

## SEÇÃO: ARTIGOS

# LA GOBERNANZA Y EL SECUESTRO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

Oscar Jorge Comas Rodríguez<sup>1</sup>

María Isabel Arbesú García<sup>2</sup>

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir el momento en que se encuentra la evaluación docente: ¿para qué ha servido? ¿cómo es que la gobernanza la ha secuestrado? Con el objeto de responder a estas preguntas, se destacan tres puntos importantes que forman parte del proceso de evaluación. El primero es el deber ser de la evaluación, es decir, lo que dice la normativa respecto a esta. El segundo se enfoca en el quehacer de la evaluación, los pasos que se tienen que seguir para participar en este proceso. En el tercero se contempla el ser de la evaluación, en donde, a partir de la propuesta teórica metodológica de las Representaciones Sociales (RS), se analizan las opiniones y vivencias de profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM X), con relación a cómo viven esos la evaluación docente. Los resultados indican que los profesores no tienen una representación clara sobre la concepción de evaluación docente, más bien lo que pudieron identificar fueron los distintos usos que a esta se le atribuyen. Entre otros, perciben a la evaluación como un proceso burocrático administrativo que no ha mejorado las prácticas educativas.

**Palabras clave:** Evaluación en la educación superior. Evaluación de profesores. Gobernanza. Representaciones sociales.

#### Como citar este documento – ABNT

COMAS RODRÍGUEZ, Oscar Jorge; ARBESÚ GARCÍA, María Isabel. La gobernanza y el secuestro de la evaluación docente en la educación superior mexicana. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e002570, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2570>.

Recebido em: 03/08/2018

Aprovado em: 19/02/2019

Publicado em: 24/05/2019

<sup>1</sup> Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México, México.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3336-8296>. E-mail: ojcomas@icloud.com

<sup>2</sup> Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México, México.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4503-3143>. E-mail: isabel.arbesu@gmail.com

## A GOVERNANÇA E O SEQUESTRO DA AVALIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR MEXICANO

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir o momento em que se encontra a avaliação docente: para que serve essa avaliação? Como é que a governança a sequestrou? Para responder a essas perguntas se destacam três pontos importantes que fazem parte desse processo. O primeiro é o *dever ser* da avaliação, isto é, o que os regulamentos dizem sobre esse ponto. O segundo tem foco no *que fazer*: os passos que devem ser seguidos para participar da avaliação. O terceiro ponto procura dar conta do *ser* da avaliação, em que, a partir da proposta teórico-metodológica das Representações Sociais, são analisadas as opiniões e as experiências de professores da UAM X em relação a como eles vivem a avaliação docente. Os resultados indicam que eles não têm uma ideia clara da relevância da avaliação como professores, mas eles podem identificar os diferentes usos que são atribuídos a ela. Entre outros, eles percebem a avaliação como um processo administrativo burocrático que não contribuiu às práticas educacionais.

**Palavras-chave:** Avaliação na educação superior. Avaliação docente. Governança. Representações sociais.

## THE GOVERNANCE AND THE HIJACKING OF THE EVALUATION IN THE MEXICAN HIGH EDUCATION

### ABSTRACT

The objective of this work is to discuss the moment in which the teaching evaluation is found: what has it been for? How is it that the governance has hijacked it? In order to answer these questions, three important points that are part of the evaluation process are highlighted. The first one is the *duty* of the evaluation, that is, what the law says about it. The second one focuses on the *task* of the evaluation, the steps that must be followed to participate in this process. The third point is about using the methodological theoretical proposal of Social Representations as a means of analysing how professors live the teacher evaluation. This is made through the contemplation of opinions and experiences of professors from the UAM X. The results indicate that these professionals do not have a clear representation of the conception of teacher evaluation, rather what they could identify were the different uses that are attributed to it. Among others, they perceive evaluation as an administrative bureaucratic process that has not improved educational practices.

**Keywords:** Higher education evaluation. Teacher evaluation. Governance. Social representations.

## INTRODUÇÃO

La universidad se encuentra inmersa en una serie de transformaciones económicas, políticas y sociales que permean su funcionamiento y que la circunscriben a un modelo de actuación con el fin de no quedar al margen de los requerimientos establecidos por la globalización, el mercado mundial y la sociedad del conocimiento. En este sentido es que la universidad ha adoptado el modelo de la evaluación al profesorado, obteniendo una suerte de claroscuros que han marcado los diversos ámbitos de la vida académica.

En este contexto, se debe pensar la evaluación del profesorado desde perspectivas que permitan analizar los principales factores que intervienen en ella. La gobernanza es un concepto clave para poder entender la evaluación docente en un sentido más amplio: toda vez que las instituciones de educación superior han transformado sus formas de gestión, asumiendo nuevos ejercicios de organización, internos y externos, debido a la progresiva disminución del gasto en la educación, se exponen las universidades a la contienda por la obtención de recursos otorgados por el Estado.

Navarro y Contreras (2013, p. 41) entienden la gobernanza en las universidades como la “disminución de la participación del Estado” en la toma de decisiones, para lo cual se implementan acciones tales como “creación de redes horizontales gubernamentales y no gubernamentales, de individuos o agencias (definido acorde a posiciones de poder y principios de selección que excluyen a críticos del mercado)”, empoderamiento de las instituciones u organizaciones (“auto-regulación para imponer conformidad”) y la excesiva rendición de cuentas (auditorias), entre otras. Sin embargo, estos mecanismos forman parte de un sistema de control que, como se ha mencionado, han alterado inevitablemente la esencia de la docencia y la investigación. Desde esta posición, en los siguientes apartados se describe el *deber ser*, el *quehacer* y el *ser* de la evaluación y se tratará de determinar cómo la gobernanza, a partir de las interacciones y acuerdos que propone para generar oportunidades, cambios y atender problemas, ha resignificado la evaluación docente en la UAM X. Para entender los cambios y los nuevos significados que se le ha dado a la evaluación docente, decidimos abordar esta problemática a través de las Representaciones Sociales (RS) de los propios profesores, quienes han tenido que vivir en carne propia este tipo de evaluación. Las RS permiten detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción (MOSCOVICI, 1979). En este artículo, el centro de interés de las RS, lo constituyen las percepciones de los profesores en torno a sus vivencias sobre el *deber ser*, el *quehacer* y el *ser* de la evaluación docente. Más adelante, en la parte del método, explicaremos ampliamente el concepto de RS.

## TRES ARISTAS DE LA EVALUACIÓN

### El *deber ser* de la evaluación

La evaluación considerada como el *deber ser* de las políticas gubernamentales promovió un tipo de diagnóstico cuyos datos no orientaban hacia el establecimiento de un componente crítico, y si confinaban el proceso evaluativo a un escenario en el que predominaron los aspectos normativos, favoreciendo el trabajo individual en detrimento del trabajo colegiado e institucional. Así, la evaluación se convirtió en un fin en sí misma que, peligrosamente, se aislaba de sus protagonistas.

Ante ese panorama de influencia y cumplimiento netamente normativo, tendríamos que cuestionar si los procesos de evaluación en educación superior han actuado como parte de una sinergia institucional que promueve la actualización de saberes, contenidos, organización académica y compromiso social. En este sentido, pareciera que nuestro país no iba en la misma dirección de lo que apuntan Martin y Sauvageot (2011), acerca del panorama de la educación superior en los albores del siglo XXI, que muestra una serie de características y compromisos que hacen que la cuestión de la garantía de la calidad, a través de la evaluación sistemática, oportuna y crítica, alcance una importancia no presente en épocas anteriores. En palabras de Gil Antón en México (2014), los efectos que produce la evaluación con continuidad y sin crítica en un escenario donde persisten estas políticas públicas en la educación superior afectan las relaciones académicas e institucionales y consolidan un escenario de contenidos invariantes que obstruyen la visión analítica, la dinámica propositiva y formalizan, a mediano y a largo plazo, la continuidad de las normas matizadas por los elementos y los factores que coadyuvan a la subordinación y a la dependencia.

La afirmación de esta evaluación con continuidad y sin crítica, con base en la perseverancia de las políticas públicas, parece contrastar con los esfuerzos iniciales realizados, por varios organismos mexicanos que, desde 1970, incorporaron los procesos de evaluación como una parte no sólo instrumental y fundamentalmente sustantiva para apoyar el cambio, el análisis y la crítica ante la exhibición de las cifras aportadas por los indicadores (ANUIES, 1984; INGA; VELÁSQUEZ, 2005; RUBIO, 2006).

En el caso de la evaluación de la docencia, esta no se ha salvado de estar impregnada por normas y procedimientos burocráticos que han marcado la UAM X desde 1993. La institución en su discurso oficial comenta que la evaluación docente es para mejorar. Hasta el momento esta no ha servido para retroalimentar y mejorar la práctica docente y por ende el aprendizaje de los estudiantes (ARBESÚ, 2006).

Resumiendo, a pesar de los casi 50 años transcurridos entre el primer antecedente y la actualidad, las dificultades que ha enfrentado la evaluación, no sólo para cumplir sus objetivos, sino también para colaborar en la mejora de los procesos educativos en educación

superior y las metas que significaron un compromiso con el cambio y la actualización permanente aún no se han resuelto en su totalidad. Quizá estas dificultades son las principales integrantes causales para preguntarnos: ¿dónde quedaron las acciones y las metas derivadas del análisis de los indicadores? ¿qué uso se le otorgaron a los resultados de la evaluación docente que, lejos de propiciar la mejora de la educación superior, ha degradado el sistema educativo?

A nuestro juicio, el posicionar a las universidades dentro de la política de Estado actualizó el problema entre compromisos institucionales derivados de la dependencia estatal del subsidio económico y compromisos con la innovación. Como consecuencia el carácter reproductor de la educación no ha podido incorporar ni rescatar las nuevas visiones educativas apoyadas en el cambio y en la innovación teórica y práctica de los procesos del enseñar y del aprender.

Actualmente, las dimensiones de las nuevas políticas educativas y la adopción de ellas por las universidades nos permiten delinear los procesos y los rasgos principales que atravesaron la universidad y reorientaron el derrotero pedagógico universitario. Entre los procesos más significativos podemos señalar: la dependencia absoluta del subsidio federal; la falta de renovación de plazas; las dificultades jubilatorias para un retiro digno de los miembros de las comunidades académicas; el exceso de normativa para regular las propuestas de cambio; la evaluación de la docencia con poca o nula incorporación de sus resultados; la modificación y la actualización de planes y programas; y finalmente el énfasis puesto en la organización interna de todos los procesos que permiten mantener el funcionamiento de la universidad día tras día, pero sin visión de futuro, por lo que se cumple con el deber ser, pero no con el hacer propositivo que es el que incide en la mejora y actualización de los procesos educativos.

### **El *quehacer* de la evaluación**

Para significar y polemizar sobre el *quehacer* es importante discutir sobre las dificultades que se suscitan en el proceso educativo, como la dificultad de crear un marco conceptual preciso que permita describir, cuantificar y cualificar el *quehacer* educativo (ANUIES, 1984, p. 18-20). Entre ellas encontramos: las características particulares de cada institución y sus distintos grados de desarrollo que no permiten una homogeneización amplia a nivel nacional (ANUIES, 1984, p. 18-20); las estructuras académico-administrativas en las instituciones y sus dependencias que tienen una escasa formación disciplinar sobre procesos de evaluación y planificación; y un escaso personal especializado capaz de entender y analizar con solvencia el escenario de la administración, el escenario de la gestión y el escenario académico.

Durante los años relatados desde 1970, se han producido documentos de evaluación de carácter mayoritariamente diagnóstico pero no se ha encontrado un énfasis en el seguimiento de los procesos de retroalimentación para la mejora en el establecimiento de metas con temporalidades definidas, en el análisis de las tendencias, en la necesidad de las adecuaciones

continuas, en la apropiación comunitaria del proceso evaluativo, sus indicadores y sus resultados.

Todas las dimensiones que participan en la evaluación hacen imprescindible subrayar la importancia de procesar y utilizar toda la información para lograr una transformación institucional que responda al imperativo ético de incidir sobre las nuevas realidades mediante el cultivo plural, riguroso y pertinente de las capacidades de la investigación científica y creación en los distintos campos del conocimiento (LANDINELLI, 2009, p. 223).

Otro factor que ha contribuido a esta continuidad de la evaluación sin crítica se puede asociar con las políticas del estado mexicano que se han enfocado a partir de los estímulos a promover dentro de una institución académica la reorganización y el desarrollo de funcionalidades del sujeto a partir de la revisión de vivencias cotidianas, reconocimiento de micro regulaciones y orientación del trabajo individual en un escenario de búsqueda de satisfactores dobles: uno primario, el personal, y otro secundario, el organizacional. En el caso de la evaluación docente, esta se realiza a partir de un cuestionario que incluye preguntas cerradas, elaboradas en forma de escalas ordinales de intensidad, donde los alumnos valoran el desempeño de su profesor. Vale la pena aclarar que dicho cuestionario no tiene alguna pregunta que se refiera al aprendizaje del estudiante (ARBESÚ, 2006). Los resultados de la evaluación, por lo general, no han contribuido para la mejora de la práctica docente. Los usos que se le dan, hasta la fecha, se utilizan para premiar con una remuneración económica al “buen profesor”, o, en su caso, quitarle esta compensación monetaria al “mal profesor”. Es necesario insistir que los alumnos son los principales protagonistas que deciden quién es un buen o un mal profesor. Habría que preguntarse, si estos tienen la madurez académica y capacidad para juzgar, por ejemplo, si la bibliografía que se utiliza en el curso es importante y actual o no lo es.

En resumen, estas políticas han convertido a la institución en una suma de normas organizativas donde los actores, con base en razones prácticas y económicas, las asumen en estrategias activas que coadyuvan a la plusvalía de sus trabajos, por lo que, de manera continua y día con día la organización de la nueva práctica educativa y su reconocimiento económico, induce un cambio en la institución que se ha construido a partir de diversos bloques de beneficios individuales.

En 1988 en Francia, se creó una comisión encargada de revisar y evaluar los contenidos de la educación en este país. Entre los participantes se encontraban pensadores como Pierre Bourdieu y François Gros, que ahí “discutieron y revisaron los saberes enseñados con el propósito de reforzar su coherencia y su unidad” (BOURDIEU, 1988, p. 86-93). De estos principios, válidos en Francia, es posible detectar algunas evidencias en varios de los programas de estudio de las universidades mexicanas: las fronteras disciplinarias pierden rigidez, las diferencias se difuminan y se mitigan, y se buscan las interrelaciones. Se trata de explicar la causalidad de fenómenos multidireccionales y complejos, algunos previsible y

otros emergentes o inesperados, entre ciencias básicas e ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y humanidades, y ciencias y artes para el diseño.

Frente a este panorama de reorganizaciones internas derivadas del proceso de evaluación, Fernández (2006) señala que la “cultura de la evaluación” se va incorporando lentamente y de manera desigual en las instituciones de educación superior, donde predomina una tendencia hacia la “burocratización” de los procesos de evaluación y acreditación, con características sólo normativas y procedimentales formales, señalándose una excesiva ambigüedad e imprecisiones en las concepciones y definiciones de la calidad pregonada.

Lo anterior nos lleva a sostener que la evaluación al centro, sin crítica sistemática y sólo apoyada en el *quehacer* conduce nada más al estatismo institucional y debilita la innovación. Es en ese tenor que se pretende entender cómo la evaluación docente ha incidido o no en la transformación y mejoramiento de la enseñanza del nivel superior.

### **El ser de la evaluación**

Sobre el *ser* de la evaluación, lo podemos entender como los logros que se espera que esta alcance,

lo decisivo en la evaluación en general y de la docencia en particular, es qué esta sirva para retroalimentar lo que se está evaluando. En el caso de la docencia, necesario saber qué papel desempeña la evaluación en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje y si ese papel contribuye a la calidad del mismo, tanto en lo que respecta a su racionalidad como a su justicia. La evaluación no es, fundamentalmente, un problema de medición sino de comprensión (SANTOS, 1996, p. 173).

Santos Guerra (1996, p. 173-179) enfatiza que evaluar es “valorar algo o a alguien, se evalúa para comprender y en definitiva para cambiar y mejorar”. En este sentido, establece que la evaluación debe estar orientada a “diagnosticar, como una especie de radiografía que facilitará el aprendizaje significativo”; debe “jerarquizar”, en el sentido de “decidir qué es evaluable, cómo ha de ser evaluado y qué es lo que tiene éxito en la evaluación”; debe “comprobar, un proceso de evaluación sensible a la diversidad tiene en cuenta las peculiaridades de cada uno”; debe “dialogar, sobre sus finalidades educativas y por su dimensión ética”; debe “orientar, [ya que] la evaluación educativa no tiene un fin en sí misma, es un medio que permite reconducir lo que se estaba haciendo, la forma en que se llevaba a cabo o el ritmo de su desarrollo”; y debe, por último, “motivar” la evaluación, para reconocer esfuerzos y comprobar nuevos conocimientos.

Por lo tanto, el ser de la evaluación “desempeña diversas funciones, sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, [...] y al sistema social” (BORDAS, 2011). Teniendo en cuenta el *deber*, el *quehacer* y el *ser* de la evaluación, nos remitiremos al trabajo de campo realizado con profesores de la UAM X, el que

tuvo como objetivo identificar las RS que estos maestros tienen en relación con la evaluación docente. Antes de discutir los resultados obtenidos, es necesario especificar el método que hemos utilizado.

## METODOLOGÍA

### Las representaciones sociales

Esta investigación se propone a integrar la gobernanza, el proceso evaluativo y las representaciones sociales a partir de las opiniones de 16 profesores de tiempo completo, además de 3 profesores con más de 15 años de antigüedad que dan muestra de cómo han percibido y han orientado su trabajo docente a partir del *deber ser*, *quehacer* y *ser* de la evaluación.

Desde la introducción de este artículo, con el objeto de identificar e interpretar las opiniones de los profesores sobre la evaluación docente, elegimos la postura teórica y metodológica de las RS. Estas representaciones son una modalidad particular de conocimiento, pero no cualquier tipo de conocimiento, sino aquel que se genera y “emerge” de forma espontánea, que en ocasiones denominamos “sentido común” (MOSCOVICI, 1979). De acuerdo con Jodelet (1986), los sujetos construyen RS sobre algo o alguien. Estas RS las expresan un sector social particular, en nuestro caso profesores de la UAM X, es decir, son particularizadas, no pueden ser generalizadas.<sup>3</sup>

Las RS permiten establecer relaciones con el mundo de la vida cotidiana y con los objetos que los actores construyen sobre él. En el caso de la evaluación docente, ellas sirven como un medio de expresión a partir del cual los docentes toman postura ante la forma en que creen, piensan, sienten lo que es la evaluación docente. En otras palabras, cómo la han vivido, qué tipo de experiencias buenas, malas o regulares han tenido al respecto. En resumen, nuestros sujetos de estudio son profesores portadores de creencias, prejuicios, valores, deseos, frustraciones y todo tipo de manifestaciones o expresiones que han ido construyendo en torno a la evaluación. Por ello partimos de la idea de que estudiar estas expresiones de sentido común nos permitirá comprender el significado que estos le otorgan a la evaluación docente.

En el estudio y análisis de las representaciones sociales es fundamental considerar su naturaleza discursiva ya que estas son generadas en el proceso de comunicación y luego son expresadas a través del lenguaje. La actividad discursiva es, sin duda, la expresión más compleja a la que pueden dar lugar las representaciones sociales ya que no existe un discurso donde la dimensión argumentativa no esté presente, al menos en algún grado (GRIZE, VERGES; SILEM, 1987). Por

---

<sup>3</sup> Para poder explicar y predecir los fenómenos es necesario elaborar un conjunto o sistema de relaciones, contrastadas mediante datos empíricos y opiniones de los actores a través de las representaciones sociales y con el fin de construir tanto un cuerpo teórico como de exigencia metodológica (ARNAL, 1992, p. 10 y 63).



ende, la metodología elegida para nuestra investigación está centrada en la dimensión argumentativa de esta actividad.

### **Población participante**

Se seleccionaron a 16 docentes de la UAM X, de la División de Ciencias y Artes para el Diseño. En virtud de que esta División tiene cuatro departamentos, se eligieron al azar a cuatro docentes por departamento. Algunos de estos profesores trabajan en la institución desde hace 30 años, otros cuentan con antigüedad entre 6 y 7 años. Todos tienen base en la universidad y están contratados de tiempo completo, definitivos.

### **Instrumento**

#### **Entrevista en profundidad**

El trabajo de campo se realizó por medio de entrevistas en profundidad que se llevaron a cabo con cada uno de los profesores seleccionados al azar (GOETZ; LE COMPTE, 1984). En el guion de la entrevista se incluyeron preguntas asociativas, de manera que el entrevistado respondiera de una forma más espontánea, menos controlada (ABRIC, 2001; GUTIÉRREZ; PIÑA, 2008). En este artículo sólo se analizará la pregunta: *¿Qué es lo que te viene a la mente cuando escuchas evaluación docente?* Con ello se pretendió identificar las RS que los profesores tienen sobre la evaluación que ellos han vivido, experimentado, padecido etcétera. En este sentido y con el fin de analizar la diversidad de opiniones de los profesores de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, este trabajo no pretende generalizar, sino contextualizar a partir de un escenario concreto, resguardando el ambiente de análisis cualitativo, así que no cuenta con un tamaño de muestra de carácter estadístico referencial. Las entrevistas se realizaron en el ambiente natural de trabajo de los profesores y se hizo a cada uno de los entrevistados la misma pregunta de acuerdo al objetivo general de esta investigación, a partir de ahí se revisaron las recurrencias en sus respuestas y lo que se presenta en este trabajo es un condensado de estas entrevistas.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Para realizar las entrevistas a los profesores de la UAM X, sólo fue necesaria su aprobación y la de la División de Ciencias y Artes para el Diseño.

Población participante de la División de Ciencias y Artes para el Diseño	Lugar de la entrevista	Instrumento	Fecha de aplicación del cuestionario	Pregunta central
4 profesores del Departamento de Teoría y análisis	Lugar y en horario de trabajo del profesor(a).	Entrevistas en profundidad	Mayo-junio 2018	¿Qué es lo que te viene a la mente cuando escuchas evaluación docente?
4 profesores del Departamento de Métodos y Sistemas	Lugar y en horario de trabajo del profesor(a).	Entrevistas en profundidad	Mayo-junio 2018	
4 profesores del Departamento de Síntesis Creativa	Lugar y en horario de trabajo del profesor(a).	Entrevistas en profundidad	Mayo-junio 2018	
4 profesores del Departamento de Tecnología y Producción	Lugar y en horario de trabajo del profesor(a).	Entrevistas en profundidad	Mayo-junio 2018	

**Tabla 1** – Trabajo de campo

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas en profundidad.

## Análisis

Las respuestas que nos dieron los profesores se estudiaron por medio de un análisis argumentativo (GRIZE; VERGES; SILEM, 1987). Se detectaron aquellas categorías más frecuentes en el discurso producido por los profesores. Después se obtuvo una lista de las temáticas más reiteradas y se identificaron, a través de los argumentos más empelados, ciertas subcategorías que se incorporaron a las primeras.

A continuación, se muestran algunos de los resultados encontrados en el trabajo de campo.

## RESULTADOS

### Evaluación poco útil en la mejora de la práctica docente

El análisis del material empírico reveló que los docentes expresan diferentes opiniones sobre lo que ellos consideran que es la evaluación. La gran mayoría de los profesores aluden a los usos o finalidades que la institución le da a la evaluación. Para ellos la evaluación sirve para medir la práctica docente, a partir de un patrón predeterminado que la institución modela de acuerdo con la que esta concibe la docencia. Esta cuestión, desde sus opiniones, no ha ayudado a la mejora de la docencia.

*La evaluación docente se ha convertido en una rutina que los estudiantes no toman en serio y a los profesores no nos sirve para nada. (...) Es un ejercicio ritual sin mayor sentido, no sirve para cambiar la práctica de los docentes. (...) Es una pérdida de dinero y de tiempo que sólo sirve para controlar el trabajo del profesor y en nada mejora su práctica (Profesor 1, entrevista en profundidad).*

Estos testimonios destacan que los profesores tienen presente el uso sumativo que se le ha dado a la evaluación desde que esta se implementó. Ellos perciben, por medio de las experiencias que han vivido como sujetos de la evaluación, que esta ha servido como un trámite rutinario que tienen que cumplir para seguir adelante con su trabajo como profesionales de la docencia.

Este trámite rutinario y burocrático se utiliza para controlar el trabajo que realiza el profesor con sus alumnos en el lugar en donde este imparta docencia: aulas, laboratorios etcétera. A este trámite, los profesores también lo asocian con una subcategoría que a continuación se explica a través de escenarios de: premios y castigos, subjetividades, mejoras y aprendizajes.

### Premios y castigos

Los docentes, sin ser expertos en evaluación, se dan cuenta de que esta no ha servido para retroalimentar su práctica y por ende mejorarla. Lo que sí saben y también confirman es que la evaluación, a la que tienen que ser sometidos sin oponerse, ha tenido como finalidad etiquetarlos como “buenos” o “malos” maestros. Es necesario aclarar que un examen, o en este caso las opiniones anónimas de los estudiantes vertidas en un cuestionario, no siempre son sinónimo de evaluación.

*Pienso en el garrote y la zanahoria, si te portas bien como profesor los estudiantes te evalúan bien y de esta forma alcanzarás un premio; pero si te portas mal y eres exigente con los alumnos, la UAM te darán un castigo. (...) Para mí la evaluación, no sirve para mejorar la docencia, su función es la de someter el trabajo del profesor a ciertos criterios predeterminados, que no permiten reflejar todo el trabajo que realiza el profesor con sus estudiantes, no sólo se les enseñan contenidos, sino también actitudes, valores, etc. (Profesor 2, entrevista en profundidad).*

Los profesores que formaron parte de este trabajo, por las vivencias que han tenido en torno a la evaluación docente, la asocian con premios o castigos, más que como un proceso que favorezca el perfeccionamiento de su práctica. La evaluación, como mencionamos anteriormente, no es sinónimo de examen, ya que una encuesta con preguntas cerradas, no permite entender la complejidad de la docencia. En este tenor los autores de este capítulo tienen como propósito, una vez que se concluya esta investigación sobre las RS de docentes, autoridades y alumnos respecto a la evaluación docente, elaborar nuevos instrumentos de evaluación que retroalimenten la docencia y por ende se mejore la enseñanza, lo que favorecerá sin duda un mejor aprendizaje.

### **Algo subjetivo**

Los docentes entrevistados identifican también que la evaluación tiene un grado importante de subjetividad, ya que, cuando los estudiantes responden la encuesta para evaluar a sus profesores, sus respuestas tienen un componente eminentemente subjetivo.

*Es muy subjetiva esta evaluación, ya que se presta a las interpretaciones que tienen los alumnos sobre si el maestro les cayó bien o no. Si te comportaste como un profesor muy exigente te califican mal, queriendo castigar al maestro. [...] Es subjetiva, en el sentido de que si un profesor evalúa a los alumnos con MB, éste les cae bien y lo califican muy bien, pero si fuiste exigente con ellos te evalúan mal (Profesor 3, entrevista en profundidad).*

Como se puede apreciar en las declaraciones anteriores, es evidente que las RS de los profesores sobre este tipo de evaluación aluden fundamentalmente a usos relacionados con la rendición de cuentas y el control del trabajo docente. En este esquema no cabe la noción de la evaluación docente para la mejora de la enseñanza.

### **Mejora de la enseñanza: el ser de la evaluación**

En el análisis del trabajo empírico también se encontró, con menor recurrencia, una categoría que titulamos *Evaluación: sinónimo de mejora de la enseñanza*. Algunos docentes fueron capaces de identificar la naturaleza de la evaluación formativa, a pesar de no conocer esta conceptualización teórica a la que aluden los especialistas en el campo evaluativo.

*Evaluar la docencia es identificar focos rojos y focos verdes, sobre las debilidades y las fortalezas que tiene el profesor en su práctica, con fines de mejora de la enseñanza. [...] Es una forma de poder identificación las fallas que pueda tener un profesor para enseñar y sobre estás trabajar para mejorarlas [...] Los profesores debemos ser evaluados para corregir nuestras deficiencias y enmendar nuestros errores y para otorgarnos el reconocimiento que nos merecemos [...] La evaluación tendría que reflejar cómo andamos: qué tanto aprenden nuestros estudiantes (Profesor 4, entrevista en profundidad).*

En las opiniones anteriores se aprecia que el uso formativo de la evaluación docente se expresa mediante el empleo de términos tales como: revisión, retroalimentación, mejora, cambio, corrección de errores, reflexión. Todo ello nos permite decir que en este caso los profesores tienen una visión de la evaluación antes como un *proceso* que como un producto. Es decir, los docentes conciben a la evaluación como algo dinámico antes que estático; como una práctica encaminada al desarrollo y al crecimiento antes que al control y a la sanción de los sujetos evaluados.

## EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Una última categoría que se encontró en el análisis del material empírico tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Ciertos profesores, cuando evocan el concepto de evaluación docente, no tienen claro que la evaluación docente que realizan sus estudiantes sobre su desempeño es distinta a la evaluación de los aprendizajes que esos, los docentes, tienen que valorar a partir de la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. A los autores de este artículo, estas representaciones de los profesores nos parecen acertadas, pues consideramos que la evaluación docente tendría que incorporar en su encuesta estudiantil algunas preguntas que dieran cuenta si el estudiante aprendió y de qué forma lo hizo. Anteriormente los autores destacamos que las encuestas de evaluación que responden los estudiantes no incluyen preguntas que den cuenta del aprendizaje de los alumnos (ARBESÚ; COMAS, 2016). Sin embargo, una de las principales labores del profesor es favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

*Lo que inmediatamente pensé cuando me hiciste esta pregunta fue revisar listas de asistencia y participación, en hacer promedios, en llenar actas para evaluar a los alumnos (...). Yo concibo a la evaluación de la docencia como la evaluación que hace el profesor del aprendizaje de sus estudiantes (...) Es una evaluación que va dirigida a los alumnos, para saber qué tanto aprendieron (Profesor 5, entrevista en profundidad).*

Vale la pena enfatizar nuevamente que, en su mayor parte, las RS de los docentes, sobre lo que les evoca el concepto de evaluación docente, estos conciben a la evaluación con fines sumativos, en virtud de que en sus respuestas se refieren a la evaluación como un examen, con la actividad de que implica hacer promedios y llenar actas con el fin de evaluar a los alumnos. Todo ello no necesariamente tiene que ver con la evaluación formativa. La evaluación formativa retroalimenta todo proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza continuamente para detectar problemas que enfrentan los alumnos durante su aprendizaje y de esta manera el profesor propicia la reflexión en sus estudiantes y los lleva a la mejora del aprendizaje. En cambio, la evaluación sumativa se enfoca en el producto, a partir del cual el docente califica o acredita si los alumnos cumplieron o no con los objetivos propuestos en el programa que este elaboró al inicio del curso. Una vez discutidas y analizadas las principales opiniones (RS) de los profesores con respecto a la evaluación docente, es necesario situarnos

nuevamente en el terreno de la gobernanza y las nuevas formas de intervención del Estado en las universidades públicas, entre ellas la evaluación docente.

## **CONCLUSIONES**

No existe un modelo único de gobernanza, pues, al subsistir una diversidad de sistemas educativos y tipologías de instituciones, es difícil considerar un modelo ideal de gobernanza, más bien esta se construye conforme a los diferentes contextos y de acuerdo con las distintas necesidades de los actores involucrados: estado, estudiantes, docentes, autoridades y tipo de institución.

Las universidades inevitablemente se encuentran inmersas en los procesos de globalización, por lo que no pueden ser ajenas a las demandas de los mercados mundiales. En nuestra realidad latinoamericana, en aras de promover y fortalecer la transparencia en las instituciones de educación superior, se ha privilegiado el impulso de reformas políticas que atienden a una agenda de modernización de la educación superior, eso como un efecto de la creciente presencia de un modelo neoliberal (caracterizado por la disminución de la participación del Estado en la economía y una transformación y flexibilización en el ámbito del trabajo, entre otros). Esta lógica pone en entredicho la autonomía universitaria, al privilegiar en exceso la rendición de cuentas por parte del Estado. De ahí, la discusión se centra en cómo garantizar el equilibrio entre autonomía y rendición de cuentas.

En México, la gobernanza se ha considerado como una forma de asegurar la calidad de la educación, con la implementación de políticas educativas, evaluativas, entre otras, que hasta el momento no han mejorado sustancialmente las prácticas educativas de las universidades, ni por ende la calidad de la educación. Una reforma a la gobernanza en las instituciones universitarias que pueda aportar a la calidad de la educación debe necesariamente centrar su atención en distintos puntos, entre ellos, la autonomía y el financiamiento, dado que, cuando estas dos piezas clave se vinculan, pueden asegurar una correcta organización de las universidades. No obstante, hay que tener cuidado, pues la autonomía universitaria queda expuesta al tener que responder a excesivas rendiciones de cuentas, tales como: presupuestales, financieras y de desempeño.

Si continuamos con esta idea de reestructuración de la educación superior mexicana, no podemos soslayar a la evaluación en general y a la docente en particular. Esta evaluación, como se ha mostrado, tanto en la parte teórica como en la empírica de este trabajo, se ha empleado para premiar o castigar a un “buen profesor”, es decir, para controlar a la docencia, la cual está muy alejada de propiciar la mejora de la educación superior. Si apostamos a una mejora continua de la docencia, se tendría que realizar una revisión permanente y periódica de los instrumentos de evaluación, así como los objetivos y metas, con el fin de atender a variaciones y cambios, como: los disciplinarios, los organizacionales de la institución, los del contexto social y los económicos.

En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, la evaluación de los profesores por los alumnos, que se realiza desde el año 1992, tiene a la fecha 27 años sin cambios significativos en el instrumento de evaluación. Por lo tanto, se mantiene el cumplimiento normativo de la evaluación y se debilita paulatinamente, como se ha visto en la voz de los actores, la mejora continua de la docencia. La gobernanza universitaria, con sus contenidos y atributos, debe asociarse con una propuesta integral de mejora continua del proceso de evaluación de sus funciones sustantivas, incorporando para ello todas las voces de sus actores estudiantes, profesores y funcionarios, las que pocas veces se toman en cuenta, sobre todo las de los profesores a quienes no se les ha permitido participar en los procesos de evaluación, a pesar de ser sus protagonistas.

Respecto a la evaluación docente y al empleo de las representaciones sociales, se puede concluir que los profesores que participaron en este estudio no tienen una representación clara sobre la concepción de evaluación docente, más bien lo que pudieron identificar fueron los distintos usos que a esta se le atribuyen.

Los profesores comparten una misma visión respecto a la evaluación, con algunos matices claro, lo que en alguna medida perfila el peso de una cultura de evaluación dominante, centrada en el uso sumativo o de control burocrático. Esta evaluación tiene mecanismos que forman parte de un sistema de control que, como se ha mencionado, ha alterado inevitablemente la esencia de la docencia, a partir de estímulos y becas que han pervertido el uso de la evaluación en nuestro país. Además, vale la pena aclarar que estos mecanismos predominantes de evaluación/control no constituyen un sistema en sí mismo de evaluación, sino que más bien representan el diseño y la implementación aislada de ciertos instrumentos que permiten medir y controlar algunos aspectos o dimensiones, como el desempeño del profesor en el aula de clases. Es responsabilidad de los que nos dedicamos a la investigación educativa en el ámbito de la evaluación, de transformar los instrumentos que hasta el momento se emplean, no sólo en la UAM X, sino también en la mayor parte de las universidades públicas mexicanas, para evaluar la docencia con fines de mejorar la enseñanza y por ende la calidad educativa de las instituciones de educación superior de nuestro país.

Finalmente, la crítica a este artículo puede partir de que no hemos considerado que la evaluación del proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) no puede ser confinado por una metodología que la aisle del tipo de sociedad que queremos y de los valores que debemos consolidar para transformar las desigualdades sociales, económicas y culturales en oportunidades educativas y de movilidad social. Esto ya que el proceso de enseñanza aprendizaje es en definitiva una resultante de un conjunto de interrelaciones sociales e institucionales que tienen diferentes matices de conflicto: cooperación *versus* tensión por intereses; dependencia económica *versus* autonomía; y espacio para la crítica en sus diferentes versiones (propositiva, reflexiva, analítica y destructiva) *versus* aceptación indolente.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean. Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En: ABRIC, Jean Claude (ed.). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Coyoacán, 2001.

ANUIES. *La evaluación de la educación superior en México*. Ciudad de México: ANUIES, 1984.

ARBESÚ, María Isabel. *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*. Ciudad de México: UAM-Unidad Xochimilco y Plaza y Valdés, 2006.

ARBESÚ, María Isabel; COMAS, Oscar Jorge. Representaciones sociales estudiantiles y evaluación docente. *Revista Reencuentro*, Ciudad de Mexico, v. 27, n. 71, p. 123-136, ene./jun. 2016. Disponible en: <http://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/issue/view/3>

ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio. *Investigación Educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S.A., 1992

BORDAS, María. Funciones de la evaluación. *Diario ABC Color*. sep. 2011. Disponible en: <http://www.abc.com.py/edicion-impres/suplementos/escolar/funciones-de-la-evaluacion-313000.html> Acceso el: 15 abril 2019.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1988.

FERNÁNDEZ, Norberto. La evaluación y la acreditación de la calidad: situación, tendencias y perspectivas. En: INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior, 2006. Caracas: UNESCO, 2006. 9 p. Disponible en: <https://upce.rec.uba.ar/Evaluacin%20y%20Acreditacin/Fernández%20Lamarra-%20La%20evaluación%20y%20la%20acreditación%20de%20la%20calidad.pdf>. Acceso: 20 mayo 2019.

GIL ANTÓN, Manuel. La educación superior en México: los costos de las monedas. En: BRUNNER, José; VILLALOBOS, Cristóbal (eds.). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2014.

GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1984.

GRIZE, Jean Blaise; VERGES, Pierre; SILEM, Ahmed. *Salaires face aux nouvelles technologies: vers une approche sociologique des représentations sociales*. Francia: Centre National de la Recherche Scientifique, 1987.

GUTIÉRREZ, Silvia; PIÑA, Juan Manuel. Representaciones sociales: teoría y método. En: ARBESÚ, María Isabel; GUTIÉRREZ, Silvia; PIÑA, Juan Manuel (coords.). *Educación superior: representaciones sociales*. Ciudad de México: Gernika, 2008.



INGA, Martín; VELÁSQUEZ, David. *La evaluación y acreditación de la calidad en las nuevas /leyes de educación superior de América Latina*. Perú: Universidad Mayor de San Marcos, 2005.

JODELET, Denisse. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: MOSCOVICI, Serge. *Psicología Social II: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1986.

LANDINELLI, Jorge. Las finalidades públicas de la universidad en el contexto de la globalización. En: GENTILI, Pablo *et al.* (comp.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homosapiens Ediciones, CLACSO, 2009.

MARTIN, Michaela; SAUVAGEOT, Claude. *Constructing an indicator system or scorecard for higher education: a practical guide*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2011.

MOSCOVICI, Serge. *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.

NAVARRO, Marco; CONTRERAS, Koryna. Gobernanza y educación superior en México. *Universidades*, n. 57, p. 38-50, jul./sep. 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246006>

RUBIO, Julio. Mejora y aseguramiento de la calidad de la educación Superior. En: RUBIO, Julio (coord.). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: un balance*. Ciudad de México: FCE/SEP, 2006.

SANTOS, Miguel. *Evaluación educativa 2: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata, 1996.

#### **Dr. Oscar Comas Rodríguez**

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Profesor investigador, adscrito al Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Xochimilco, México. Coordinador General de Información Institucional de la UAM, México, 2017-2021. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). [ojcomas@correo.uam.mx](mailto:ojcomas@correo.uam.mx), [ojcomas@icloud.com](mailto:ojcomas@icloud.com)

#### **Dra. María Isabel Arbesú García**

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. Líneas de investigación: estudios en representaciones sociales, evaluación de la docencia, evaluación del aprendizaje, formación de profesores. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

[isabel.arbesu@gmail.com](mailto:isabel.arbesu@gmail.com)