

Evaluación docente y exigencia académica: malas prácticas en educación superior

Teacher Evaluation and Academic Demand: Bad Practices in Higher Education

Ernesto Gustavo Alderete Güere ^{1,a}
https://orcid.org/0000-0002-5451-4571

Rubén Darío Alania Contreras ^{1,b}
https://orcid.org/0000-0003-4303-1037

Recibido: 02-03-2020

Arbitrado por pares

Aceptado: 20-05-2020

Citar como

Alderete Güere E, y Alania Contreras R. (2020). Evaluación docente y exigencia académica: malas prácticas en educación superior. *Desafíos*, 2020; 11(1); 39-47. https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.140

RESUMEN

Objetivo. Caracterizar la actitud predominante en los estudiantes universitarios de Huancayo sobre la evaluación del desempeño docente. **Métodos.** La investigación de enfoque mixto, fue de tipo sustantivo descriptivo. Para la recolección cuantitativa de la información se construyó y validó la escala de actitud hacia la evaluación docente, que fue aplicada a 382 estudiantes de la Universidad Continental, universidad Peruana Los Andes y la Universidad Nacional del Centro del Perú. Además, para la recolección cualitativa de la información se realizaron entrevistas a profundidad a 24 docentes de las tres universidades. **Resultados.** Según los datos obtenidos, la mayoría de los estudiantes consideran que no se da valor a la evaluación docente (79,6 %), que no tiene objetivos concretos (80 %), y que favorecen a los docentes "buena gente" (54,3 %); sin embargo, refieren que se aprende más de un "docente exigente" que de un "docente buena gente" (56,6 %). Los docentes, por su parte están de acuerdo con la evaluación de su desempeño, pero, consideran que no favorece la mejora de la enseñanza aprendizaje y lo perciben como un instrumento de control y advertencia de parte de los estudiantes. **Conclusión.** Los estudiantes y docentes no dan valor a la evaluación del desempeño docente porque perciben que esta se realiza sin estrategias y propósitos concretos.

Palabras clave: evaluación, desempeño docente, exigencia académica, estudiante, universidad.

ABSTRACT

Objective. To characterize the predominant attitude in university students of Huancayo on the evaluation of teaching performance. **Methods.** Research was descriptive substantive type with a mixed approach. An attitude scale towards teacher's evaluation was made and validated. It was applied to 382 students from Universidad Continental, Universidad Peruana Los Andes and Universidad Nacional del Centro del Perú. In addition, qualitative collection of information, in-depth interviews were conducted with 24 teachers from the three universities. **Results.** According to the data obtained, the majority of the students consider that teacher evaluation is not valued (79.6%), that it does not have specific objectives (80%), and that they favor "very nice" teachers (54, 3 %). However, they refer that they learn more from a "demanding teacher" than from a "very nice teacher" (56.6%). Teachers, for their part, agree with the evaluation of their performance, but consider that it does not favor the improvement of teaching-learning and they perceive it as an instrument of control and warning on the part of the students. **Conclusion.** Students and teachers do not value the evaluation of teacher performance because they perceive that it is carried out without specific strategies and purposes.

Keywords: evaluation, teaching performance, academic requirement, student, university

Filiación y grado académico

¹ Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo, Perú.

^a Dr. en Ciencias de la Educación

Mg. Administración con mención en Marketing.

Mg. En Ciencia Política con mención en Gerencia Pública.

Licenciado en Ciencias de la Comunicación.

^b Dr. Educación.

Mg. en Docencia en el Nivel Superior.

Lic. Psicología.

Lic. Ciencias de la Comunicación.



INTRODUCCIÓN

La evaluación a los docentes por parte de los estudiantes universitarios es una de las actividades más importantes que se practican en las universidades de Huancayo; sin embargo, se han observado indicios de incongruencia en su relación con la exigencia académica; lo que estaría distorsionando los fines primordiales de evaluación del desempeño docente, como una herramienta de diagnóstico objetiva, necesaria para los propósitos de la mejora continua y calidad académica en las universidades.

Werther y Keith (1996) sostienen que la evaluación del desempeño es el proceso por el cual se estima el rendimiento global del empleado. Así, el concepto de desempeño se concibe como una teoría empresarial, desde cuya perspectiva se miden diversos indicadores vinculados con la productividad. Esta es, probablemente, una de las razones positivistas para medir el desempeño docente, casi siempre, con indicadores cuantitativos; pues lo que realmente importa aquí es la optimización, que es vista como símbolo de progreso y civilización. Entonces, en un sistema neoliberal, el estudiante universitario es considerado un objeto, un cliente al cual se le tiene que satisfacer sus necesidades y, por lo mismo, la educación es percibida como una mercancía, mas no como un servicio a la sociedad. En ese sentido, se discute a la luz de la teoría crítica de la educación propuesta por Horkheimer (1971), quien ya denunciaba que el conocimiento y la educación eran meros instrumentos de comercialización en una sociedad de consumo. Por su parte, Taut (2015) sostiene que existen políticas educativas en América Latina, como el Sistema de Evaluación Docente (DocenteMás) en Chile, que establece normas de calidad, estrategias de medición de rendimiento, clasificación de efectividad, incentivos por buen rendimiento y sanciones por pobre rendimiento. Sin embargo, estas políticas son inexistentes en el sistema universitario peruano.

Según Muñoz *et al.* (2002), las universidades entienden la evaluación docente desde dos corrientes: la primera, denominada tradicional, se realiza a través de un cuestionario en el que se intenta obtener datos de dimensiones asociadas a la labor docente. La segunda corriente, que es la más actual, establece modelos de evaluación que parten de la autoevaluación como un proceso reflexivo y participativo, que involucra a todos los miembros de cara a la mejora de la calidad. García y Congosto (2000) sostienen además que se debe fomentar la cultura y educación para la evaluación; definiéndose claramente los objetivos y metas, los instrumentos deben ser altamente válidos y fiables

y la valoración crítica de los resultados debe tener como resultado la toma de decisiones, con como consecuencia toma de decisiones con el único fin de mejorar la calidad docente.

En el Perú, al igual que otros países, no existe la formación del docente universitario o catedrático, siendo una opción para cualquier profesional titulado y con maestría, optar por los concursos para dedicarse a la docencia universitaria, ya sea a tiempo parcial o completo. Muchos de ellos intercalan el trabajo docente con el trabajo profesional o se dedican a la docencia en más de una universidad. En ese sentido es prioritario que las universidades brinden a sus docentes constante formación en didáctica universitaria y apliquen la evaluación de desempeño docente como parte de una estrategia integral de calidad y mejora continua, en aras de/con el fin de (OPCIONAL) medir y detectar indicadores débiles que se abordarán con planes de mejora.

Tejedor y García (1997), hallaron asimismo que la evaluación de la enseñanza universitaria que se viene realizando desde hace años en numerosos países, en el Perú es todavía un problema con importantes limitaciones, tanto teóricas como prácticas. Las limitaciones teóricas se deben a que no se dispone de un modelo ideal de profesor universalmente aceptado que sirva como marco de referencia para un estudio evaluativo. Limitaciones prácticas, por su parte, se evidencian en la dificultad de elegir la estrategia evaluativa adecuada, puesto que su validez ha de establecerse indirectamente ante la mencionada carencia de un modelo teórico. Arbesú (2006), en un estudio realizado en México, de método etnográfico y observación participante como técnica, mostró que es posible implementar con éxito un tipo de evaluación docente de carácter formativo, donde el diálogo entre los participantes permite una retroalimentación y mejora de la enseñanza. Alberto (2006), en un estudio correlacional realizado en Huancayo, concluyó que el desempeño docente universitario de Matemática y Física se relaciona significativamente con el rendimiento académico en la formación especializada de los estudiantes; por ello, en una universidad donde hay mejor desempeño docente también hay mejor rendimiento académico. Pero, se precisa, no es determinante el factor desempeño docente, dado que existen otros indicadores como las técnicas y hábitos de estudios, dedicación, disciplina y esfuerzos por parte de los estudiantes.

Las universidades más importantes de Huancayo, Universidad Continental (UC), Universidad Peruana Los Andes (UPLA) y Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), tienen implementado hace muchos años el sistema de evaluación de desempeño

docente, el cual es realizado en cada periodo académico. En la UC, específicamente, el mayor peso de la evaluación del desempeño docente lo representa la encuesta de apreciación estudiantil. En el caso de la UPLA y la UNCP, la evaluación de desempeño docente se basa únicamente en la encuesta de satisfacción estudiantil.

Ante este panorama, el objetivo de la investigación fue caracterizar la actitud predominante en los estudiantes y docentes universitarios de Huancayo sobre la evaluación del desempeño docente. A partir de sus resultados, el estudio busca iniciar un espacio de debate sobre la efectividad y trascendencia de la evaluación del desempeño docente para que, a partir del mismo, se implemente un sistema de evaluación adecuado que contribuya a la mejora continua de la educación universitaria. Para dar profundidad al estudio se abordó el problema desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa. En ese sentido el estudio busca poner en debate los enfoques desde los que se están realizando la evaluación del desempeño docente para que, a partir de los datos que este brinda, se puedan establecer lineamientos más claros que posibiliten que la evaluación del desempeño docente sea un diagnóstico objetivo que permita establecer estrategias para alcanzar los fines de acreditación de la calidad de las instituciones universitarias.

MÉTODOS

Esta investigación fue desarrollada a partir de un enfoque mixto y alcance descriptivo de acuerdo a Hernández *et al.* (2014); el diseño cuantitativo fue descriptivo y el diseño cualitativo fue el de un estudio de caso.

La población de estudio estuvo conformada por 38 690 estudiantes y 2320 docentes universitarios de Huancayo, divididos de la siguiente forma: 13124 estudiantes y 629 docentes de la UC; 10 698 estudiantes y 781 docentes de la UNCP; y 14 868 estudiantes y 910 docentes de la UPLA. La muestra estuvo constituida por 382 estudiantes universitarios; de los cuales 131 fueron de la UC, 177 de la UNCP y 74 de la UPLA. La técnica de muestreo usada fue no probabilística. Asimismo, a través de un muestreo no probabilístico intencionado, según la experiencia de los investigadores, fueron seleccionados 24 docentes (ocho por cada universidad), a quienes se entrevistó.

Como técnica cuantitativa de recolección de datos se aplicó la encuesta y como técnica cualitativa la entrevista. Para la recolección cuantitativa de la información, se construyó y validó una Escala de actitud hacia la evaluación

del desempeño docente, que fue aplicada a la muestra de estudiantes universitarios, mientras que para la recolección cualitativa de la información se realizaron entrevistas a profundidad a 24 docentes de las universidades mencionadas a través de una guía de entrevista.

Validez y confiabilidad estadística de la Escala de actitudes hacia la evaluación del desempeño docente

En la construcción y validación del instrumento, se trabajó con 99 estudiantes universitarios del V y VI semestres, puntos medios, para no sesgar los resultados. Una vez calificadas las evaluaciones, se separaron por ítems mediante el sistema ítem-test, usando la fórmula producto-momento de Pearson. Los ítems por debajo de la r esperada fueron eliminados por no tener una correlación significativa. De los 19 ítems que conformaban la evaluación, fueron eliminados 3; de esta manera, se obtuvo una escala válida constituida por 16 ítems. El coeficiente de validez del instrumento fue 0,3665; teniendo como r de tabla 0,2050.

El nivel de confiabilidad del instrumento fue establecido a través del alfa de Cronbach, trabajando con un grupo de 99 estudiantes universitarios. El procesamiento estadístico se realizó a través del programa SPSS ver. 22 que arrojó un valor de 0,749, superior a 0,60, patrón de referencia del alfa de Cronbach; lo cual significa que el instrumento es confiable.

RESULTADOS

En la figura 1, respecto a los resultados del componente cognitivo positivo de las actitudes estudiantiles hacia la evaluación docente, se observa que una parte de los estudiantes de la UC (46 %), de la UPLA (51 %) y de la UNCP (36 %) están de acuerdo con que las encuestas de apreciación estudiantil ayudan a mejorar el nivel académico; sin embargo, no constituyen la mayoría (44,3 %). Por otro lado, el 27 % de estudiantes de la UPLA y el 33% de la UC, están totalmente de acuerdo en que las evaluaciones a los docentes elevan el nivel académico. Asimismo, el 36 % de los estudiantes de la UNCP están de acuerdo con que estas evaluaciones mejoran el nivel académico, mientras que un 24 % se muestra en desacuerdo. Por otra parte, la mayoría de estudiantes (53,6 %) están totalmente de acuerdo en que se aprende más de un docente exigente que de un docente "buena gente" (bonachón, poco exigente); de la UC (53 %), la UPLA (57 %) y la UNCP (51 %).

El 79,6 % de los estudiantes coinciden en que no se da el verdadero valor a las encuestas de

apreciación estudiantil (UC un 74 %, UPLA un 83 % y UNCP un 82 %). estudiantil, UC (74 %), UPLA (83 %) y de la UNCP (82 %). En ese sentido se percibe que las evaluaciones del desempeño docente no se sustentan en objetivos concretos (ver figura 1).

En la figura 2, con respecto a los resultados de la dimensión actitudes afectivas negativas sobre el desempeño docente, se aprecia que al 27 %, 38 % y 36 % de los estudiantes de la UC, la UPLA y la UNCP, respectivamente, les molesta ser consultados sobre el desempeño docente porque no sienten el mejoramiento académico tras una encuesta. Esto quiere decir que la actitud predominante en ellos es la disconformidad ante la evaluación del desempeño docente. Además, el 28 %, 22 % y 21 %, respectivamente, no está de acuerdo ni en desacuerdo con la evaluación del desempeño docente. Esto demuestra una actitud indiferente, neutral, que no les afecta para nada (ver figura 2).

Al comparar las figuras 1 y 2, se encuentra una gran contradicción, pues, por un lado, los estudiantes refieren que las encuestas mejoran el nivel académico, y por otro, señalan que les molesta ser preguntados sobre el desempeño docente porque no perciben el mejoramiento Académico. Vale decir que ellos evalúan a sus docentes, pero no distinguen cambios para mejorar el desempeño de estos. Se deduce, por lo tanto, que estas evaluaciones no tienen objetivos ni propósitos definidos.

Por otra parte, al 28 %, 36 % y 29 % de estudiantes de la UC, la UPLA y la UNCP, respectivamente, les indigna saber que no hay sanción para los docentes que desaprueban las encuestas de apreciación estudiantil. Esta percepción es aún más firme en los estudiantes de la UNCP, pues un 34 % de ellos están totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Y es que, efectivamente, los docentes que desaprueban la evaluación tras una encuesta no son sancionados. De la misma manera, el 27 % de los estudiantes de la UC y el 23% de la UPLA se muestran indiferentes y desinteresados sobre actos correctivos a docentes.

En la figura 2, también se muestra que al 29 %, 38 % y 37 % de estudiantes de la UC, UPLA y UNCP, respectivamente, les molesta saber que las encuestas de apreciación estudiantil condicionan que el estudiante a que favorezca indebidamente al docente "buena gente"; asimismo, en la UPLA y la UNCP, un 30 % y un 29% de estudiantes, respectivamente, están totalmente de acuerdo con tal afirmación. Por otro lado, un 26 %, 28 % y 32 % de estudiantes de la UC, la UPLA y la UNCP, respectivamente, sienten temor por las represalias de los docentes después de las encuestas de apreciación estudiantil.

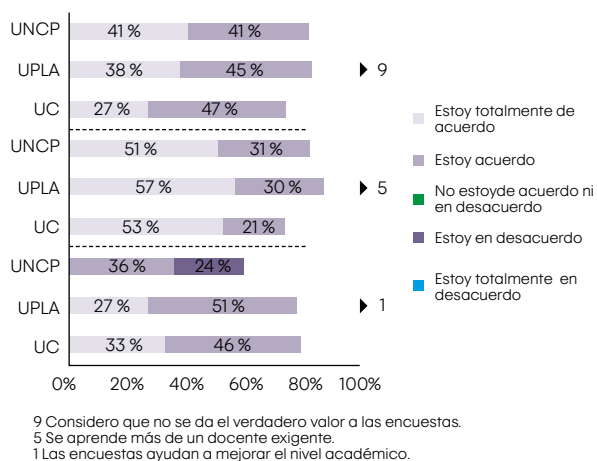


Figura 1. Componente cognitivo de las actitudes estudiantiles sobre la evaluación docente.

Al 31%, 42% y 34% de universitarios de la UC, UPLA y de la UNCP, respectivamente, les molesta que las encuestas de desempeño docente condicionen que el estudiante desapruebe indebidamente al docente exigente. Por otro lado, hay una actitud de indiferencia respecto a este condicionamiento, pues el 25%, 23% y 29% de estudiantes de la UC, la UPLA y la UNCP, respectivamente, no están de acuerdo ni en desacuerdo con el enunciado. Esto corrobora que la exigencia académica ha pasado a un segundo plano y que, por su necesidad de aprobar en una encuesta de evaluación estudiantil, los docentes deben ser

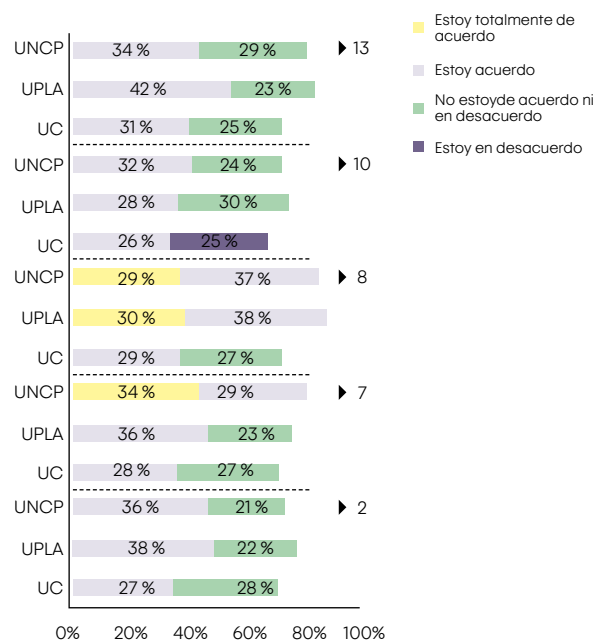


Figura 2. Componente afectivo negativo de las actitudes estudiantiles sobre la evaluación docente.

condescendientes; o sea, deben complacer, dar gusto y acomodarse a la voluntad del estudiante, dejando de lado los requerimientos y las exigencias formativas adecuadas para un futuro desempeño laboral.

Actitudes de los docentes universitarios

El total de docentes entrevistados está de acuerdo en que se realice una encuesta de evaluación del desempeño docente; sin embargo, el 1 %, considera que esta evaluación en nada favorece al proceso de enseñanza-aprendizaje en su facultad. Más bien la perciben como un instrumento de control y advertencia de parte de los estudiantes, dado que estos responden subjetiva y emocionalmente solo al comportamiento amigable y dadivoso del docente. Al ser la evaluación del desempeño docente de tipo cuantitativo, tiene parámetros numéricos que no ofrece un análisis reflexivo, crítico-cualitativo. A continuación, se citan los fragmentos más representativos de los testimonios.

Los docentes de la UNCP mencionaron:

Entrevistado 1:

Estamos totalmente de acuerdo con las evaluaciones a los docentes; sin embargo, la experiencia nos muestra que estas encuestas no están siendo bien manejadas. El espíritu de toda evaluación es buscar que el docente mejore su situación; tal como está diseñada, en la UNCP no conduce a esa situación porque los estudiantes se dejan llevar por subjetividades. Hay docentes que les “regalan” la nota o les hacen el curso muy sencillo, y estos son buenos docentes para ellos. Todo lo contrario, si el docente es exigente, tiene un resultado mediano o bajo. Esa es la parte mala de ese proceso; no todos los estudiantes son los más adecuados o los más idóneos para evaluar a sus docentes (párr. 8).

Entrevistado 2:

Las encuestas influyen en algunos docentes, dado que se ponen “dadivosos” a fin de aprobar estas encuestas. Yo soy exigente, y un alumno que sale desaprobado nunca va a admitir sus errores; siempre dice “el profesor me jaló”. En las encuestas, siempre he llegado a tener 60 o 65 %. El docente que no desapruueba a ningún estudiante, es el mejor. Debería evaluarse la experiencia de labor profesional, la parte práctica. Nosotros los exigentes siempre seremos los malos (párr. 9).

Entrevistado 3:

Las encuestas de evaluación docente en nada favorecen el mejoramiento académico en la UNCP. Con los resultados no se promueven capaci-

taciones; lo único que sirve es para hacer un ranking o un requisito para la ratificación y ascenso (párr. 1).

Entrevistado 4:

Aquí, en la UNCP, las encuestas están mal utilizadas, porque el docente que no domina el curso, califica con altas notas a los estudiantes y es el mejor docente según los estudiantes. Esto se parece a un “toma y dame”, son favores que se hacen, aplicándose malamente el principio de reciprocidad. El docente de calidad debe dominar su curso, manejar técnicas didácticas y ser investigador y analítico (párr. 1).

Por su parte, los resultados de la entrevista realizada a los docentes de la Universidad Peruana Los Andes arrojan apreciaciones similares.

Entrevistado 5:

Toda encuesta, cuando se toma con mayor orientación y una tecnología adecuada, es buena; pero la juventud, actualmente, no las toma en consideración y las respuestas que dan son muy ligeras, apresuradas, sin mayor análisis. Lamentablemente, las respuestas que dan no son confiables; buscan el facilismo y ayuda de los docentes. El docente que relativamente aprueba sin una evaluación real, estricta, es buen profesor; el docente que exige es malo. Si estas encuestas fueran aplicadas con mayor rigurosidad, en cierto modo beneficiarían a la institución, a los estudiantes y docentes, porque les exigiría mayor dedicación, superación, etc. Considero que son necesarias, pero hay que darles la seriedad y rigurosidad correspondientes (párr. 4).

Entrevistado 6:

Por otra parte, en esta Universidad (UPLA) ingresan todos los postulantes, no hay ningún filtro, entonces, sus técnicas de estudios son malas, por lo tanto, hay estudiantes que no aprenden y si estos no aprenden, ya no es culpa del docente. Pero, igual, si el alumno está mal, es culpa del docente, entonces, le dan mucha responsabilidad al docente (párr. 1).

Entrevistado 7:

Aquí (UPLA) hay docentes exigentes que no dudan en desaprobado a los alumnos que no demuestran la capacidad necesaria. Muchos de esos alumnos terminan retirándose de la universidad, sobre todo al inicio de la carrera. Por esa deserción, también culpan al docente, cuando en realidad existen componentes afectivos y sociales que influyen en el fracaso de los estudiantes; entonces, la deserción de los estudiantes es un indicador negativo en la productividad del docente. Si aprueban todos, el docente ha realizado buena labor; caso contrario,

hay que quitarle puntajes al docente. Esto está obligando al docente a aprobar a todos, para que los alumnos sigan estudiando y no abandonen (párr. 2).

Entrevistado 8:

Hay dos evaluaciones en la primera y segunda parcial, en base al sistema académico web, los alumnos acceden a este sistema a través de un código y la encuesta es a fin de año. Emiten una respuesta sin ninguna recomendación, solo te dicen si estás aprobado o desaprobado. Un docente desapueba con 10.4. Para la renovación del contrato, te ponen esa condición. Sólo es la valoración que hacen los estudiantes. Y éstos no son objetivos ni fiables porque, a consecuencia de que algunos no rellenan las encuestas, hay veces que los docentes desapruaban, no toman interés en realizar la encuesta, aun siendo obligatorias (párr. 3).

En cambio, las encuestas de evaluación docente en la Universidad Continental sí mejoran el nivel académico de los docentes, mas no de los estudiantes.

Entrevistado 9:

Las encuestas de evaluación en la Universidad Continental sí mejoran la calidad académica. Aquí, de todas maneras, el interés de la institución es no descartar al estudiante a la primera. Su interés también es que el docente mejore; para ello, te capacitan, luego te exigen, y también te reclaman (párr. 5).

Ahora, en cuanto a las encuestas, los estudiantes no son fiables y objetivos para evaluar a los docentes; por el mismo hecho de que son narcisistas, creen que son buenos y no aceptan sus errores. En la carrera de Comunicación hay muchos estudiantes que desapruaban a los docentes exigentes, como revancha, porque piensan que el docente los ha jalado a las malas y no reconoce su talento. Eso se puede comprobar fácilmente viendo el promedio de los cursos del docente y el puntaje de evaluación que ha obtenido el docente por parte de los estudiantes. El docente que no ha jalado a nadie tiene alto puntaje. Que se dependa solo del indicador de satisfacción del estudiante para decir que el docente es malo o bueno es, en realidad, tendencioso (párr. 6).

Entrevistado 10:

En la Universidad "Continental" te evalúan: satisfacción del estudiante, cumplimiento en aula virtual, carpeta académica y supervisión a clase que lo realiza tu acompañante académico. En cuanto a capacitación, la Institución lanza cursos por semestre y debes cumplir horas de capacitación. Esto quiere decir que te evalúan por varios flancos, pero le dan más peso al estudiante, porque es

el cliente; le dan el 50 %. Ahí no estoy de acuerdo, porque hay docentes exigentes que los estudiantes les han puesto el dedo abajo, como que buscan un docente showman (cómico, buena gente, coaching, mantener en atención a todos los estudiantes, hacer las clases divertidas, ser un "payaso", pero, no son profundos). Esto es diferente con los docentes reflexivos, que dan mayor profundidad, pero, no son showmans. Es difícil encontrar personas reflexivas y expresivas (párr. 1).

Entrevistado 11:

Las evaluaciones lo tienen que realizar los estudiantes que tengan solvencia académica, capacidades y competencias, no cualquier estudiante puede ser el vigilante y, más aún, evaluador del proceso de enseñanza aprendizaje. En ese sentido, deben ser ejecutados por el tercio o quinto superior de cada asignatura; de lo contrario, esto se presta a muchas cosas. Un estudiante que no asiste, no tiene solvencia moral ni ética para decir que el curso está bien o mal llevado; eso, por ejemplo, es un asunto que debe mejorar. Presionar que los estudiantes también deben actuar con criterio que se preocupen en asimilar los cursos, para evaluar al docente (párr. 5).

Entrevistado 12:

Los resultados te sirven para mejorar, siempre y cuando, se realicen capacitaciones; por ejemplo, en didáctica. Asimismo, cada profesor evalúa antojadizamente y los estudiantes hacen lo mismo. Se necesita utilizar mecanismos con instrumentos reales y validados. Las encuestas deben mejorar sus objetivos, la cantidad de ítems y no debe haber condicionalidad de los evaluadores (párr. 4).

El resto de los 24 entrevistados presentaron respuestas similares, coincidiendo en que las evaluaciones del desempeño docente no tienen resultados concretos, son poco objetivas y sirven como un instrumento de control hacia el docente. Asimismo, en dos de las universidades la evaluación del desempeño docente se restringió exclusivamente a la encuesta de satisfacción estudiantil (UNCP y UPLA) y el tercero le da un 50 % de importancia (UC). En consecuencia, las tres universidades siguen la corriente tradicional de evaluación a través de cuestionarios con dimensiones asociadas a la labor docente (Muñoz *et al.*, 2002).

DISCUSIÓN

Si bien los resultados de las encuestas de evaluación docente permiten detectar fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, en muchos

casos no estimulan a la actualización y perfeccionamiento constante del docente, sobre todo del nombrado, y de las universidades públicas. En cuanto a los resultados desaprobatorios, mientras no haya un elemento vinculante de incentivos o sanciones orientados a la mejora de las capacidades didácticas del docente, no habría un objetivo claro de la evaluación del desempeño docente.

Existe una actitud predominante en los universitarios de Huancayo a favor de las encuestas de evaluación docente. Sin embargo, los estudiantes encuestados manifiestan en su mayoría (79,6 %) que no se da el verdadero valor a las evaluaciones de desempeño docente. A pesar de estar implementado este sistema de evaluación hace muchos años, no se percibe mejora significativa en el desempeño docente. Se evidencia, por el contrario, como actitud predominante, la disconformidad con la evaluación del desempeño docente entre los estudiantes. En caso de la UC, la apreciación de los estudiantes difiere, pues la evaluación comprende la encuesta estudiantil (50 %) y el monitoreo del docente (50 %), a través de su carpeta docente y su desempeño en el aula.

Los estudiantes manifiestan también que se aprende más de un docente exigente que de un docente "buena gente"; sin embargo, consideran que algunos docentes, para no desaprobado en las encuestas de apreciación estudiantil, no son exigentes. Así, para aprobar estas encuestas, los docentes deben ser tolerantes y condescendientes con los estudiantes. Asimismo, existe cierto temor entre los docentes, sobre todo en los contratados, dado que los resultados de su evaluación pueden influir en su continuidad laboral.

Por otra parte, las respuestas transcritas de doce docentes entrevistados muestran que las universidades privadas ven a la educación como una forma de incrementar sus capitales, como sucede en toda empresa. Por lo tanto, el estudiante se convierte en un objeto, un insumo que tiene un proceso, y si este insumo es malo, el producto final no tendrá la calidad requerida. Por ello, mantienen una cultura de retención de estudiantes para proveerse de salud financiera. Y esto, definitivamente, merma la exigencia académica al estudiante pues, si esta existiera a cabalidad, disminuiría la cantidad de estudiantes inscritos.

En relación a los resultados de la investigación, la teoría crítica de la educación propuesta por Horkheimer (1971), ya mencionaba la instrumentalización de la educación, considerándola como un producto que se puede comprar y vender. Esto es común en sociedades de consumo, donde

se somete al conocimiento y a la educación a un proceso mercantilista. De este modo, en sociedades con influencia neoliberal, la educación es concebida como una forma de incrementar los capitales, principalmente, de las instituciones privadas; por lo tanto, el estudiante se convierte en un objeto, en un insumo que atraviesa un proceso para obtener de él un producto final. En ese sentido, para las universidades particulares, como la UC y la UPLA, el estudiante universitario es un cliente con capacidad de pago; de ahí que todos los postulantes logren su ingreso, pues no hay una selección académica rigurosa de estudiantes. Por lo tanto, sus técnicas de estudio no serán las más adecuadas, y si no aprenden, será culpa del docente.

Al respecto, se debe recordar que la educación no tiene un fin lucrativo; su objetivo es servir a la sociedad. Por ello, la evaluación del desempeño docente proviene, según Gibson (1997) y Baggini (1999), de las fábricas e industrias, donde es una rutina evaluar el desempeño del empleado y su potencial de desarrollo productivo de cara al futuro. Entonces, se puede afirmar que el desempeño es un proceso sistemático que mide, monitorea y capacita al empleado para impulsar la productividad. Ahora, en relación al trabajo educativo, este no se materializa en ningún bien o producto, relativamente aceptable, porque los esfuerzos del docente no siempre son visibles y mucho menos reconocidos. Según Díaz (1983), la profesión del docente es, a menudo, objeto de objeciones que van desde el escaso o nulo reconocimiento hasta hacerlo culpable de resultados de aprendizaje que, muchas veces, escapan a su idoneidad y capacidad profesional. Además, se cree, de forma errónea, que cuando el estudiante aprende, es gracias a sus méritos, y que cuando fracasa, es culpa del maestro.

Si bien la evaluación de los docentes universitarios es necesaria, debería tener propósitos mejor fundamentados y objetivos concretos (Velásquez, 2009); de otro modo, podría traer consecuencias negativas porque constituye también una forma de clasificar o discriminar a los docentes. Su aplicación sería positiva en la medida que existiese un carácter vinculante, como un estímulo por resultados, que incluya el cumplimiento, responsabilidad, didáctica, esmero, etc. Por lo tanto, la evaluación debe ser una práctica constante, pero de una manera planificada, que dé formalidad a los objetivos trazados en el plan.

Los hallazgos también muestran que a los estudiantes universitarios les incomoda saber que no hay sanción para los docentes que desaprobaban las encuestas de apreciación estudiantil. De

acuerdo a Taut (2015), existen políticas educativas en América Latina, como en Chile (DocenteMás), que establecen normas de calidad, estrategias de medición de rendimiento, clasificación de efectividad, incentivos por buen rendimiento y sanciones (incluso despido) por pobre rendimiento. Sin embargo, en el contexto en el que se desarrolló la investigación, estas políticas son inexistentes. Por lo tanto, al no contar con sistemas que permitan la capacitación y actualización en estrategias de enseñanza-aprendizaje, no puede haber una sanción, dado que la evaluación se realiza para mejorar, realimentar y corregir.

Ahora bien, desde el punto de vista positivista y como lo sostiene Santos (1998), la evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce la institución o quien tiene capacidad de evaluar. La naturaleza de este tipo de evaluación está dada, fundamentalmente, por la comprobación de los resultados y se lleva a cabo a través de las pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en el mismo tiempo y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte, así, en un medio de control social.

En los casos del presente estudio, efectivamente la evaluación tiene criterios estandarizados, tanto para ciencias sociales e ingenierías como para ciencias administrativas y contables; lo cual resulta inapropiado, considerando que cada área tiene sus características, peculiaridades y metodologías.

Por otro lado, desde el enfoque crítico-reflexivo, Santos (1998), considera que la evaluación no es un momento final del proceso donde se comprueba cuáles han sido los resultados, sino un proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo, cuyas funciones son el diagnóstico, el diálogo, la comprensión, la realimentación y el aprendizaje. En efecto, es necesario impulsar en las instituciones la cultura de la autocrítica, el trabajo en equipo y la cooperación en virtud de la reflexión y la comprensión de los problemas educativos, que van a permitir una interacción dialógica para el cambio social.

En el componente reactivo positivo, sobre la posibilidad de desaprobar en las encuestas de apreciación estudiantil a los docentes exigentes, la respuesta es contundente; la actitud predominante en los estudiantes universitarios es que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con desaprobar a los docentes exigentes. Estos resultados revelan que los universitarios son conscientes de la importancia y necesidad de mejorar los niveles de rigor en los claustros universitarios.

Exigir implica requerir mayor esfuerzo en la actividad intelectual por parte de los universitarios,

quienes, por añadidura, desarrollarán mejor sus inteligencias múltiples, habilidades y potencialidades. Roueche (2005) señala que “no le hacemos ningún favor pidiéndole poco a los jóvenes (...) hay que exigirles más, para que se habitúen a entregar mucho, a una sociedad que necesita desesperadamente de su contribución” (p. 8). Este rigor académico redundaría en profesionales adecuadamente preparados, con mejores competencias, hábitos y valores para el trabajo; lo cual probablemente incidiría de forma positiva en la sociedad, siempre que se haya renunciado antes a la actitud facilista, pasiva y conformista.

Por otro lado, el 81 % de los universitarios encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que todos los estudiantes deberían tener competencia académica para evaluar a sus docentes. Esto significa que los estudiantes son conscientes de que su preparación académica es importante para evaluar y calificar a un docente. Para Terrones (2009), las competencias básicas del estudiante universitario son las siguientes: potenciar, desarrollar y retroalimentar la capacidad de “energizar el saber”; gusto por el pensar y el saber; trabajo en equipo; capacidad de diálogo; desarrollar el pensamiento reflexivo, sistémico y holístico. Además, debe estar interesado en la actualización, renovación y superación profesional y, sobre todo, debe asumir riesgos y saber transformarlos en realizaciones. También es necesario que el estudiante universitario utilice técnicas de estudio, sea disciplinado, cumpla con sus actividades académicas y haga buen uso de las tecnologías; todo lo cual le permitirá tomar decisiones correctas y, principalmente, ampliar sus habilidades prácticas y conocimientos.

Según Flores (2008), “muchos estudiantes tienen malos hábitos, pocas expectativas de sí mismos y de sus estudios, se equivocaron de profesión y sus condiciones personales (salud y finanzas) no les favorecen” (p. 12). Esta realidad no escapa al contexto universitario estudiado.

Los docentes consideran que son más valorados por los estudiantes cuando son menos exigentes; como si la lógica del buen docente hubiera cambiado y ahora este fuera aquel que da facilidades, que es contemplativo, amigable, benevolente, supeditado a sus intereses y para nada exigente. Aunque los estudiantes universitarios son conscientes de la importancia y necesidad de impulsar niveles de rigor académico en la formación universitaria, en la práctica, se acomodan a una situación que los beneficie e implique un menor esfuerzo y rigor.

Se sugiere aplicar corrientes novedosas de evaluación docente estableciendo un modelo

que parta de la autoevaluación, como un proceso reflexivo y participativo, que involucre todos los miembros de la comunidad universitaria (Muñoz et al., 2002). Al mismo tiempo, se sugiere fomentar la cultura y educación para la evaluación en docentes y estudiantes, dando a conocer claramente los objetivos y metas, con el fin de mejorar la calidad docente (García y Congosto, 2000).

CONCLUSIONES

Los estudiantes y docentes no dan valor a la evaluación del desempeño docente, porque perciben que esta se realiza sin estrategias y propósitos concretos.

La evaluación del desempeño docente en las universidades de Huancayo sigue la corriente tradicional basada en cuestionarios con la participación unilateral de los estudiantes.

La aplicación de la evaluación del desempeño es percibida por los docentes como una actividad tendenciosa que no estimula ni capacita y que, más bien, termina siendo un mecanismo de control y advertencia por parte de los estudiantes. A la vez, estos últimos tienen una actitud de incomodidad ante las preguntas sobre el desempeño docente porque no sienten que contribuyan al mejoramiento académico.

Muchos docentes creen que los estudiantes los valoran más porque son menos exigentes; perciben que la lógica del buen docente ha cambiado, y que ahora este es aquel que da facilidades, que es contemplativo, amigable, benevolente, supeditado a los intereses de los estudiantes y para nada exigente.

Los estudiantes universitarios son conscientes de la importancia y necesidad de impulsar niveles de rigor académico en los claustros universitarios; pero, en la práctica, se acomodan a una situación que los beneficie e implique el menor esfuerzo y rigor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, R. (2006). *El desempeño docente y el rendimiento académico en la formación especializada de los estudiantes de matemática y física de las facultades de educación de las universidades de la sierra central del Perú*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Arbesú, M. (2006). *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la UAM*. México D.F. México: Plaza y Valdés.
- Baggini, J. (1999). *Formación de formadores*. Madrid, España: Paraninfo.

- Díaz, A. (1983). *Tarea docente. Una perspectiva grupal y psicosocial*. México D.F., México: Nueva Imagen.
- Flores, J. B. (2008). *Exigencia académica en el aula universitaria. Un ensayo sobre rigor y exigencia en universidades mexicanas*. Baja California, México: Hablando Derecho con mis alumnos. Recuperado de <https://hablandoderecho.files.wordpress.com/2015/02/exigencia-academica-en-el-aula-universitaria.pdf>
- García, J. M. y Congosto, E. (2000). Evaluación y Calidad del Profesorado. En T. González (Coord.), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico*. (pp.127-157). Málaga, España: Aljibe.
- Gibson, J. (1997). *Las organizaciones: comportamientos, estructura, procesos*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Horkheimer, M. (1971). *Sociedad en transición. Estudios de filosofía social*. Barcelona, España: Península.
- Muñoz, J.M., Ríos, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *Relieve*, 8(2), 103-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91680204.pdf>
- Roueche, J. (2005). *Practical Magic: On the Front Lines of Teaching Excellence*. Washington, Estados Unidos: Community College Press.
- Santos, M. (1998). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada, España: Aljibe.
- Taut, S. (2015). Validación de un sistema nacional de evaluación y mejora docente. *Diario de evaluación educativa*, 4, 163-199.
- Tejedor, F. y García, A. (1998). Evaluación institucional en la Universidad. *Revista Galega de Pisopedagogía*, 6, 101-146.
- Terrones, E. (2009). *Las competencias del estudiante universitario*. Lima, Perú: Bienvenidos al Blog de Eudoro Terrones Negrete. Recuperado de <http://eudoroterrones.blogspot.pe/2009/03/las-competencias-del-estudiante.html>
- Velásquez, A. (2009). *Evaluación del aprendizaje*. Cerro De Pasco, Perú: Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Recuperado de <https://es.slideshare.net/lesterf31/24056519-evaluaciondelaprendizaje>
- Werther, W. y Keith, D. (1996). *Administración de personal y recursos humanos*. México D.F., México: McGraw-Hill.

Contribución de los autores

EGAG: Diseño de la investigación, construcción validación, confiabilidad y aplicación de los instrumentos, procesamiento e interpretación de datos, redacción del artículo.

RDAC: Aplicación de los instrumentos, interpretación de datos, redacción del artículo.

Fuentes de financiamiento.

Autofinanciado.

Conflictos de interés

Proyecto inscrito en el Instituto de Investigación de la Facultad de Sociología de la UNCP, septiembre 2017, No se presenta conflicto de intereses.

Correspondencia

Correo: rubenalanía@hotmail.com