

Retos y modelos para la evaluación docente.

María Virginia Casas Santín
Universidad Pedagógica Nacional-México
mvcasas@upn.mx
María Guadalupe Carranza Peña
Universidad Pedagógica Nacional-México
magycarranz@g.upn.mx

Resumen:

El sistema educativo mexicano comparte la preocupación sobre cómo evaluar la docencia para identificar las buenas prácticas y mejorar el conocimiento pedagógico del maestro. A partir de 1989, se han generado políticas y modelos de evaluación docente para elevar la calidad de la educación y hacer frente a restricciones presupuestales (Rueda, Luna, García y Loredo, 2010 citado en Iglesias, 2016, 18).

Actualmente, hay un bagaje amplio, aunque todavía insuficiente, sobre los retos de las instituciones de educación universitaria (IES) para evaluar a sus académicos y a ellas mismas, así como diversas teorías sobre los sentidos y resultados de esta evaluación y los modelos empleados para ello, temática objeto de este escrito.

El conocimiento y análisis de las ventajas y desventajas de los distintos modelos para la evaluación de la docencia es una tarea necesaria para fundamentar teórica y metodológicamente el diseño de nuevos modelos que se orienten a la mejora de ésta. Tarea compleja porque implica involucrar a todos los actores que integran las diferentes comunidades de las IES.

Palabras clave: Evaluación de la docencia, modelos de evaluación docente, desempeño docente

Desarrollo

La evaluación docente aunque no contemos todavía con una definición única, ni con el consenso del mundo científico en torno a sus alcances y significados, no es una preocupación nueva. La

investigación evaluativa la ha convertido desde hace décadas en una de las preocupaciones que atañen a su objeto de estudio. Por ello, se incorpora a las ocho etapas históricas que Chiva, Perales y Pérez-Carbonell (2009 citados en Iglesias, 2016) identifican en el desarrollo de la evaluación educativa. Específicamente en la última etapa, la de profesionalización o consolidación, el término investigación evaluativa aparece y adquiere personalidad propia, al igual que múltiples publicaciones para discutir teorías, métodos y experiencias de evaluación, mientras se desarrollaban los primeros centros de investigación que albergaron la construcción de conocimientos especializados sobre la evaluación (Iglesias, 2016, 37).

En México, las preocupaciones por desarrollar un conocimiento científico sobre la evaluación, en especial la docente, y sobre el uso de sus resultados para orientar hacia la mejora y una mayor gobernabilidad el desarrollo de las instituciones de educación superior (IES) se expresó en políticas para éstas que convirtieron a la evaluación en elemento central para elevar su calidad educativa y enfrentar las restricciones presupuestales vigentes desde finales de la década de 1980 (Rueda, Luna, García y Loredó, 2010 citado en Iglesias, 2016, 18). En otras palabras, frente a la insuficiencia del erario para absorber los aumentos salariales generalizados para todos los académicos se decidió deshomologar los ingresos de este sector en función de los resultados de evaluación docente a la que, voluntariamente, debían someterse los académicos si deseaban aumentar sus ingresos, así se visualizó a la evaluación como un mecanismo que permitiría a las IES elevar la calidad de la docencia ofrecida a cambio de estímulos salariales y a los académicos mejorar sus niveles de vida.

A partir de ello, las IES enfrentaron el reto de diseñar y desarrollar programas de evaluación tanto para la docencia como para lo institucional, aunque no se contará con la experiencia para hacerlo y por ello se improvisaran. Con el transcurrir de las décadas, la evaluación de la docencia se fue transformando en un mecanismo que ha servido para justificar la asignación de recursos a las IES y sus académicos, perdiendo su objetivo principal: elevar la calidad de la docencia (Díaz-Barriga-A, 2008 en Iglesias, 2016,19) y mejorar sus procesos institucionales.

En esta lógica, para Ramos y Rueda (2020, 145) las políticas y los modelos de evaluación docente se han desarrollado en dos vertientes básicas:

- a) la de la mejora, identificada como el enfoque crítico, alternativo, formativo y orientado al perfeccionamiento. Se preocupa por incidir en los aspectos que deben reforzarse,

mejorarse o modificarse en la docencia, en lo disciplinario, pedagógico, tecnológico, comunicativo o ético. Se preocupa por la mejora del desempeño académico entendido como “la práctica pedagógica observable, que se manifiesta cuando el docente expresa su competencia y tiene que ver con el logro de aprendizajes esperados; es decir, depende de diferentes factores relacionados con la calidad y formación inicial de los docentes, con el objetivo de alcanzar niveles de excelencia en la educación” (Benítez, Cabay y Encalada, 2017 citado en Gálvez y Milla, 2018, 410-411) y, en especial, por el perfeccionamiento de la docencia. A los resultados obtenidos desde esta vertiente se les atribuye una función formativa.

- b) la del paradigma tradicional o para el control, de carácter positivista, con enfoque cuantitativo y orientada hacia el control. Asume a la evaluación docente como un mecanismo de control burocrático administrativo, que “demuestra” con indicadores numéricos la calidad educativa y genera con ello un reconocimiento social como institución de excelencia (Pacheco, *et.al.*, 2018, 6). Es una evaluación que se realiza desde perspectivas globales o al término de ciclos definidos, por ejemplo un semestre, que se caracteriza por su naturaleza sumativa. Pretende valorar el desempeño académico con el propósito de apoyar decisiones de naturaleza contractual (definitividad o promoción académica, premios, reconocimientos o estímulos compensatorios a los salarios, entre otras), por ende sus resultados se emplean para establecer controles, en la mayoría de los casos burocráticos.

Para el caso de México, Rueda *et.al* (2010) sostienen que en la evaluación de las IES ha predominado el paradigma tradicional o para el control, ya que los resultados de un estudio por ellos realizado precisó que en 81% de las universidades mexicanas consideradas, la evaluación docente formaba parte de programas de estímulo al desempeño académico o bien era utilizada con fines de acreditación de programas de licenciatura y posgrado (citado en Arbesú y Garduño, 2017, 172), por ende sus políticas y modelos de evaluación estaban vinculados a fines administrativos. Este hallazgo supone que el desarrollo de una evaluación docente para la mejora ha sido obstaculizado o cuando menos postergado en muchas IES. Una posible explicación es que llevar a la práctica un modelo de evaluación para la mejora requiere de la participación de los

distintos actores de las IES (directivos, administrativos, alumnos y docentes) y no sólo de los académicos. Además, de que implica vincular la evaluación a los fines académicos de la institución y a procesos de reflexión que permitan generar nuevos conocimientos sobre el quehacer profesional para resignificarlo y transformarlo (Sañudo de Grande, 2006 y Martínez, 2006, Farrell, 2007 y Boggino y Rosekrans, 2004 citados en Iglesias, 2016). En otras palabras, la evaluación para la mejora debe verse como un esfuerzo integral en el que predomine una visión propiamente académica y formativa en beneficio del desempeño académico del docente, pero que en realidad lo trasciende.

Por ello, es necesario reflexionar sobre los retos que implica diseñar y llevar a cabo programas de evaluación docente que sirvan no solo para justificar la asignación de recursos a las IES y sus académicos, ya que este enfoque propicia que se adopten métodos que se caracterizan por su visión unilateral y cuantitativa, sino que propicien que se eleve la calidad de la docencia (Díaz-Barriga-A, 2008 en Iglesias, 2016, 19). En otras palabras, repensar las estrategias y mecanismos que permitirían a las IES transitar hacia modelos de evaluación enfocados en la mejora de las prácticas docentes.

Un primer reto por superar en esta tarea se relaciona con la ausencia de bases conceptuales que orienten el análisis, los métodos y los procedimientos para evaluar el trabajo docente. El reto inicia con la polisemia que envuelve al concepto de evaluación de la docencia, ya que no existe una definición única como ya se mencionó. Sin embargo, como sostienen Gómez y Valdés (2019, 483) se puede afirmar que sus definiciones comparten la idea de que consiste en determinar el mérito (Scriven, 1967), que se trata de un proceso de emisión de juicios (Suchman, 1967), que se basa en criterios establecidos (De la Orden, 1982) y que requiere de información empírica (Pérez Gómez, 1983). Por lo que es necesario continuar el trabajo de reflexión y reconstrucción de los marcos teóricos que nos permitan comprender la naturaleza y condiciones de desarrollo de los procesos evaluativos en el campo de la docencia, a la par que se forman los cuadros especializados que todo proceso de evaluación requiere para su diseño e instrumentación.

Un segundo reto es analizar las ventajas y debilidades de los modelos de evaluación docente propuestos para valorar sus bondades y desventajas en función de los fines académicos de cada IES. Se puede afirmar que los modelos de evaluación de lo que se hace en la docencia pueden ser

un mecanismo que contribuya a construir o mejorar la aproximación profesional a la misma, es decir, cimentar

una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada. [...misma que...] Requiere una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar datos [... lo ...] que hace posible iniciativas de mejora, [...porque...] se sabe qué hacer y por qué hacerlo [...ya que aporta ...] ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos vinculados y condiciones que caracterizan la enseñanza (Zabalza, 2003, 68-69).

Según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (2022), un modelo constituye un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo, de ahí la importancia de analizar algunos de los modelos que se han empleado hasta ahora para evaluar la docencia.

Gálvez y Milla (2018, 417-419) recuperan los modelos centrados en el perfil, en los resultados obtenidos, en el comportamiento del académico, así como el de la práctica reflexiva y el del acompañamiento pedagógico, cuyas características se describen a continuación:

- a) *Centrado en el perfil*. En él se parte de establecer el perfil idóneo del académico que la IES desea tener y con base en él se elabora y aplica un cuestionario de autoevaluación. En seguida un evaluador externo consulta con los estudiantes, pares del académico o funcionarios, según se acuerde, y realiza una entrevista al docente. Una ventaja de este modelo es que genera consenso sobre el perfil ideal de académico que se desea, pero la desventaja central es que ese perfil no existe. Otro elemento que pudiera destacarse es que la autoevaluación descansa en la subjetividad del mismo académico, aunque tenga como contraparte la valoración por parte de sus pares, estudiantes o funcionarios de su IES.
- b) *Centrado en los resultados obtenidos*. El modelo consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes logrados por los estudiantes. La debilidad de este modelo se centra en que evalúa la consecuencia del aprendizaje a través de lo que los alumnos aprendieron y no las causas que explican cómo el académico propició que ese aprendizaje se diera de manera adecuada. En realidad, no se evalúa el actuar del académico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que lo considera como el único responsable del éxito o fracaso de los alumnos al aprender. Muchas de las IES mexicanas han optado por usar este modelo y aplican un cuestionario de opinión al alumno, ya que se asume que, como receptor del servicio, puede evaluar el desempeño docente, sin considerar otros aspectos del proceso y del contexto. Su ventaja es que es un

modelo que requiere de pocos recursos, puede aplicarse a poblaciones amplias y la sistematización de los resultados, generalmente, resulta rápida.

- c) *Centrado en el comportamiento del académico en el aula.* Este modelo pretende relacionar el comportamiento del docente con el logro de sus alumnos al evaluar la capacidad del académico para crear espacios favorables para el aprendizaje, que serán tabulados o medidos a través de la observación de su comportamiento. Las críticas a este modelo se sustentan en que los observadores evalúan según su enfoque o concepción, es decir, a partir de su subjetividad y sus creencias, lo que no garantiza una observación objetiva para todos los académicos. Otra desventaja tiene que ver con que requiere sistematicidad en la observación, por lo que demanda un tiempo relativamente prolongado.
- d) *Modelo de la práctica reflexiva.* Es un modelo de reflexión-acción que se fundamenta en lograr la mejora del desempeño académico. Consiste en una secuencia de etapas para encontrar las debilidades en la práctica docente y resolverlas a través de la reflexión del propio académico que le permite elaborar un autodiagnóstico para establecer sus éxitos y fracasos. Este modelo tiene tres etapas: una sesión de observación y registro de las debilidades y potencialidades recuperadas de la observación de clase; una conversación reflexiva con el académico observado para comentar los resultados de la observación, en la que se hacen preguntas orientadas a descubrir la significatividad y la coherencia de la práctica observada y, por último, una conversación de seguimiento en la que se retoman los temas conversados y las acciones acordadas. En una segunda etapa se puede hacer una nueva observación con registro. La crítica a este modelo se relaciona con el perfil del supervisor, capacitador o directivo, pues su inexperiencia puede llevar a polarizar las orientaciones de la observación y conversación, y ocasionar rechazo hacia el académico observado (Gálvez y Milla, 2018, 418). Sin embargo, una de sus ventajas es que favorece el proceso de autorreflexión por parte del académico y,
- e) *Acompañamiento pedagógico.* Es un proceso de consejería, mediante el cual un especialista (que puede ser un par o directivo experimentado) enseña, guía y recomienda a un académico en torno a sus debilidades y fortalezas en el trabajo pedagógico. Según Jaramillo, Osorio e Iriarte (2011 citado en Gálvez y Milla, 2018, 418), se desarrolla en

una relación homogénea, utilizando una serie de estrategias y procesos orientados a mejorar la práctica pedagógica de los docentes, lo cual imposibilita un trabajo contextualizado en función del tipo de IES y contexto académico en que se labora.

Por su parte, Rama (1989), Nevo (1983) y Gaytán (2012) aportan elementos a Gómez y Valdés (2019) para agrupar los modelos de evaluación en tres grandes propuestas:

- 1) *Modelo orientado a objetivos*. Como su denominación lo indica estos modelos emplean como criterio fundamental de la evaluación los objetivos que se espera lograr en el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde la visión de Tyler (Mora, 2004 citado en Gómez y Valdés, 2019, 481), la evaluación docente debe partir de las metas planteadas, es decir, se centra en un ejercicio comparativo entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos para determinar en qué medida se alcanzaron los primeros. Esta propuesta se enmarca en el paradigma cuantitativo, por ende, se enfoca en la evaluación de los logros, más que en otras variables del proceso. “De acuerdo con Pérez (2007), este modelo parte de la premisa que la eficacia se logra a partir de que se alcanzan los objetivos establecidos, los cuales son la única fuente de los criterios que se usan para evaluar” (citado por Gómez y Valdés, 2019, 481-482). Este modelo presenta la desventaja de su extemporaneidad, ya que evalúa el aprendizaje obtenido hasta el final del curso o proceso de enseñanza aprendizaje, en consecuencia, sus resultados llegan tarde para ser utilizados en el mejoramiento de la actividad docente, además de que la información obtenida no permite constituir una base sólida para emitir un juicio de valor (Mora, 2004 citado en Gómez y Valdés, 2019, 482). A pesar de ello, la mayoría de las prácticas de evaluación de las IES han sido más cercanas al modelo por objetivos de Tyler y, por tanto, han fomentado el uso de cuestionarios cuantitativos como instrumento único para recuperar la percepción de los alumnos sobre el desempeño de sus docentes (Gómez y Valdés, 2019, 483).
- 2) *Modelo orientado a la toma de decisiones*. Este modelo centra la evaluación en las decisiones que se pueden tomar a partir de sus resultados o hallazgos, ya que los datos que se obtienen se ponen al servicio de las instancias con facultades de decisión sobre el desempeño docente para planificar o hacer propuestas que satisfagan necesidades. Se

caracteriza por ser continúa y sistemática. Stroebe (2016 citado en Gómez y Valdés, 2019, 483) sostiene que ha sido utilizado para tomar decisiones importantes sobre contratación y despido de personal, promociones y sueldos, por lo que debe cuestionarse si se trata de una evaluación que incide en mejorar el aprendizaje (evaluación formativa) o es una manera de calificar, recompensar o castigar el desempeño (evaluación sumativa). En opinión de Morales (2001,169 citado en Gómez y Valdés, 2019, 482) este modelo de evaluación debe ser considerado desde la visión del control administrativo, ya que genera una valoración al final del proceso de evaluación, aunque también puede ser empleada como medio para retroalimentar las prácticas docentes. Si es así la evaluación deja de ser entendida como un instrumento de control y medida, aunque tiene la intención de llevar a cabo una valoración al final de un proceso, y pasa a ser vista como un medio que posibilita la retroalimentación del proceso educativo. Sin embargo, Díaz Barriga (1987 citado en Gómez y Valdés, 2019, 483) afirma que estos modelos son utilitaristas y pragmáticos, a la par que dificultan y obstaculizan la función de evaluaciones que buscan determinar el sentido con que se proyecta la tarea educativa, es decir, que desplazan lo académico y,

- 3) *Modelo naturalista*. Es un modelo que reconoce el valor que tiene la audiencia y la relación transaccional y fenomenológica que se da entre los sujetos de la evaluación y el evaluador, por ende, se basa en la negociación y busca, básicamente a partir de la descripción cualitativa de las prácticas docentes, la comprensión del fenómeno. Su objetivo principal es la descripción y la interpretación, en vez de la valoración y predicción. Los sujetos involucrados en los procesos evaluativos identifican los aspectos y procedimientos que permitirán llevar a cabo la evaluación y lograr los resultados que se desean (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, 313 en citado en Gómez y Valdés, 2019, 482). Recuperando a Valliant (2018) un ejemplo de este modelo de evaluación del desempeño docente puede ser el utilizado en Australia,

el cual incluye cuatro etapas que desarrollan durante un período de dos años: la planificación preliminar, la recolección de datos, la entrevista y el seguimiento. En una reunión que se establece al inicio de un periodo escolar, evaluador y docente revisan de manera dialógica la planeación, en ese encuentro se establece el foco de la evaluación y las fuentes de datos que se usarán para la recolección de la información, la cual se analiza y se utiliza para establecer planes de desarrollo profesional. En el segundo año, se realiza un seguimiento en donde se

analizan los apoyos que recibió el docente y el avance con respecto a las metas establecidas con anterioridad (citado en Gómez y Valdés, 2019, 491).

Por su parte, Pacheco *et.al.* (2018, 7-9) complementan esta descripción de los modelos de evaluación docente con las características de los siguientes:

1. *Modelo mediante pares.* Es el más antiguo de todos. El desempeño es valorado por otros académicos cuya formación y experiencia son similares a la de los docentes evaluados; son convocados por ser expertos en el campo disciplinar. Normalmente las IES integran grupos de tres o cinco pares, en los que estén representados académicos de instituciones externas a la de los docentes evaluados. Una desventaja es que los pares no necesariamente tienen una formación pedagógica que les permita vincular el conocimiento disciplinario en el que son expertos con el conocimiento pedagógico del contenido que posibilite enseñar de manera adecuada los contenidos que deben trabajar los académicos. Otra desventaja es que deja fuera al sujeto receptor del trabajo docente: el alumno.
2. *Modelo de autoevaluación.* En este modelo los académicos evaluados asumen el rol de evaluadores; ellos mismos tienen que valorar su desempeño apoyándose en guías narrativas, escalas o cuestionarios. Para lograrlo resulta decisivo el proceso de reflexión que los académicos tienen que llevar a cabo sobre su formación y actuación en los escenarios educativos. El modelo asume que los mismos académicos son quienes mejor pueden juzgar su realidad académica, valorar todos los factores que se enlazan en su desempeño y explorar a profundidad sus procesos y resultados. Una probable desventaja es que es un ejercicio individual, cuyos resultados no necesariamente se socializan con otros pares.
3. *Modelo de evaluación por la opinión de los alumnos.* Este es el modelo más empleado en las IES. Busca obtener la visión y juicio de los alumnos, que son los beneficiarios de la docencia y quienes cotidianamente observan el desempeño de sus académicos. Preponderantemente utiliza como instrumento para recopilar la información al cuestionario, preferentemente de carácter cuantitativo, en el que se indaga sobre las acciones que, de acuerdo con la institución, deben realizar los académicos en el escenario de la enseñanza-aprendizaje. Una limitante intrínseca de este modelo es que los alumnos

sólo pueden valorar lo que ocurre en las aulas, laboratorios, talleres o campos clínicos, con lo que se deja fuera otras variables relacionadas con el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje. De igual manera, en muchos casos, sus opiniones no necesariamente están fundamentadas.

4. Modelo de evaluación a través de portafolios. El empleo del portafolios como instrumento de evaluación posibilita, a diferencia de otros instrumentos, integrar a la evaluación aspectos cualitativos y cuantitativos del desempeño académico, e incorporar los resultados de otras evaluaciones que se hubiesen realizado al académico. El portafolio implica un trabajo de integración de evidencias y reflexiones, organizadas en función de los criterios establecidos como marco del proceso evaluativo, que permitirán valorar el desempeño del académico. En consecuencia, representa un modelo más integrador y poderoso.

Como se observa a partir de la información anterior, existen modelos que priorizan como indicadores el perfil del académico, los objetivos por alcanzar o los resultados esperados, mientras otros se centran en el comportamiento asumido por el académico, sus procesos de autorreflexión o la comprensión cualitativa del fenómeno; algunos más se dirigen a actores concretos de los procesos de enseñanza aprendizaje: pares, alumnos y/o directivos. Además, otros modelos recuperan la negociación como mecanismo de legitimación de los procesos evaluativos y otros más emplean sus resultados para la toma de decisiones. En otras palabras, existen multiplicidad de modelos que pueden ser empleados, cada uno tiene ventajas y desventajas que deben ser valoradas a partir del objetivo de desarrollar una propuesta de evaluación que se oriente a la mejora de la práctica docente y del contexto de la IES en que se pretenda llevar a cabo.

Sin embargo, independientemente del modelo de evaluación por el que se decante cada IES, García señala que el principal reto a la hora de diseñar un modelo de evaluación de la docencia consiste en tener que ser sólido teórica y metodológicamente, tener sentido para los académicos, estar vinculado a mejoras en la práctica y tener impacto sustancial en los aprendizajes logrados por los alumnos (García, 2015, 178 citados por Iglesias, 2016, 47).

A lo anterior habría que agregar, coincidiendo con Canales, *et.al* (2004 119 citado en Gómez y Valdés, 2019, 487-488) que habría que tener presente que resulta inadecuado realizar evaluaciones con un mismo procedimiento e instrumento(s) con fines de control y rendición de cuentas y que se pretenda que sus resultados sirvan para retroalimentar pedagógicamente el

actuar del académico cuando esto último requeriría de un proceso evaluativo diferente. En consecuencia, resulta necesario que las IES diferencien con claridad aquellos procesos evaluativos que arrojan información útil para la estadística oficial, para la toma de decisiones institucionales y el control administrativo y aquellos que debieran proporcionar resultados que puedan recuperarse para establecer programas de formación continua y fomentar buenas prácticas docentes como resultado de la retroalimentación pedagógica ofrecida al académico y sus alumnos.

Esta distinción debiera obligar a las IES a formar equipos académicos interdisciplinarios con formación específica en la evaluación educativa, en especial en la relativa al ejercicio de la docencia, que orienten conceptualmente cada uno de estos dos modelos (el de control y el de mejora), los diseñen de manera diferenciada, generen los instrumentos necesarios para cada tipo de modelo y vinculen sus resultados con sus objetivos específicos, ya sea generar información institucional para la toma de decisiones desde una visión administrativa o bien vincular los resultados con procesos de reflexión y retroalimentación entre académicos y estudiantes, e incluso funcionarios, para propiciar la adopción de buenas prácticas docentes y la generación o consolidación de una nueva cultura evaluativa. Ello contribuiría a no truncar la posibilidad de cambio que potencialmente representa la evaluación educativa en general y la evaluación de la docencia en lo específico.

Una vez hecha la anterior distinción, se debe insistir en que para elaborar un modelo de evaluación de la docencia se debe iniciar por definir teóricamente qué se entiende por docencia y cuál sería la docencia de calidad a la que la IES aspira, ya que este ideal cambia de institución en institución, es decir, que es una tarea contextualizada. Con base en estas definiciones se puede proceder a:

- desprender las dimensiones e indicadores que permitan evaluar la efectividad de la docencia del académico,
- considerar la elaboración y el uso de instrumentos, medidas y pruebas múltiples para recopilar la información y establecer la efectividad docente con base en los estándares previamente definidos,
- generar mecanismos para incorporar a todos los involucrados (docentes, responsables de la evaluación, evaluadores, personal directivo y alumnos),

- diseñar una propuesta para capacitar a los responsables de la evaluación, evaluadores, personal directivo y académicos en el análisis,
- interpretar y emitir recomendaciones, según corresponda, que posibiliten vincular los resultados de la evaluación con la toma de decisiones para la mejora docente.

Por último, es muy importante generar un programa de evaluación y seguimiento del modelo de evaluación diseñado y aplicado a fin de corregir sus posibles desviaciones y generar propuestas de mejora, lo que permitiría a las IES adoptar una visión dinámica, de proceso, sobre la evaluación docente.

A manera de conclusión

El diseño y aplicación de un modelo de evaluación debe movilizar las distintas instancias y actores institucionales que, con base en la formación sobre la evaluación docente, puedan aportar nuevas ideas para innovar los modelos hasta hoy empleados. Nuevos modelos cuyos resultados contribuyan a la construcción de buenas prácticas docentes.

Es indispensable que las IES transiten de modelos de evaluación de la docencia centrados en el paradigma tradicional o para el control hacia modelos que incidan en la mejora de la docencia.

Existen múltiples modelos de evaluación docente, con ventajas y desventajas, que pueden retomarse para generar modelos de evaluación que respondan a los contextos y necesidades de cada IES y que posibiliten abandonar la tendencia a homogeneizar que ha caracterizado a las políticas sobre evaluación docente en muchos países e instituciones.

Es necesario que los modelos de evaluación de la docencia se acompañen de procesos de evaluación y seguimiento que permitan ubicar los nichos de mejora del modelo e insertar los cambios necesarios.

Referencias bibliográficas

Arbesú, M.I. e Garduño, J.M. (2017) La evaluación docente en jaque: la visión de los funcionarios universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(2), 171-185. <https://doi.org/10.15366/rie2017.10.2.009>
Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2022) <https://dle.rae.es/modelo?m=form>

- Gálvez, E. y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2). 407-452
doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Gómez, L. F. y Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Iglesias, M.M. (2016) *La evaluación de la docencia en instituciones de educación superior: significado para el docente*. México: UIA. (Tesis: Doctorado Interinstitucional en Educación).
https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/6308/Evaluacion_Docentes_Educacion_Superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pacheco, M.L.C.; Ibarra, I., Iñiguez, M.E.; Lee, H. y Sánchez, C.V. (2018) La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*. 19 (6), 1-11.
https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a2_La-evaluacion-del-desempeno-docente-en-la-educacion-superior.pdf
- Ramos, L. y Rueda, M. (2020) Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente *Perfiles Educativos*. XLII (169), doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59287>
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó, J. (2010) “La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 3(1e), 77-92.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.