



Asociación Nacional
de Universidades
e Instituciones de
Educación Superior

¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?

Experiencias en México,
Canadá, Francia, España y Brasil

Mario Rueda Beltrán
(Coordinador)



COLECCIÓN
BIBLIOTECA
DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

SERIE **M**EMORIAS



Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos

Ángel Díaz Barriga¹

La generalización de diversas estrategias de evaluación forma parte de las reformas educativas de la última generación. Estas reformas, que en opinión de unos, responden al impacto que la globalización ha generado para los sistemas educativos y, por ello, se realizan bajo "la orientación", "debate" y en diversos momentos recomendación de diversos organismos internacionales; mientras que, para otros, son expresión de una política educativa nacional e internacional vinculada al proyecto político de la nueva derecha (Cueva, 1987 y Beyer, 2001)², finalmente se materializan en diversas formas de evaluación.

LA EVALUACIÓN DE UNA RECOMENDACIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

El tema es sumamente complejo, porque no se puede desconocer que los llamados organismos internacionales tales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la UNESCO, entre otros, han realizado diversos diagnósticos de los sistemas educativos, de los que han derivado entre sus principales recomendaciones la implantación de diversas formas de evaluación. Esto lo encontramos en documentos clave generados a principios de los años noventa: *La educación primaria. Documento de política* (Banco Mundial, 1992), *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL-UNESCO, 1992), *La educación superior. Lecciones de la experiencia*

¹ Director de Estudios Estratégicos de la ANUIES.

² Los estudios sobre el ascenso de la nueva derecha se empezaron a documentar a mediados de los años ochenta, entre ellos debemos mencionar el planteamiento de Agustín Cueva, mientras que recientemente Beyer-Liston ha realizado una excelente exposición sobre esta situación en el sistema educativo estadounidense.

(Banco Mundial, 1995)³. Al mismo tiempo los aires de evaluación responden a perspectivas que han sido conformadas y elaboradas por especialistas y técnicos nacionales.

No desconocemos que los organismos internacionales desde diversas perspectivas conceptuales y con distintas concepciones de la educación han recomendado el establecimiento de sistemas de evaluación y que esta recomendación está vinculada al salario docente. Así por ejemplo, en el Documento *La educación primaria* (1992:36), el Banco señala que: "la combinación de las funciones (evaluación, seguimiento e investigación) en un sistema fuerte de información dependen de estrategias de fortalecimiento institucional". La función evaluación se realiza con múltiples componentes: del aprendizaje, "datos sobre el despliegue de los maestros" y por el establecimiento de un sistema de "incentivos de desempeño". Es quizá el primer momento en que se empieza a formular explícitamente como política esta nueva relación entre desempeño e incentivo, la cual había sido explorada desde principios del siglo XX por la escuela de la administración científica del trabajo. Cooke desde 1908 exploró con la recomendación de Taylor la posibilidad de establecer tal relación.

En los mismos años que el Banco Mundial (1990-1992)⁴ la CEPAL y la UNESCO (1992:142), establecen como uno de los ejes de su propuesta "la mayor autonomía de los establecimientos escolares", considerando que la calidad sólo se logrará mediante la generación de esquemas de evaluación "el Estado debe disponer de medios eficaces para evaluar el cumplimiento de metas, así como para resguardar la orientación general del sistema". Posteriormente, y en el tema financiamiento, establece que la recuperación de los salarios docentes no necesariamente mejoró los niveles académicos en las aulas⁵, ante ello propone "introducir un esquema de incentivos" que pueden variar según cada país, reconociendo que en algunos casos pueden ser "bonificaciones específicas dependientes de las calificaciones profesionales y el desempeño relativo". Es importante visualizar que en ningún momento se plantea el nombre, ni las características que tendrán estos programas.

³ Tomamos como referencia la publicación de estos textos en castellano, las versiones en inglés de los dos documentos del Banco responden a 1990 y 1994 respectivamente.

⁴ La precisión en este punto es importante porque la primera edición del documento del Banco Mundial en inglés es de 1990.

⁵ Si recordamos, esta tesis había sido formulada por académicos vinculados al grupo Nexos, en México, mismos que participaron en las reuniones de discusión del documento de la CEPAL-UNESCO en su proceso de elaboración. Recordemos que fueron los años en los que se publicó: *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica y en la revista *Nexos* artículos como "México país de reprobados" de Guevara, G.

De esta manera podemos afirmar: 1) Que en la discusión sobre el mejoramiento de la calidad de la educación, a principios de los años noventa, se formulaban generalidades sobre la necesidad de establecer sistemas generales y amplios de evaluación del sistema; 2) Que el establecimiento de estos sistemas amplios de evaluación no contemplaban una forma específica de evaluación de la docencia, aunque en varias secciones de los documentos bajo la perspectiva del mejoramiento de la calidad se sugería realizar actividades en este sentido; 3) Que los organismos internacionales criticaron que el salario docente estuviera vinculado a negociaciones gremiales en las que se establece un porcentaje de aumento salarial con independencia al desempeño. En ocasiones la crítica fue muy ácida expresando que tales aumentos no inciden en el mejoramiento de la calidad de la educación; y 4) Que el establecimiento de los sistemas de evaluación del docente en México: Carrera Magisterial o Programas de Estímulos al desempeño docente, constituyen una propuesta técnica desarrollada por "especialistas" en México. Nunca se empleó la expresión "Pago al Mérito", aunque como mostramos (Díaz Barriga, *et al.*, 1995) los sistemas de pago al mérito se establecieron desde 1908 en los Estados Unidos para vincular los resultados del trabajo docente con sus percepciones económicas.

Finalmente los programas establecidos en México responden en el núcleo de su concepción a tales sistemas, queda por estudiar el papel que tuvieron los "especialistas nacionales" en la elaboración de esos documentos internacionales, puesto que hay clara evidencia que entre 1990 y 1992 se realizaron varias sesiones de trabajo entre el equipo de especialistas de CEPAL/UNESCO y especialistas enviados por los diversos ministerios de educación de la región. De igual forma será necesario indagar la manera como se dio la estructura de un programa (Carrera Magisterial o Estímulos al Desempeño Académico) en el país a partir de una idea inicial. Esto es, será necesario indagar el proceso por el cual la experiencia estadounidense de pago al mérito sufrió un proceso de mestizaje en México, quiénes la conocían y qué sabían de ella.

En este contexto amplio será necesario recordar que los programas de estímulos al desempeño tienen su antecedente en el caso mexicano en la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, que los estableció en 1989. Un año antes de que se generalizaran a nivel federal (Comas, 2003:77)⁶.

⁶ Según Comas, el Acuerdo del Rector General de la UAM del 7 de marzo de 1989, establece estos programas para "estimular el trabajo académico sobresaliente de los profesores de carrera por tiempo indeterminado de tiempo completo a través de un estímulo económico".

Aunque una precisión es importante: de todos es conocido que mientras los programas de pago al mérito en los Estados Unidos sólo representan hasta un 5% de la percepción de los académicos, los programas establecidos en México se han constituido en un sistema de estructuración del salario, llegando en ocasiones a representar más del 100% del ingreso que se tiene en nómina.

Posteriormente, ya a mediados de la década de los noventa, varios documentos internacionales, en particular los del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), reconocen a la experiencia mexicana de evaluación del "desempeño docente" y creación de un sistema de "incentivos" como una estrategia que ha rendido frutos muy valiosos, recomendando su generalización en la región. Varios países latinoamericanos han implantado sistemas de "pago al mérito". Tal es el caso de los Estímulos a la Investigación en las universidades argentinas, los programas de rendimiento académico en las universidades venezolanas y brasileñas (Belloni, 2000)⁷, así como la generalización de la experiencia de Carrera Magisterial en Costa Rica.

PROBLEMAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Si uno observa la literatura que se ha producido sobre el tema en los últimos 20 años, se podría afirmar que la evaluación de la docencia es una de las ramas del conocimiento de la disciplina de la evaluación. Esto es, que se trata de un ámbito de conocimiento que tiene un objeto propio (la docencia) y que en relación al mismo ha desarrollado diversas estrategias y técnicas de trabajo. Las estrategias de evaluación de la docencia –sin ser muchas– han sido el objeto de una proliferación de literatura que no necesariamente se ha acompañado de una sólida reflexión en el ámbito de la disciplina de la evaluación (evaluar para medir, para comprender, para retroalimentar, para juzgar), ni mucho menos parte de una conceptualización didáctica sobre la función docente. En este punto prácticamente podemos afirmar que se consignan los aspectos formales de la docencia, se obtienen opiniones de los estudiantes en una escala estimativa y se dejan "como en una caja negra" las funciones sustantivas de la tarea docente.

Este es, desde mi perspectiva, uno de los problemas nodales de la evaluación docente, ya que antes de elaborar los instrumentos es necesario tener claridad sobre qué es la docencia. Entender que en la historia de esta profesión han

⁷ Belloni (2000) menciona que la Ley 9.678 del 6 de Julio de 1998 estableció estos estímulos en la educación superior brasileña.

existido algunos paradigmas con los cuales se concibe su función y desempeño, lo que significa ir un poco más allá de los juicios o prejuicios con los que se juzgan a las escuelas o tendencias didácticas: El movimiento escuela tradicional (algunos insistirían que sería mejor llamarla didáctica clásica), y el conocido como escuela activa, como los dos paradigmas opuestos en el ámbito de la historia de la didáctica sobre los cuales se han construido las diversas propuestas posteriores de reformulación o de nuevas búsquedas, sin necesariamente lograr una síntesis (Zynder, 1972)⁸. O los diversos modelos que se han generado con el desarrollo de las escuelas psicológicas (el instruccional, el dinamista), o bien, los modelos que se empiezan a conformar en la llamada sociedad de la información a partir del impacto que las nuevas tecnologías tendrán en el desempeño del aula).

Nada de ello es objeto de la reflexión en los sistemas de evaluación docente. Baste con revisar los diversos *item* que integran los cuestionarios construidos en la perspectiva de escalas estimativas para percibir dos cosas: la ausencia de una reflexión sistemática sobre la función docente, y una exigencia desmesurada de que el docente tenga un comportamiento que responda a algunos aspectos de las diversas tendencias. Veamos algunos ejemplos⁹, en esos *item* se exige que "domine la información" lo que reestablece un tema de la escuela tradicional, pero castrando simultáneamente este modelo educativo, puesto que se anula un elemento sustantivo de ese proyecto pedagógico que consiste en "cautivar a los alumnos en el saber" (Le Goff, 1986)¹⁰.

En otro *item* se le pide que sea el responsable de la motivación del alumno, una exigencia que puede convertirse en desmesurada. Esto es, el estudiante no tiene obligación de analizar las razones por las que una disciplina le gusta o disgusta, así como las dificultades que tiene para realizar la construcción del conocimiento, sino que ingenuamente deposita en "el otro" la responsabilidad de su motivación.

⁸ Este es un texto fundamental para comprender el valor histórico que tienen los modelos didácticos, así como para reconocer los aspectos centrales que caracterizan su propuesta. Con esta comprensión se puede avanzar en "re-pensar" los modelos de enseñanza a la luz de las condiciones actuales.

⁹ Esta sección forma parte de un estudio más amplio sobre la forma como se estructuran los contenidos de los *item* con los que se construyen estos instrumentos de evaluación. La perspectiva de análisis está centrada en la problemática didáctica, la profesionalización docente con algunos elementos de la psicología.

¹⁰ Las grandes polémicas que se dan en la Universidad Medieval implicaban una lucha por cada maestro para "ganar con su saber" al auditorio, llegando incluso a desplazar a algún maestro, tal como describe ... cuando muestra cómo Abelardo da una conferencia en París que hace que Guillermo se quede sin alumnos".

Un tercer *item* se refiere a un tema no menos importante “disponibilidad del docente para atender consultas”, el planteamiento no establece ningún límite. El docente, en principio, tendría que dedicar todo el tiempo que demandara el alumno, en el momento y situación que el alumno lo demande. Los tiempos y responsabilidades docentes no cuentan. Más aún, al parecer el alumno puede tener derecho a no atender en clase y a demandar una atención personalizada posteriormente.

En todo caso, desde la teoría didáctica, lo único que se puede concluir es que tales escalas estimativas no están construidas para dar cuenta de la función docente, son y eso hay que dejarlo claro, un instrumento para “medir la reputación” que el docente tiene entre los estudiantes, en un momento dado.

Por otra parte, desde una teoría de la evaluación tampoco existe claridad en la conformación de tales instrumentos. Se evalúa bajo un supuesto: medir un atributo (cuando el atributo no se ha construido: la docencia); tampoco se evalúa bajo la perspectiva de establecer un sistema de retroalimentación puesto que el número con el que se comunica la supuesta cualidad no expresa nada. En estricto sentido nos preguntamos ¿Cuál es la diferencia entre 8.5 en habilidades didácticas y 9.2? ¿Cuál es la diferencia cuando se indica que la media del grupo fue de 8.7? En estricto sentido lo único que se puede inferir en este caso es que el docente está por encima o por debajo de la media, pero no identifica con claridad las habilidades didácticas que son objeto de tal calificación. De alguna forma es semejante si sucediera que un médico le dijera a un paciente que posee una enfermedad que en general le da al 75% de la población, pero que sólo el 5% no se cura. Esto es ¿no es mejor que el médico proponga un tratamiento? El docente recibe un documento cuantitativo: 8.5 en habilidad didáctica, 9.3 en dominio del contenido, 9 en presentación personal ¿qué puede hacer con esa información para mejorar su sistema de enseñanza?

También se afirma que una función de la evaluación es apoyar la toma de decisiones, que en este caso suelen ser: a) renovar o no el contrato docente, b) conceder o no un estímulo económico al docente, y c) entregar al docente (mediante firma) un sobre con sus resultados para que cada uno actúe en consecuencia. Más bien sospecho que, en la mayoría de los casos, esta información sirve para que el especialista en cómputo tenga trabajo y para poder hacer reportes estadísticos.

En todo caso se impone una conclusión: los instrumentos de evaluación de la docencia, no permiten evaluar la docencia porque no responden a una teoría de la evaluación, ni tampoco a una perspectiva didáctica de la función docente.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN. SUS CARENCIAS Y RETOS

Los especialistas en evaluación se enfrentan a la necesidad de proponer esquemas para evaluar la docencia. Esto es el resultado –y también hay que tenerlo en cuenta– de un planteamiento que ha desconfiado de promover la dimensión profesional de la docencia y que descalifica la formación docente como una estrategia de mejoramiento. En una perspectiva sociológica de las profesiones, no todas las profesiones tienen tantos instrumentos de “vigilancia”, “supervisión” y “control”, y si bien la llamada “satisfacción al cliente” es un elemento fundamental en la sociología de las profesiones, otro sería la efectividad del conocimiento y/o habilidad técnico profesional mostrada; ciertamente que estos aspectos sociológicos ingresan al ámbito de la profesión docente en el momento de la evaluación, más desde una perspectiva del administrador que del gremio profesional. Ello contribuye aún más al debilitamiento de la profesión.

Por otra parte, no puedo dejar de hacer notar la forma como entre la comunidad académica de una Facultad o Escuela universitaria se conocen “los resultados de los programas de estímulos”, estos resultados generan una diversidad de conflictos al interior de la comunidad (Arciga, 2000; Díaz Barriga, 1997; Hernández, 2002)¹¹ ya que unos académicos se sienten más o menos satisfechos, mientras que un número importante se siente descalificado, no suficientemente valorado, pero sobre todo humillado innecesariamente frente a sus demás compañeros académicos. Esta práctica es mucho más conflictiva cuando en las paredes de la escuela primaria aparece la lista de resultados de los docentes en la prueba de carrera magisterial o la misma lista de carrera magisterial.

Lamentablemente las políticas educativas actuales consideran que el logro de la calidad de la educación se encuentra estrechamente vinculado a estos conceptos y prácticas de la evaluación. Las estrategias de evaluación de la docencia no son muchas, aunque algunas, las menos exploradas y empleadas puedan tener un efecto más significativo en el desempeño docente. Prácticamente podríamos afirmar que el empleo de estrategias más particulares y específicas, quizá no ayude a generar grandes sistemas de información, aunque pueda tener un impacto más relevante en el actuar docente. De igual manera, las estrategias más empleadas fundamentalmente sirven para generar sistemas

¹¹ Este tema ha sido documentado por las diversas investigaciones que se han realizado en el país.

de información, que no necesariamente mejoran el trabajo en el aula. Entre las principales estrategias de evaluación podemos mencionar:

- 1) La escala estimativa. En realidad debían denominarse estudios reputacionales, por el conjunto de planteamientos que hemos mostrado en el apartado anterior. Se emplean desde los años sesenta en México, podríamos afirmar que los problemas que se plantean en esta perspectiva es ¿cómo construir la escala? En general ignorando a las teorías didácticas y ¿cómo procesar estadísticamente la información?

Dan información a la institución, que en general sólo utiliza como hemos descrito en el apartado anterior. Quizá debamos señalar que en la evaluación no es lo mismo informar, se informa mucho: "los alumnos de secundaria obtuvieron 4.5 en el examen de matemáticas", "las escuelas de mejores rendimientos fueron la de TV Azteca, la anexa a la normal superior y la secundaria x de la colonia Bondojito", "los jóvenes mexicanos están en el lugar 32 en la prueba PISA de la OCDE", pero esta información no genera ningún cambio pedagógico, y no hay cambio pedagógico porque el objetivo de la información no es ofrecer elementos para una "comprensión de la situación educativa que se está valorando"¹², como tampoco lo es generar una interpretación fundamentada de lo que acontece en el trabajo escolar. De alguna forma podemos afirmar que en México se sigue evaluando para medir y juzgar, y no para comprender. Por eso el resultado de las evaluaciones no tiene ningún efecto de mejora en el sistema educativo.

Podríamos afirmar que la escala estimativa es el instrumento más generalizado en lo que se suele llamar evaluación en la función docente. Quizá fuese importante empezar a analizar los límites de este instrumento, sus falacias y su independencia de las tareas sustantivas de la docencia.

- 2) Lista de cotejo. Su empleo podría ser útil, aunque se enfrenta con dos dificultades: su construcción y su registro. La construcción de una lista de cotejo tendría que basarse en una construcción de habilidades docentes, puesto que éstas serían las que fuesen objeto de una observación y registro. Pero la construcción de habilidades docentes vuelve a remitir al problema de una teoría didáctica. En nuestro medio sólo existen tres aproximaciones

¹² La función de "comprensión" ha sido un elemento fundamental que he tratado de mostrar en diversos acercamientos al campo de la evaluación, ya estaba presente en el artículo que publiqué en 1982 "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia" que posteriormente reformulé para el libro *Didáctica y curriculum* tanto en su edición de 1984 (Nuevomar), como en la revisión de la misma en 1997 para editorial Paidós.

al conocimiento de las habilidades docentes. Una muy simple y quizá reduccionista elaborada por Zarzar (1993), la cual ha tenido relativo impacto en los programas de "capacitación" y que centra el tema de las habilidades docentes en las demandas institucionales: elaborar objetivos, establecer una estrategia de enseñanza, etcétera.

Una segunda en la que subyace una construcción claramente elaboración didáctica, pero que es prácticamente desconocida en nuestro medio pese a que ya lleva más de 15 años de circulación es *12 formas básicas de enseñar* (1988) de Hans Aebli, que llega a proponer un sistema tridimensional de desarrollo de estas habilidades (Narrar, mostrar, leer, redactar, construir conceptos, desarrollar un curso de acción, etc.), en un esquema de tres dimensiones establece relaciones entre tres elementos: los procesos de comprensión, retención y/o desarrollo del pensamiento. Las habilidades docentes entran en un entramado que permitiría diversas construcciones para su conformación.

Finalmente ha ingresado al escenario nacional el libro *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* (Eggen y Kauchak, 1999) en el cual los autores desde una perspectiva constructivista plantean el desarrollo de algunas habilidades docentes. Lo que es cierto es que no existe una construcción básica de habilidades mínimas que se pueden promover en los procesos de formación docente o en los procesos de retroalimentación. Ya que una cuestión elemental para poder observar su ejecución sería analizar hasta dónde son clarificadas y promovidas en el desarrollo de la profesión.

La lista de cotejo implicaría efectuar un desarrollo mucho muy puntual de los conocimientos y habilidades que es necesario fomentar en una disciplina y en un momento de conocimiento específico (conocimiento inicial o más avanzado). Esta descripción de habilidades no "evalúa la docencia", sólo permitiría registrar hasta dónde en un desempeño docente tales habilidades se están empleando. El llenado de la lista tendría que ser completado con otro momento de análisis y reflexión, que sólo podrían hacer los docentes en un taller, donde se hubiese construido un clima de confianza, de reconocimiento y revaloración de su función, en ausencia de elementos punitivos (disminución de puntos para escalafón, para el programa de estímulos). No se requeriría de la presencia de las autoridades, sino de los que en terminología grupal se pudieran considerar "facilitadores de la tarea", "coordinadores de grupo".

El otro problema para la consecución de este trabajo, es que la lista de cotejo implicaría el establecimiento de un sistema de "observación y registro" del

trabajo docente. Esto es, requiere de alguien más que el docente ingrese al aula, en momentos claramente pautados, para realizar dicho registro. La presencia de este otro para el registro —que obviamente tendría que ser un profesional más cercano a la didáctica y a la psicología— no siempre sería bien recibida en el escenario del aula.

- 3) Modelos de investigación (apoyo con etnografía o con investigación-acción). Los modelos de investigación constituyen otra forma de evaluar la docencia, aunque en general sus resultados sirven más a los investigadores que a los docentes. Esto es, difícilmente cumplen con la función de retroalimentación de la evaluación. La investigación que de corte etnográfico¹³ se basa en observaciones y registros de lo que acontece en el aula, difiere de la lista de cotejo, porque no se observa la aparición de una habilidad determinada, sino se observa el comportamiento docente en conjunto, en algunos casos hasta focalizado a las formas de evaluación que emplea. Del registro se construye una interpretación que en general el investigador publica en forma de artículo o de libro. Por ello, afirmamos que la utilidad es más para el investigador que para la función de evaluación de la docencia.

Una variante significativamente distinta de la anterior es la que se apoya en las estrategias de investigación-acción. Estas estrategias involucran al docente en la misma tarea de investigación. El principal error en nuestro medio, y fue la razón por la cual estos modelos pensados a principios de los ochenta no prosperaron, es la falta de diferenciación de roles. Bertoni, Puggi y Teobaldo (1993)¹⁴ en su interesante experiencia muestran que se cumplen ampliamente las funciones de la evaluación cuando se integra un equipo de investigación-acción compuesto por investigadores (que asumen la responsabilidad de orientar la investigación y realizar el reporte que se publica) y docentes (que asumen la responsabilidad de analizar las situaciones docentes y establecer estrategias para mejorar las formas de enseñanza cuando se identifican deficiencias en el sistema de enseñar). Este trabajo

¹³ Inclán (1988) mostró que en el ámbito de la antropología, disciplina en donde se estructuraron estas formas de investigación basadas en la observación y registro directo en el aula, las prácticas que se emplean tienen un carácter mucho más etnológico que etnográfico.

¹⁴ En la vasta literatura del campo de la administración se reconoce que los "círculos de calidad" fueron creados por los japoneses con la idea de que los trabajadores discutieran las responsabilidades, estrategias y sistemas de mejora que pueden establecer en el ámbito de su competencia. Si bien desde una perspectiva sociológica esto significa un respeto al orden jerárquico y algunos dirían hasta una forma de "manipulación", lo que es real es que esta estrategia permite que los trabajadores se apropien de una idea, que incluso promuevan una idea y que la lleven adelante, más por el convencimiento que tengan de ella, que por la coerción o vigilancia en el sentido que la escuela de la administración científica lo había establecido.

tiene un impacto muy importante en el incremento de la llamada calidad de la educación. El resultado de esta evaluación es un informe descriptivo, no se puede señalar qué "puntaje" o "calificación" obtuvieron los docentes, contribuye como lo muestran las autoras a incrementar la responsabilidad, la motivación del docente y a generar mejores estrategias de enseñanza. Generan el dilema que no podemos omitir en señalar: mejorar la enseñanza contra generar informes cuantitativos.

- 4) La creación de círculos de calidad. Una estrategia que no se ha explorado en el sistema educativo es el establecimiento de "círculos de calidad"¹⁵ en el funcionamiento escolar. Su punto de partida sería el reconocimiento, como sucede en el mundo de la empresa, que la mejora del funcionamiento del sistema escolar radica en quienes tienen contacto directo con los estudiantes. Empleando los conceptos de "autonomía escolar" (Contreras, 1997) significaría bajar un conjunto de decisiones a colectivos docentes. Sería la culminación de los planteamientos que se están realizando en torno al programa "Escuelas de Calidad", esto es, sería el resultado de un grupo de docentes que han participado en la elaboración de un "Proyecto Escolar". La información con la que tendrían que operar estos círculos de calidad procedería de ese proyecto escolar, del proyecto curricular y su expresión en una asignatura específica, de un documento personal en el que cada docente plantee los principales logros obtenidos en su curso escolar, las dificultades enfrentadas y las principales deficiencias, además de un balance que se puede elaborar en una sesión específica con los estudiantes. Una sesión en la que los estudiantes también construyan una reflexión sobre sus logros, los mejores aprendizajes obtenidos, los mejores momentos del proceso escolar, así como las principales deficiencias que consideran existieron y sugerencias. Esta reflexión no necesariamente puede ser sobre un curso, sino sobre el conjunto de los cursos. Finalmente, esos círculos de calidad, tendrían como insumo los resultados de los estudiantes (calificaciones y otros productos como algunos trabajos). El objeto de su reflexión partiría de reconocer lo logrado y no logrado, las causas y razones por las que se obtuvieron esos resultados, y fundamentalmente la elaboración de estrategias para mejorar esos resultados.

¹⁵ No hay que perder de vista que desde mediados de los años noventa se trabaja con intensidad el tema de la "Autonomía escolar o del centro escolar", de la "Autonomía del docente". El tema es el resultado de múltiples estudios que reconocen que mientras las relaciones entre los docentes sean burocráticas o estén regidas por formas burocráticas no sólo se desestimula su desempeño académico, sino que se anula la dimensión profesional del trabajo docente.

A MANERA DE UNA REFLEXIÓN FINAL

Hemos abierto una discusión sobre los problemas centrales de la llamada evaluación de la docencia. Las tres tensiones que se observan a lo largo de estas líneas son: la evaluación de la docencia se va a quedar atrapada en los instrumentos que actualmente se conocen, los que como hemos mostrado dejan la "función docente" como una caja negra, o la evaluación de la docencia podrá avanzar hacia formas más cualitativas, que necesariamente se basan en la interpretación de lo que acontece en el complejo mundo escolar. En segundo término será necesario dilucidar si la evaluación de la docencia es una tarea que se cumple una vez que tenemos una amplia estadística sobre un reporte reputacional, pero que nos permite llenar de información al sistema, o si por el contrario, la evaluación de la docencia es una tarea modesta cuya principal finalidad es mejorar el funcionamiento del sistema, en detrimento de la generación de sistemas de información cuantitativos. Finalmente, en la evaluación de la docencia se tendrán que aclarar los fines con los que se realiza esta tarea: se evalúa para juzgar, tomar decisiones, sancionar, o se evalúa para mejorar el funcionamiento del trabajo docente. La finalidad de la evaluación definirá la estrategia a seguir en un campo donde se requiere formular alternativas con mucho más fuerza.

REFERENCIAS

- Aebli, H (1988). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, Madrid, Narcea.
- Arciga, B (2000). *La evaluación de la docencia en nuestras universidades: un proceso inconcluso*, Tesis Maestría en Pedagogía, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM.
- Belloni, I. (2000). "A gratificacao de Estímulo a la Docencia: GED e a política de educacao superior" en Sguissardi, V (Org), *Educacao Superior. Velhos e novos desafios*, Sao Paulo, pp. 103-130.
- Bertoni, Puggi y Teobaldo (1993). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Beyer, L. Liston, D. (2001). *El currículo en conflicto*, Madrid, Akal.
- Banco Mundial (1992). *La educación primaria*, Documento de Política, Washington, p. 36.
- Comas, O (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, México, ANUIES, Serie investigaciones.
- Contreras, J (1997). *Autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.

- Cueva, et al. (1987). *Tiempos conservadores. América Latina en la derechización de Occidente*, Quito, El Conejo.
- Díaz Barriga, A. (coord.) (1997). "Los académicos ante los programas Merit Pay", en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU, Pensamiento Universitario, tercera época, México, 210 pp.
- Eggen, P Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, L. (2002). *El diseño gubernamental del programa carrera docente y su implementación en la Universidad de Guadalajara. Estudio de caso*, Guadalajara, Colección Producción académica de miembros del SNI, Universidad de Guadalajara, 403 pp.
- Izquierdo Sánchez, Miguel A. (1998). *Estrategias, oposiciones y conflictos entre maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, en su competencia por los estímulos económicos*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, Cuernavaca.
- Inclán, C. (1988). *La investigación etnográfica en México. Cuadernos del CESU*, México, CESU, UNAM.
- Le Goff, J. (1986). *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona, Gedisa.
- Synder, G. (1972). *Pedagogía progresista*, Madrid, Marova.
- UNESCO (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, UNESCO-CEPAL, pp, 142.
- Zarzar, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*, México, Patria.