

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL VERSUS CULTURA EVALUATIVA DE LA DOCENCIA

THE SURVEY OF STUDENT SATISFACTION VERSUS EVALUATIVE CULTURE OF
TEACHING

José Salazar Ascencio

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art9.pdf



En la actualidad existe una mirada difusa respecto de la evaluación docente, la que no está explicitada en una política institucional propiamente tal. En este contexto, el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, dentro de las acciones comprometidas en su planificación estratégica, ha definido como prioritario analizar el quehacer de la evaluación docente en la facultad de Educación y Humanidades. Así, reconociendo que la encuesta de satisfacción de los estudiantes es el instrumento de mayor tradición, se ha considerado necesario hacer una valoración del impacto que tiene en los académicos las apreciaciones realizadas por sus estudiantes, permitiendo de esta forma una aproximación a la cultura evaluativa instalada en sus prácticas docentes.

La presente investigación ha sido realizada durante el segundo semestre del año 2006 y el primero de 2007, tomando como unidad de análisis la facultad antes señalada. En esta línea, haciendo uso de un cuestionario, se recoge información en una muestra estratificada, sobre concepciones y prácticas evaluativas, como también, la opinión que le merece a los académicos las acciones de evaluación docente a las que se ve sometido(a), de manera especial la encuesta que emiten sus estudiantes sobre su desempeño.

Fruto de los resultados, se establecen como conclusiones: que los docentes al formular sus prácticas a partir de un discurso perteneciente al paradigma cualitativo, no garantizan el uso de una evaluación auténtica de los aprendizajes en el aula; al no existir una política institucional de evaluación docente en la que se defina el modelo a emplear, traerá aparejado, por un lado, una acción rutinaria que no tendrá real impacto en la construcción de una nueva cultura evaluativa, tan necesaria como urgente en el devenir de nuestras universidades y, por otro, pérdida del peso específico de la opinión de los alumnos como herramienta evaluativa.

1. MARCO DE REFERENCIA

La evaluación docente es un proceso altamente complejo ya que su puesta en marcha advierte sobre las prácticas educativas y los resultados que éstas puedan estar teniendo en el interior del aula. Por otra parte se constituye en un tema sensible porque el docente se enfrenta a una valoración positiva o negativa de su práctica educativa, es lo que señala Salazar (2008) en su artículo: *Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria: una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile*, dice: "Por su parte, los docentes evaluados, mayoritariamente se resignan a un proceso del cual reconocen su importancia, pero se cuestionan en la mayoría de las universidades, la falta de políticas y modelos de evaluación docente".

Lo anteriormente señalado se ve incrementado cuando se centra la mirada, específicamente, en la docencia universitaria. Ya que inevitablemente surge entre otras cosas, el asegurar la denominada libertad de cátedra, que no es más que el derecho que tiene cada docente de realizar su proceso de enseñanza sin verse limitado por algún agente externo. En este sentido se hace necesaria la implementación de una política de evaluación docente consensuada entre los distintos actores participantes del proceso y la formación de una cultura evaluativa en las instituciones educacionales, lo que permitiría que la evaluación docente no fuera sólo un proceso con características sumativas sino una instancia de reflexión abierta.

Las experiencias sobre evaluación de la docencia universitaria indican la necesidad de:

- a) Ampliar el número de actores implicados en el proceso de evaluación de la docencia. Hacer de este proceso una política claramente definida por la universidad y asegurar, con esto, que los procesos de reflexión y de pos evaluación que se lleven a cabo den frutos favorables en función del mejoramiento de la calidad docente: "La evaluación de la docencia no puede realizarse con un único medio; en este sentido, debe ser basada en fuentes múltiples y complementarias. La auto-evaluación asistida [...] puede ser una de las primeras estrategias que no cuenten con experiencias de evaluación integrada a sus prácticas cotidianas" (Rueda 2006:34).
- b) El fortalecimiento de aspectos poco trabajados como la evaluación de pares como una instancia de enriquecimiento respecto de sus prácticas en el aula, dificultades y fortalezas observadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: "...la evaluación de pares también puede funcionar como complemento ya que múltiples aspectos de la docencia pueden ser juzgados con mayor pertinencia por quienes están involucrados en dicha tarea" (Rueda 2006:34).
- c) La mejor definición del rol de los estudiantes como participantes del proceso de evaluación, no sólo como meros contestadores de encuestas universitarias, sino que actores que reflexionan respecto de las prácticas educativas y piensan en mejoras para calidad de la enseñanza: "Aunque los cuestionarios de opinión para evaluar la actividad del profesor en la clase poseen límites muy claramente aceptados, se considera que aun éstos pueden ser perfeccionarse y por lo tanto es posible continuar con su empleo; claro está que partiendo del reconocimiento de sus límites..." (Rueda 2006:37).

En definitiva el ampliar los actores en el proceso de evaluación proporciona una mirada más genérica respecto del mismo y a la vez permite trabajar desde el interior de la evaluación. En la medida que la evaluación docente se transforme en una instancia altamente participativa en lo institucional, académico, estudiantil, entre otros; el mejoramiento de la calidad de la educación es más factible. "La participación de expertos, de los propios profesores y los estudiantes en el diseño y la puesta en marcha del programa de evaluación resulta de vital importancia, no sólo como estrategia política para lograr la aceptación de la evaluación sino porque es insustituible la perspectiva local de los profesores" (Rueda 2006:40).

La evaluación constituye un elemento clave para detectar las fortalezas y debilidades de cada institución. En este sentido, un buen proceso de evaluación debe integrar el máximo número de actores, es decir, analizar cada una de las piezas que componen la institución. De lo contrario, se contaría con una visión segmentada del contexto universitario y no se tomarían decisiones adecuadas para mejorar el desempeño de la universidad.

Por lo anterior, el docente universitario se convierte en un ente evaluable, clave, en la búsqueda de una superior calidad educativa. Sin embargo, por un lado, se observa una tendencia histórica y de uso generalizado en muchas universidades chilenas a la hora de hablar de evaluación de la docencia, que consiste en que el único informante de este proceso son los estudiantes. Por otro lado, cabe la interrogante ¿qué se debe evaluar de los docentes universitarios?, la respuesta es de suma complejidad puesto que la labor que ellos realizan en esta institución es de variada índole, dependiendo de cada una de las funciones que debe cumplir una universidad (educativa, comunicativa, gestión, investigación). De acuerdo a gran parte de los autores es el ámbito

educativo, el cual trae controversias, puesto que no existe un consenso real en los criterios de evaluación que deben considerarse para la labor docente; no así en el caso del ámbito de la investigación ya que existen criterios definidos por las comunidades científicas.

Los académicos deben tener un compromiso con el conocimiento y, a la vez, ser capaces de interactuar con sus alumnos, lo cual conlleva a la principal problemática de la docencia universitaria: la falta de formación pedagógica. Es aquí donde la importancia de la evaluación del desempeño docente se hace evidente, puesto que es fundamental analizar en qué medida los docentes cumplen con los requerimientos educativos y cómo se puede mejorar su accionar pedagógico.

Por lo anterior, se han generado diversos instrumentos de evaluación de la docencia siendo los cuestionarios de opinión de los estudiantes la estrategia más utilizada y polémica en el ámbito universitario (Rueda, 2004 y 2006).

Por esto, la importancia de este estudio radica en la incorporación de la visión que tienen los evaluados, en este caso los docentes de la facultad de Educación y Humanidades, de sus prácticas evaluativas y de los juicios que mantienen de las acciones evaluativas impulsadas por la Universidad de La Frontera. Pues el hecho de que los académicos reciban cada cierto tiempo un informe con resultados de una "evaluación de su desempeño desde los estudiantes", no quiere decir que tales sean utilizados para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje; siendo esencial, incorporar una mirada autorreflexiva.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la percepción de los académicos de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera, sobre la instancia de evaluación docente realizada por los estudiantes?

2.1. Objetivos

Objetivo general: analizar la percepción de los académicos de la facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera, sobre las instancias de evaluación docente, de manera preferencial la realizada por los estudiantes, identificando la cultura evaluativa instalada en sus prácticas docentes.

Objetivos específicos:

- Establecer las concepciones sobre evaluación que presentan los docentes de la facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera.
- Definir la autovaloración que tienen los docentes de la facultad de Educación y Humanidades sobre sus prácticas evaluativas.
- Discernir los juicios de valor que emiten los académicos de la Facultad de Educación y Humanidades de las acciones de evaluación docente de la Universidad de La Frontera.

3. METODOLOGÍA

3.1. Población y muestra

La población estudiada corresponde a los docentes de los seis departamentos que constituyen la facultad de Educación y Humanidades (FEyH) de la Universidad de La Frontera. El motivo que determinó como unidad de análisis a dicha facultad, fue su carácter humanista y sobre todo educativo, lo que hace que la temática central de este estudio (evaluación), sea conocida por dichos docentes. Debido a lo anterior, se apostó por una *muestra probabilística estratificada*, que consideró exclusivamente a docentes cuya relación contractual es de jornada completa o media jornada.

El cálculo de la muestra se realizó a 5%, determinado por las condiciones visualizadas para aplicar el instrumento de investigación. Sin embargo, la disposición de los docentes permitió aumentar la muestra (lo que incrementó el nivel deseado de confianza llegando a un 96.12%, con una desviación estándar de 3.87%) participando un total de 53 profesionales (Tabla 1).

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR DEPARTAMENTOS DE LA (FEyH)

Departamento	total de docentes	docentes muestra 5%	docentes muestra real
Psicología	23	10	10
Educación	12	05	09
Trabajo Social	10	06	08
Ciencias Sociales	16	07	10
Educación Física	13	04	08
Lenguas, Literatura y Comunicación	18	08	08
Totales:	92	40	53

3.2. Procedimientos de recolección de información

El instrumento de investigación confeccionado para efectos de esta investigación corresponde a un cuestionario mixto (cerrado-abierto), que fue contestado por los docentes de la muestra. Su estructura, está integrada por tres apartados: *a)* Concepciones sobre evaluación; *b)* Características de las prácticas evaluativas: este apartado se elaboró a partir del modelo de congruencia de Ahumada (2005); y, *c)* Opinión sobre las acciones de evaluación de la docencia implementadas en la Universidad de La Frontera.

La validación del instrumento fue realizada por un grupo de pares, específicamente tres docentes de la FEyH, quienes denotaron su carácter técnico. En tanto, que el coeficiente de confiabilidad Alfa Cronbach ha sido calculado en 0.8340. Tras la aplicación del cuestionario, se procedió a codificar y tabular los datos con base en el programa estadístico SPSS 11.5 para Windows.

4. RESULTADOS

4.1. Población y muestra

Una definición básica sobre evaluación de la docencia sería la proporcionada por Valdés:

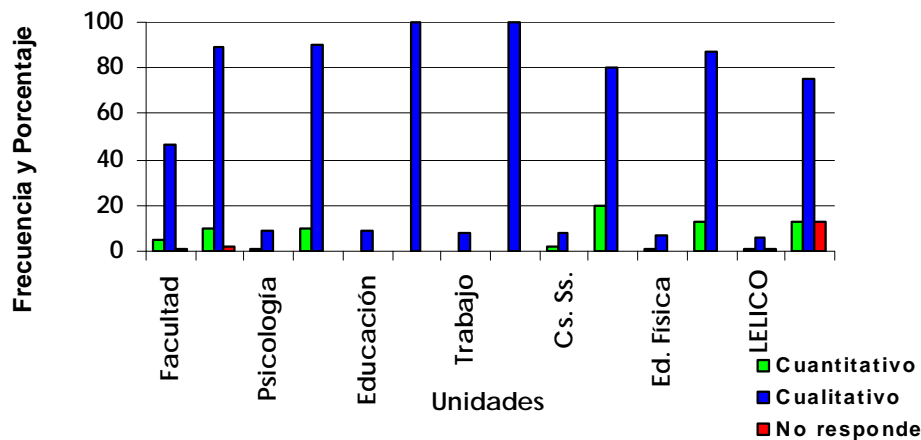
La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistémico de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. (Valdés, 2000:18)

Como podemos ver, la evaluación estaría claramente circunscrita en el docente y se analizaría una serie de "destrezas" y "aptitudes" que influirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación considera una serie de preguntas que se emplean en el análisis de la información recabada, permitiendo una visión clara de las prácticas evaluativas. Dichas interrogantes son: ¿para qué evaluar?, ¿quién evalúa?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿para quién evaluamos?

La primera pregunta: ¿para qué evalúan a los docentes de la FEyH? involucra las concepciones y funciones que tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo demuestra la gráfica 1, la unidad estudiada presenta un carácter visiblemente cualitativo (88.7%), es decir, los docentes visualizan la evaluación como un proceso de análisis mediante el cual pueden reconocer si las metodologías que se están utilizando son las adecuadas o si los contenidos son pertinentes para los alumnos (entre otros elementos), en desmedro de una concepción cuantitativa (9.4%), o sea, la evaluación vista como un mecanismo de calificación y/o medición de los alumnos.

GRÁFICA 1: PARADIGMA BASE EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006



Esta concepción cualitativa, se ratifica cuando se solicita a los docentes ordenar cuatro funciones de la evaluación de acuerdo con el grado de importancia que le atribuyen: diagnóstico (62.5%), dialogar (33.3%), orientar (37.5) y calificar (50%).

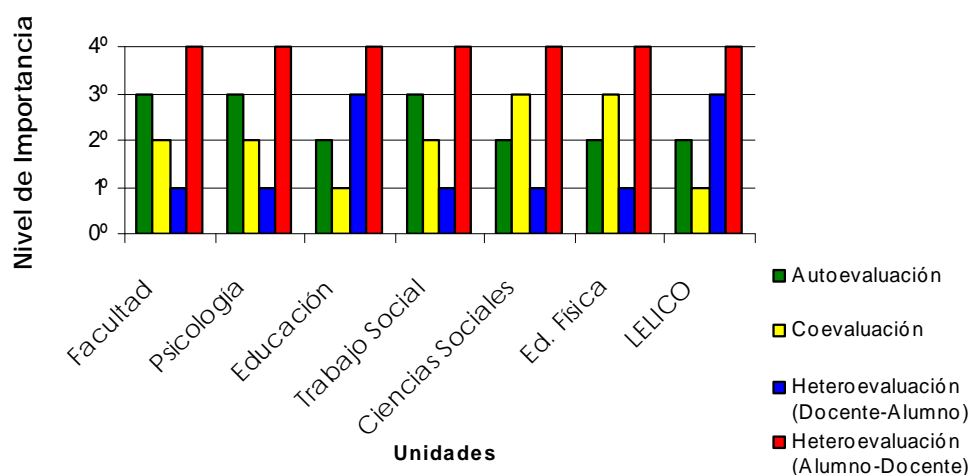
En tanto que las características que predominan en la evaluación, según sus opiniones son la integral (30.2%) y la continua (34%). Según Barberá (1999), tales características son las más

repetidas de los sistemas educativos, ya que el carácter continuo permite observar el progreso de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras tanto, lo integral considera que la evaluación está inserta desde el inicio hasta el final de dicho proceso. La tercera característica de mayor importancia es la cooperativa (18.9%), implicando que es un proceso que compromete a todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe recordar, que una parte importante en los sistemas educativos de la evaluación es la calificación o expresión simbólica de los resultados, sin embargo, el significado que ésta tiene en las prácticas docentes varía en torno a las necesidades que cumple en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este ámbito, los docentes han determinado que la calificación es un indicador de retroalimentación del proceso educativo (41.5%), lo que muestra que es útil para conocer la situación de los alumnos y para reflexionar sobre el actuar pedagógico.

Para responder la pregunta ¿quiénes evalúan?, es necesario establecer los agentes (auto-evaluación, hetero-evaluación y co-evaluación) que se distinguen en las prácticas evaluativas de los docentes que han sido sometidos al estudio. En este sentido, se reconoce con 56.6% que la hetero-evaluación realizada por el docente es la más utilizada. En segunda instancia optan por la auto-evaluación, distinguiéndose principalmente en los departamentos de Ciencias Sociales, Educación, Educación Física y Lenguas, Literatura y Comunicación (LELICO). Entre los fundamentos que abogan por esta elección está el hecho de incorporar a los alumnos al proceso de enseñanza y aprendizaje, incentivando mayor responsabilidad y participación en el mismo. Sin duda, que en este sentido, surge la necesidad de identificar estrategias que permitan efectivamente la potenciación de la autoeficacia y la autorregulación académica de los estudiantes universitarios. Por otro lado, nos asiste legítimamente la duda si en la cultura de los docentes, estamos ante una práctica donde auto-evaluación y auto-calificación se consideran sinónimos (Gráfica 2).

GRÁFICA 2: ORDEN DE IMPORTANCIA DE LOS AGENTES DE LA EVALUACIÓN SEGÚN LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006.



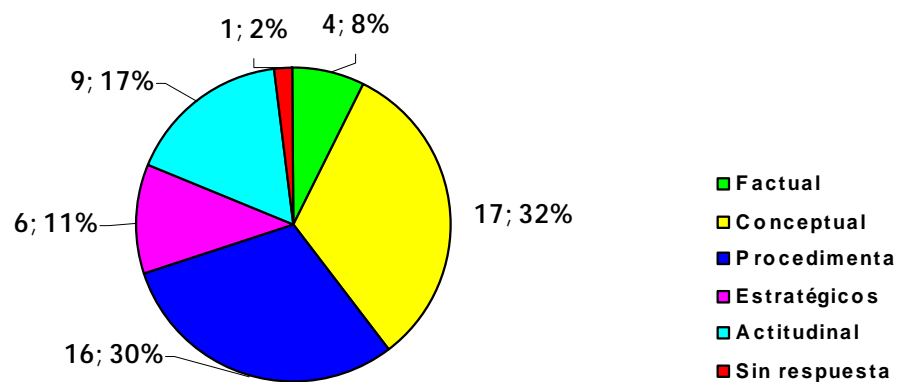
No obstante, en esta jerarquización todos los departamentos concuerdan en que la hetero-evaluación desde el alumno hacia el docente, se encuentra en último lugar lo cual deja de manifiesto que gran parte de los docentes visualizan a la evaluación como un proceso dirigido

únicamente hacia los alumnos, dejando a un lado aspectos tan importantes como la reflexión de sus propias prácticas pedagógicas, la cooperación, integración, etc. (Canabal y Iborra, 2006).

4.2. Prácticas de evaluación de los docentes de la FEyH

El modelo de congruencia de Ahumada (2005), propone que en una evaluación auténtica se deben tener en cuenta cinco tipos de conocimientos: factuales, conceptuales, procedimentales, estratégicos y actitudinales; por ende, es necesario basarse en ellos para poder responder a las preguntas ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar? Frente a la primera pregunta, se puede señalar que los docentes realizan la jerarquización que se vislumbra en la gráfica 3:

GRÁFICA 3: IMPORTANCIA DE LOS TIPOS DE CONOCIMIENTOS. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006



En sí, se puede dilucidar según las frecuencias y sus respectivos porcentajes la importancia de cada tipo de conocimiento. En esta línea, lo conceptual adquiere mayor relevancia con un 32% en las prácticas docentes, secundado por lo procedimental (30%), luego lo actitudinal 17%, seguido de lo estratégico (11%), para terminar con lo factual (8%). Es interesante este orden puesto que los docentes señalan que en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje posee mayor importancia el saber relacionar, adaptar los conceptos a la realidad, solucionar problemas, mantener códigos éticos, entre otros, más que el dominar información o datos de memoria.

Los conocimientos declarativos de carácter factual, es decir, los de hechos específicos que tienen una intencionalidad memorística son evaluados esencialmente mediante **pruebas escritas (tipo cuestionario)**, instrumentos que alcanzan un 56.6% de popularidad dentro de la FEyH. En tanto, las **pruebas orales** no son comunes a nivel de facultad (1.9%), siendo el departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación, el único que figura con este tipo de instrumentos (12.5%).

Los conocimientos declarativos de carácter conceptual, permiten estructurar una red con la información factual. En este ámbito, las estrategias de mayor uso son: la evaluación de **disertaciones** con un 50.9% en la FEyH; aunque el departamento de Educación aplica con más frecuencia la evaluación de los mapas conceptuales (44.4%).

Los conocimientos procedimentales tienen la función de transferir los procesos aprendidos a situaciones similares. Para evaluar estos conocimientos los docentes de la facultad utilizan básicamente los **trabajos de investigación** (39.6). También se observa, el uso de instrumentos más dinámicos como las **dramatizaciones** (11.3%), **pruebas de resolución de problemas** (11.3%) y la

observación (7.5%); los docentes señalan que estos tipos de instrumentos permiten acercar mejor a los alumnos a la realidad de cada área.

Los conocimientos estratégicos, son el conjunto de decisiones que se toman de manera ajustada a las condiciones del problema que se intenta resolver, siendo esenciales para una evaluación auténtica. Para evaluar estos conocimientos se utiliza con mayor frecuencia **la co-evaluación** cuyo valor en la facultad es de un 22.6%. Además, es importante señalar que un sector de los docentes prefieren tener contacto directo con los alumnos y dialogar el desarrollo que han tenido en el proceso, mediante **la entrevista** (17%) o una visión general de los mismos a través del **autoinforme** (20.8%).

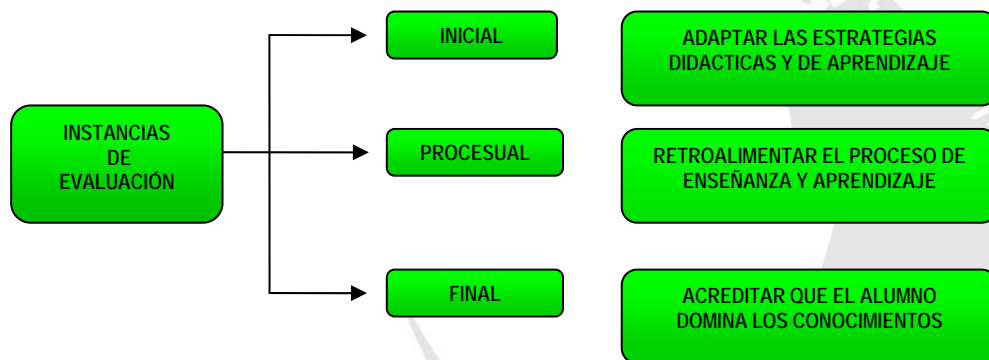
Por último, los conocimientos actitudinales (normas, valores y actitudes), se tienden a evaluar en base a la conducta de los alumnos, implicando un 47.2%, en comparación con 7.5% que le atribuyen a lo cognitivo. Pero, también se visualiza un pequeño porcentaje de docentes que declaran no evaluar los conocimientos actitudinales (7.5%), hecho de relevancia, si se considera que gran parte de ellos se encuentra bajo una mirada cualitativa de la evaluación, es decir, para generar un proceso que implica el diálogo, la comprensión y la mejora, obligando a incluir los conocimientos actitudinales.

A partir de lo anterior, se utilizan distintos instrumentos para evaluar los conocimientos actitudinales, siendo la observación (37.7%) la más utilizada en la facultad, secundada de la auto-evaluación (22.6%).

Otra de las preguntas que involucra la evaluación es ¿cuándo evaluar? Para ello es preciso saber el grado de importancia que se le atribuye a cada instancia de evaluación. En este caso, los docentes de la FEyH consideran que el proceso (49.1%) es lo más relevante al momento de evaluar, determinando su carácter continuo. Seguidamente se encuentra la evaluación inicial (32.1%), la que posibilita el diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos y, por último, la evaluación final (13.2%).

Los datos obtenidos señalan que la evaluación inicial es utilizada, esencialmente, para adaptar las estrategias didácticas y de aprendizaje (41.5%); respondiendo a las modificaciones que se le puedan realizar, al diseño curricular, con objeto de darle mayor relevancia y pertinencia.

ESQUEMA 1. UTILIDAD DE LAS INSTANCIAS DE LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006.



En cuanto a la evaluación procesual, se puede señalar que los docentes coinciden en que el análisis del progreso de los alumnos (as) es elemental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que ello le da el carácter retroalimentador al proceso evaluativo.

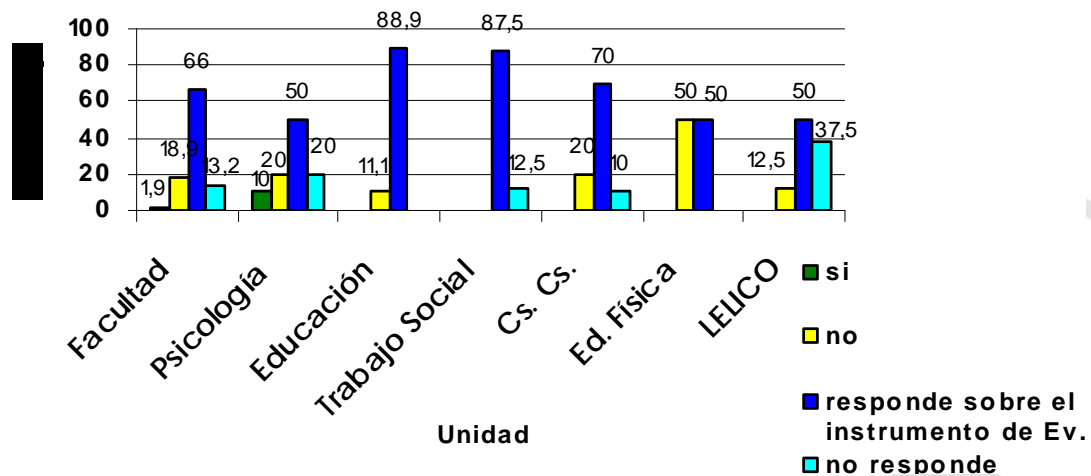
Por su parte, la evaluación final adquiere la importancia de acreditar que los alumnos (as) dominan los conocimientos (77%) de una u otra forma. Los docentes pretenden conocer en qué medida se han logrado los objetivos propuestos, asimismo, si fueron efectivas las modificaciones realizadas al diseño. En el esquema 1 se denota con claridad lo expuesto.

4.3. Percepciones de los docentes en las acciones de evaluación docente operadas por la Universidad de La Frontera

La segunda parte de esta investigación implica la influencia que tiene el Modelo de evaluación de la docencia de la Universidad de La Frontera en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades.

Es necesario iniciar este análisis señalando que los instrumentos de evaluación construidos en esta casa de estudios, no responden a un "modelo de evaluación de la docencia" como tal. Esto se respalda, mediante el desconocimiento que manifiestan los docentes cuando se les consulta sobre ello (gráfica 4).

GRÁFICA 4: ¿CONOCE EL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA? FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006

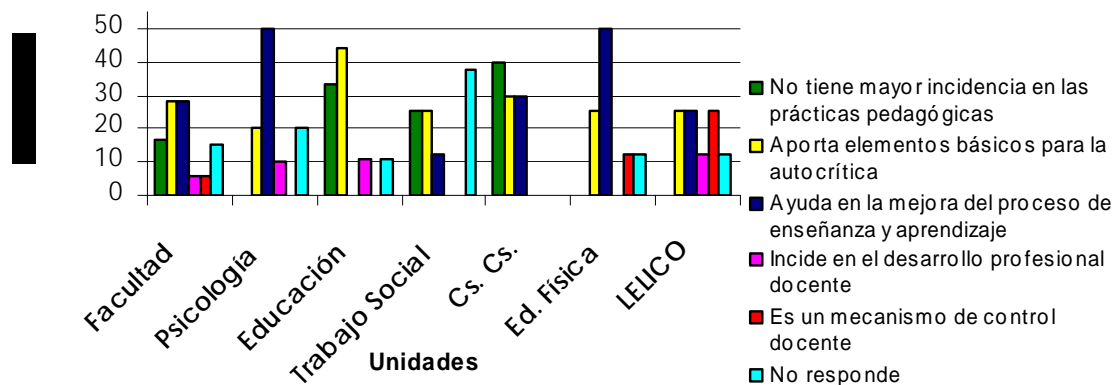


La gráfica 4, denota que sólo 1.9% de los partícipes de la muestra dicen conocer el modelo de evaluación de la docencia, empero al momento de pedirles su opinión no logran dar una respuesta consistente. Por contraparte, un 66% de los docentes responde esta interrogante con base en el instrumento de evaluación que contestan los estudiantes; y, por último, un 18.9% indica no conocer dicho modelo. Por ende, un 84.9% desconoce bajo qué perspectiva teórica se evalúa su desempeño, situación que hace de la evaluación de la docencia un rito que carece de especificidad técnica.

Gran parte de los docentes manifiestan que los instrumentos de evaluación de la universidad les ayudan a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (28.3%) y aportan elementos básicos para la autocrítica (28.3%). En tanto que a nivel departamental la situación difiere notablemente,

puesto que en Educación Física y Psicología estiman que los instrumentos ayudan a mejorar las prácticas pedagógicas (50%); pero, los miembros de los departamentos de Trabajo Social, Educación, Lenguas, Literatura y Comunicación (LELICO) y Ciencias Sociales, tienen una posición mucho más negativa hacia ellos, indicando claramente que no inciden en sus prácticas pedagógicas y que constituyen un mecanismo de control para los docentes.

GRÁFICA 5: INCIDENCIA DEL PROCESO EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006.



La variabilidad en los valores sobre la influencia que tienen los instrumentos de evaluación sobre las prácticas docentes se basa en que:

a) Grado de participación en la construcción de instrumentos. Gran parte de los docentes (75.5%) señalan no haber participado de la construcción de los actuales instrumentos de evaluación generados en la universidad. Lo cual denota la inexistencia de un proceso evaluativo realmente integral entre los componentes del sistema, evitando un compromiso con la evaluación por parte de los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades. Esto genera un problema en el proceso de evaluación docente ya que los evaluados no conocen los criterios e instrumentos que medirán su desempeño.

b) Modificaciones a los instrumentos de evaluación docente. El 88.6% de los docentes indican conocer el instrumento de evaluación contestado por los estudiantes, empero existe consenso de que deberían realizarse modificaciones en él, tales como:

- Terminar con el anonimato, puesto que ello ayudaría a entablar diálogos concretos entre docentes y alumnos (as), incentivando la comprensión del contexto educativo y, por ende, se mejoraría el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Dar un carácter continuo a la evaluación, no al final como hasta ahora. Es necesario analizar el desarrollo de los cursos, para establecer sus fortalezas y debilidades.
- Los instrumentos de evaluación están dirigidos esencialmente hacia las asignaturas teóricas, lo cual hace que determinados ítems no sean coherentes con asignaturas prácticas. Esta opinión aumenta en el departamento de Educación

Física, donde se manifiesta abiertamente que los instrumentos pierden validez a la hora de evaluar el desarrollo de su desempeño.

- Los porcentajes de asistencia. Gran parte de los docentes de la Facultad, indican que el instrumento debería ser contestado por alumnos (as) que realmente asisten a clases, lo que daría mayor objetividad a las opiniones.

Otro de los elementos fundamentales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es la auto-evaluación, ante la cual los docentes tienen un punto de vista positivo, ya que un 84.9% está de acuerdo. No obstante, también se encuentran retractores de la auto-evaluación, sobre todo en el departamento de Ciencias Sociales (30%), quienes abogan que en la actualidad no existe una cultura evaluativa, disminuyendo de esta forma su utilidad.

5. CONCLUSIONES

Conforme al análisis de los datos recabados, se puede afirmar que el hecho de que los docentes formulen sus prácticas a partir de un discurso perteneciente al paradigma cualitativo, no implica necesariamente el uso de una evaluación auténtica de los aprendizajes. Este planteamiento se sustenta en que si bien mayoritariamente los académicos de la Facultad de Educación y Humanidades señalan que sus prácticas evaluativas se realizan con base en el paradigma cualitativo, se contradicen a la hora de opinar sobre algunas condiciones de una evaluación auténtica de los aprendizajes, tales como:

- La evaluación inicial no tiene como finalidad primordial analizar los conocimientos previos de los alumnos, sino que los docentes se enfocan hacia la modificación de estrategias didácticas y de aprendizaje acorde con el curso, cambios que, muchas veces, no son suficientes para mejorar el proceso de enseñanza. El origen de esta situación es que, en ocasiones, los docentes dan por asumidos ciertos contenidos disciplinares, cuestión que no necesariamente ocurre.
- Lo anterior hace que la evaluación procesual no se manifieste como una instancia que permita verificar el progreso de los aprendizajes de los estudiantes, debido entre otras causas, a que se desconoce el punto de inicio de los evaluados.
- La evaluación de los productos, no es más que la aplicación preferencial de instrumentos tradicionales, que dejan escaso espacio a evaluaciones innovadoras.
- Se concibe un proceso evaluativo unidireccional, disminuyendo las posibilidades de mantener un diálogo entre ambas partes, es decir, la posibilidad de realizar una retroalimentación entre el evaluado y el evaluador es prácticamente nula.

Con respecto a la opinión que les merece a los académicos, las acciones de evaluación docente que se llevan a cabo en la universidad, podemos concluir:

- Al no existir una política institucional de evaluación docente, en la que se defina el modelo a emplear, difícilmente los docentes conocerán los criterios utilizados para medir su desempeño. En este sentido, todo esfuerzo por hacer de la evaluación docente una instancia que apunte a la mejora del sistema universitario, será una

acción rutinaria que no tendrá real impacto, en la construcción de una nueva cultura evaluativa, tan necesaria como urgente en el devenir de nuestras universidades.

- Se visualiza una seria contradicción entre la teoría y la práctica que mantienen los docentes, puesto que, entre otras, relegan al último lugar la opinión que emiten los estudiantes sobre su desempeño docente ante otras instancias evaluativas y, por otra, indican que los resultados de la encuesta de opinión que emiten los discentes, entregados por la universidad, les aportan elementos fundamentales para la autocrítica que ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1996). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Margalef, L.; Canabal, C. y Iborra, A. (2006). "Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas", *Perspectiva Educativa*, 48. 73-89.
- Monroy, M. (2000). "Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico docente", en Rueda, M y Díaz Barriga, F. (Comps.) *Evaluación de la docencia, Perspectivas actuales* (pp. 283 - 307). México: Paidós (Paidós Educador).
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro / ICB-UB.
- Rueda, M. (2004). "La evaluación de la relación educativa en la universidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de estudios sobre la Universidad.
- Salazar, J. (2008). *Percepción de los académicos sobre la evaluación docente realizada por los estudiantes: una reflexión a la cultura evaluativa instalada en sus prácticas docentes*. I Coloquio Iberoamericano de Educación, México.