente, en la filosofía y en la sociología.

EVALUACION DE LA DOCENCIA

En 1983 se encomendó al Centro de Didáctica de la UIA revisar el cuestionario para la evaluación de profesores que se utilizaba desde 1974.

La revisión de la literatura sobre el tema y la experiencia del Centro de Didáctica de la UIA llegaron a las siguientes conclusiones:

- a) La evaluación oportuna y sistemática de los cursos por los alumnos basta para realimentar al profesor y a la universidad sobre la docencia, con el fin de ir la mejorando.
- b) Es mejor evaluar el curso y de ahí inferir sobre el trabajo del profesor y no lo contrario: evaluar al profesor y de ahí inferir su impacto educativo. De otra manera, se puede decir que el profesor hizo un buen trabajo si sus alumnos aprendieron.
- c) Es mejor que los alumnos evalúen su propio aprendizaje y no que se concluya a partir de las calificaciones que obtuvieron.
- d) La evaluación del aprendizaje del alumno debe contemplar tres aspectos: conocimientos o conceptos comprendidos, habilidades desarrolladas y actitudes reforzadas.

Con estas premisas se diseñó un nuevo cuestionario para que los alumnos evaluaran cada uno de sus cursos. Este cuestionario se detalla en el apéndice 1. Asimismo, se elaboró un manual y un sistema computarizado para el manejo del cuestionario que proporcionara oportunamente la información a los interesados: el Consejo Técnico, el Comité Académico, el director de la Unidad y, por supuesto y principalmente, el profesor.

Este cuestionario, que se sometió a la revisión previa de numerosos profesores y autoridades académicas, se ha venido utilizando con algunas modificaciones a partir de 1985.

De esta experiencia se recogen las siguientes observaciones:

- a) Los alumnos tienden a contestar un cuestionario largo sin seriedad. Conviene reducir el número de preguntas.
- b) El análisis factorial de los reactivos del cuestionario indica que entre tres y cinco preguntas serían suficientes para evaluar lo que se pretende en este cuestionario.
- c) La administración del cuestionario para evaluar cerca de 1,600 cursos al semestre es complicada. Conviene centralizarla en alguna dependencia.

- d) La dinámica operacional de la universidad no permite sacarle mucho jugo a la evaluación.
- e) La pregunta abierta del cuestionario es más significativa para el profesor que las preguntas cerradas.

Tomando en cuenta lo anterior, una muy buena alternativa sería usar un cuestionario con cinco preguntas cerradas y una o dos abiertas para efectos de realimentación de la docencia, y utilizar un cuestionario más largo, como el del apéndice 1 como un instrumento para la formación y reflexión de los profesores, que pueden servirse de él como de un modelo inspirador para revisar sus objetivos educativos y sus procedimientos de enseñanza y evaluación. De esta manera la evaluación de la docencia se iría vinculando más estrechamente a su mejoramiento.

En efecto, el sentido de la evaluación de la docencia es mejorar o, en nuestro caso, innovar la práctica docente por medio de proyectos de cambio que conduzcan a promover y lograr un mejor aprendizaje de los alumnos. Aplicar este cuestionario o, eventualmente, cualquier otro, por mero trámite, no tiene sentido y sería mejor no hacerlo.

BIBLIOGRAFIA

Braskamp, L., et. al., *Evaluating Teaching Effectiveness*, London, Sage publications, 1989.

Centra, J., *Determining faculty effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1980.

Donald J., "Quality indices for faculty evaluation", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 9 No. 1, Spring 1984.

-, *The Commission of inquiry on Canadian University education: the quality and evaluation of teaching*, 1992.

Donald, J., y Sullivan, M. (Eds.), *Using research to improve teaching. New directions for teaching and learning*, Jossey Bass, San Francisco, 1985. Eble, K., *The recognition and evaluation of teaching*, Washington, D.C., American Association of University Professors, 1974.

Portilla, C. y Rugarcía, A., "El pensamiento crítico y creativo en la Universidad", *Magistralis*, Primavera 93.

Rugarcía, A., "El diseño de planes de estudio a la luz de las tendencias socio-educativas", *Manual Didac*, UIA, Otoño 1992.

-, "El vínculo docencia-investigación: un mito o una alternativa", *Educación Química*, Enero 1991, pp. 5-16.

Weimer, M., y Neff, R., *Teaching College*, Wisconsin, Magna Publications, 1991.

Apéndice 1

Encuesta de opinión de cursos por los alumnos

Escala de opinión: 1 a 5

1. Tengo claro lo que debo aprender en este curso.
2. Las explicaciones, comentarios o discusiones en clase han sido útiles para mi aprendizaje.
3. El profesor propicia la participación de los alumnos en clase.
4. El profesor aclara adecuadamente dudas de sus alumnos.
5. Las tareas o trabajos asignados por el profesor han sido útiles para mi aprendizaje.
6. El material de estudio (libros, artículos, notas impresas, etc.) que nos indicó el profesor, ha sido útil para mi aprendizaje.
7. Los comentarios del profesor a mis exámenes, tareas u otros trabajos, han sido útiles para mi aprendizaje.
8. El resultado de mis evaluaciones corresponde al grado de aprendizaje que he tenido.
9. El profesor domina su materia.
10. El profesor muestra entusiasmo e interés por su materia.
11. La forma en que el profesor imparte el curso me ha estimulado a generar ideas, soluciones o expresiones propias.
12. El curso me ha estimulado a cuestionar, razonar y fundamentar mejor mis puntos de vista.
13. El profesor se interesa por el aprendizaje de sus alumnos.
14. Por su constante asistencia a clases, el profesor ha demostrado sentido de responsabilidad.
15. El profesor me parece ejemplar por su calidad como persona, como profesionista o como intelectual.
16. Gracias a lo aprendido en este curso, me siento mejor preparado para enfrentar las situaciones de mi vida personal, social o profesional.
17. Si tuviera la oportunidad, me gustaría tomar otro curso con este profesor.
18. He realizado las tareas o lecturas asignadas por el profesor.
19. He asistido puntualmente a clases.
20. Por mi comportamiento, he contribuido a formar un clima de trabajo en el salón de clases.