



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Implantación de la evaluación de la calidad docente

BELÉN MARTÍNEZ HERRERA & RAMÓN P. ÑECO GARCÍA

RESUMEN

En este artículo se presenta una metodología de implantación del proceso de evaluación de la docencia universitaria. Cualquier proceso de evaluación provoca en los individuos involucrados unas resistencias iniciales, lo cual dificulta enormemente el proceso. En la metodología propuesta en este artículo se plantean ideas generales que pueden servir para superar estas resistencias, agrupándolas en tres etapas: (1) análisis del ambiente de trabajo, donde se realiza un diagnóstico para identificar las actitudes de los profesores ante la evaluación; (2) Sensibilización del personal, donde se analizan los motivos de las resistencias iniciales y se toman medidas para superarlas; (3) Compromiso, en la que se intenta conseguir que los docentes se comprometan con el proceso con el objetivo de mejorar su trabajo.

PALABRAS CLAVE

Calidad de la enseñanza, Conducta del profesor, Evaluación del profesor.

1. Introducción

Los sistemas organizativos en las universidades públicas españolas presentan algunos problemas típicos de organizaciones burocratizadas. Por ejemplo, existe una inadecuada distribución de recursos, o se carece de planes estratégicos que contemplen los objetivos y los procesos necesarios para asegurar su eficacia y eficiencia. El Consejo de Universidades, consciente de estos y otros problemas, promovió un plan para evaluar las universidades con el propósito de promover la evaluación institucional, homogeneizar los métodos de evaluación, proporcionar a la sociedad y a los propios alumnos información lo más objetiva posible, así como transmitírsela a

las autoridades educativas para que puedan adoptar decisiones en el ámbito de sus competencias.

A pesar de que en el plan de evaluación de las universidades se describe con detalle la metodología de evaluación, no son tenidas en cuenta las dificultades que encuentran los responsables de la evaluación en la implantación del proceso. El origen de las dificultades son las *resistencias* iniciales del personal docente a ser evaluado, debido a que frecuentemente perciben la evaluación como un proceso en el que su trabajo es medido y controlado. En este artículo se analiza el proceso de implantación de la evaluación de la calidad docente, las dificultades que presenta su puesta en práctica y se propone un modelo para superar estas dificultades de manera que se evalúe con objetividad la calidad docente y se promuevan acciones efectivas para su mejora.

2. Implantación de la evaluación de la calidad

La implantación de la evaluación de la calidad tendrá mayor probabilidad de éxito cuando todos los profesionales implicados hayan sido sensibilizados y se encuentren comprometidos. El esfuerzo para evaluar y mejorar la calidad docente será decidido sólo si durante su implantación se asegura la toma de conciencia de la organización que se va a evaluar. Esta toma de conciencia supone el reconocimiento en su caso de la existencia de problemas, su aceptación y el deseo de tomar las medidas adecuadas para su solución y mejora. Así se tiende a que el esfuerzo por mejorar la calidad no se aplicará sólo por mandato sino que formará parte de una actitud personal proclive a la mejora y al cambio.

346

3. Etapas de la implantación

En el desarrollo de la implantación de la evaluación, es conveniente distinguir tres etapas para que el programa de calidad no fracase: *análisis del ambiente de trabajo, sensibilización del personal y logro del compromiso*. Al analizar el ambiente de trabajo debe realizarse un diagnóstico que identifique las actitudes de los profesionales ante las actividades de evaluación; en la segunda etapa se deben tomar medidas para superar las resistencias internas; y en la tercera etapa lograr un compromiso impulsado por el deseo de mejora del profesional y de la calidad universitaria. A continuación se exponen detalladamente las tres etapas.

3.1 Etapa 1: Análisis del ambiente de trabajo

En esta primera etapa se realiza una identificación de los profesionales involucrados en la evaluación, cuál es su actitud ante la misma y la resistencia al cambio para la mejora, con la finalidad de obtener información acerca de su apoyo u oposición a la necesidad de la evaluación de la calidad.

Esta fase es vital para que no fracase el proceso posterior; es cuando la unidad de gestión de calidad (UGC) debe analizar la actitud generalizada de los docentes respecto a la evaluación, y elaborar líneas de acción en base a hechos recogidos en las dinámicas de trabajo (reuniones, recolección de datos, participación, consulta, autoexpresión, etc.) y no basarse en supuestos alentadores o desalentadores que describan la posible actitud del profesional. Si no se realizase este análisis y la UGC partiera de supuestos pesimistas respecto a la adopción de la evaluación por parte del docente (es decir, supone una actitud apática, con pocas ganas de realizar ta-



reas relacionadas con la evaluación), entonces planteará una evaluación simplificada y rutinaria, lo que reforzaría la apatía y resistencia del docente al cuestionar éste la validez e integridad de una evaluación simplista. Por otro lado, si la UGC parte de un supuesto optimista (en el que el individuo desea participar y desarrollarse profesionalmente), la evaluación se orientaría a la medición de niveles o índices estándares en el trabajo, aumentándolos si es posible, lo cual no significa necesariamente que se promuevan planes de mejora. En ninguno de los dos escenarios anteriores se obtienen buenos resultados, al no realizarse un diagnóstico del personal y no poder utilizar la información así adquirida. Las resistencias iniciales al plan de evaluación deben ser reducidas al máximo posible.

3.2 Etapa 2: Sensibilizar al personal

La implantación del proceso de evaluación puede tener consecuencias directas o indirectas sobre el profesorado. Algunas de estas consecuencias son las siguientes:

- Provocar seguridad o inseguridad en el puesto de trabajo.
- Enriquecer o mejorar el trabajo en sí.
- Aumentar o reducir los recursos asignados en función del resultado de la evaluación.
- Aumentar la sensación de autonomía o control externo.

Estas consecuencias pueden generar resistencias iniciales a la implantación de la evaluación, y es durante esta etapa cuando se deben intentar superar.

ESCUADERO (1997) señala que muchos de los problemas y resistencias a la evaluación se deben a la falta de distinción entre lo que es una *descripción* del trabajo de los docentes y lo que es una *valoración* o juicio. Es importante que el personal del centro comprenda y distinga el significado de estos dos conceptos. Se necesita crear un clima de comunicación abierta, sobre la base de conceptos claros para todos, especialmente en componentes y funciones tan importantes en la evaluación como son la descripción y la valoración.

En el periodo inicial de un proceso de evaluación, el individuo pasa por diferentes etapas características de la resistencia al cambio (SIMON, ALBERT, 1989):

- Etapa de *trauma*, fase inicial donde se percibe el peligro del cambio (ansiedad) y las reacciones son confusas.
- Etapa de *inhibición defensiva*, en la que el individuo se encuentra dominado por una reacción de defensa o huida, caracterizada por el deseo de evitar o negar la realidad y de reaccionar con ira o apatía ante los acontecimientos.
- Etapa de *aceptación*, donde empieza a reorganizar su forma de trabajo, cambiando su percepción de la realidad. Es una etapa de adaptación, donde el individuo evaluado modifica la imagen que tiene de sí mismo y da un nuevo sentido a sus objetivos. En esta etapa se percibe el proceso como una nueva experiencia que le puede provocar nuevas satisfacciones.

Es evidente que la etapa más complicada en la implantación de un proceso de evaluación es la de resistencia al mismo, y es fundamental conseguir superar esa resistencia. A continuación se exponen algunas de las causas de la resistencia inicial al proceso de evaluación:

- El hecho de que los docentes, en general, se sienten bien con su forma actual de trabajar y se sienten cómodos con lo conocido y controlado.
- El temor al fracaso y a la incertidumbre de los resultados. Incluso, aunque el docente sienta que está realizando su trabajo eficientemente.
- Como consecuencia de lo anterior, surge temor a una disminución de prestigio, *status* o importancia.
- Falta de información y comprensión de la naturaleza y funcionamiento de la evaluación de la docencia, y del posible cambio que supone.
- En muchas ocasiones, la persona no es receptiva, o está mal dispuesta emocionalmente.
- En la mayoría de centros, no es el personal evaluado quien ha propuesto la evaluación, ni ha participado en su elaboración; y es muy posible que el momento sea inoportuno ya que, quizá, represente un exceso de trabajo.

Entre las medidas generales válidas a la hora de reducir estas resistencias, señalamos las siguientes:

1. Establecer las actividades a evaluar según la función del profesor universitario, siguiendo la clasificación de HERRERO (1994): función educativa o docente, función investigadora, función profesional, función de gestión (responsable de planificación, organización, administración...).
2. Hacer comprender que la evaluación es importante por sí misma, ya que entre otras cosas sirve para conocer las expectativas que los alumnos tienen de la Universidad, sus intereses, problemas, etc. (GAGE, 1996)
3. Estudiar los factores básicos que configuran la profesión docente.
4. Motivar al profesor recordándole su función profesional. En cualquier proceso de evaluación y mejora de la Educación Superior, la satisfacción del profesor debería ser un objetivo prioritario debido a la importante función motivadora de su tarea y su influencia de contagio al alumno (ÁLVAREZ, M.; RODRÍGUEZ, S., 1997). Aunque la mayoría de profesores sienten que su función profesional y social es importante, al mismo tiempo sienten que es infravalorada por la sociedad. Es básico que el docente tenga una buena imagen de sí mismo como profesional para involucrarse con motivación en el proceso de evaluación (INCE, 1996).
5. Adecuar los indicadores de manera que aporten mediciones simples y no ambiguas de la calidad (NORRIS, 1996).

3.3 Etapa 3. Lograr el compromiso

El proceso de implantación de la evaluación docente es factible a través de dos metodologías de actuación excluyentes: una metodología basada en el *Cumplimiento/Obligación (MCO)* frente a otra basada en el *Compromiso/Elección (MCE)*. La elección de una de estas dos metodologías determinará de forma decisiva la naturaleza y éxito de la evaluación.

La Unidad de Gestión de la Calidad (UGC) de la Universidad ha de promover la transformación de la evaluación como *obligación* en evaluación como *elección* para



que el docente esté motivado, satisfecho y comprometido con los resultados de su tarea. En el contexto que nos ocupa, la motivación representa *“aquellos procesos psicológicos que causan la estimulación, la dirección y la persistencia de acciones voluntarias dirigidas a los objetivos”* (MITCHELL, 1998). Estas acciones voluntarias deben ser promovidas por la organización, ya que los profesores, en muchos casos, pueden mejorar y desarrollar más el sistema de evaluación si están suficientemente motivados.

En este sentido, la UGC ha de intentar despertar el interés del profesor en la docencia, su necesidad de mejorar; pero no a través de acciones motivadas por el miedo sino mediante la creación de un entorno adecuado de compromiso basado en objetivos. La UGC debe promover actitudes de los docentes como *«Elijo revisar el cumplimiento de los objetivos de la asignatura en el temario, éste puede cambiar para mejorar»*, en lugar de actitudes como *“Debería revisar los objetivos de la asignatura en el temario, es uno de los apartados de la autoevaluación”*.

La metodología compromiso/elección implica un doble compromiso:

- por un lado, del docente con la evaluación y sus resultados, promoviendo iniciativas para la mejora de la calidad;
- y por otro lado, de la Universidad (a través de la unidad de gestión de la calidad) con el desarrollo del personal docente (programas de formación, posibilidad de participación en las decisiones del centro, etc.).

En cambio, la metodología cumplimiento/obligación tiene como base el acuerdo explícito de esperar una cantidad económica a cambio de una labor razonable. Es evidente, por tanto, que una metodología basada en las ideas de *compromiso/elección* es más adecuada para superar las dificultades del proceso de implantación de la evaluación docente. En la tabla 1 se muestra un resumen de las diferencias entre las dos metodologías expuestas, según sus características y sus resultados finales a nivel personal, organizativo y en cuanto a las acciones que implican. (Ver Tabla 1 en Anexo, pág. 8).

En esta etapa, los docentes deben estar concienciados de que la calidad se basa en un sistema de interrelaciones entre personas que cooperan con un fin común; y comprender que para que la implantación de la evaluación sea efectiva hace falta el compromiso de todos. Según la experiencia de SENLLE (1996), en este proceso es importante la participación de expertos en relaciones humanas ya que *“las personas no cambian ni se comprometen si no pasan por un crecimiento personal que les haga ver otra dimensión en las relaciones, en la gestión y en el valor de la propia persona”*.

Después del proceso de evaluación de la docencia se llega a unos resultados en forma de indicadores de rendimiento. El objetivo de estos indicadores es aportar mediciones simples y no ambiguas de la calidad docente. Pero la mayoría de indicadores usados comúnmente ni cumplen estos objetivos, ni pueden cumplirlos debido a la complejidad del proceso que miden. El proceso educativo es complejo: sus fines y propósitos son variados y no pueden ser abarcados por mediciones simples. Si un índice o medida no representa adecuadamente los valores del proceso educativo y el ajuste de estos índices se utiliza como criterio de mejora de la calidad, tienen que ser abandonados a favor de otras formas de evaluación (NORRIS, 1996).

4. Políticas y prácticas que fomentan la metodología de cumplimiento/elección de la evaluación docente

En el proceso de evaluación docente se debe prestar especial atención a determinadas prácticas que fomentan la metodología de compromiso/elección. Estas prácticas se pueden dividir en dos grupos: las que fomentan la *motivación* de los evaluados, y las que fomentan la *competencia técnica* necesaria para llevar a cabo esa evaluación. Entre las primeras prácticas se encuentran, por ejemplo, aquellas que aumentan la comunicación interna, las que favorecen óptimas relaciones interpersonales, etc. Las prácticas de competencia técnica proporcionan información y herramientas sobre la evaluación de la calidad y sus métodos. En la tabla 2 se resumen estos dos tipos de tareas.

Políticas y Prácticas que fomentan la MCE de la evaluación docente	Motivación	Competencia Técnica
Clarificar el alto nivel de calidad exigido en la Universidad actualmente	x	
Formación en técnicas de gestión y control de la calidad		x
Comunicación del plan estratégico de la Universidad	x	
Establecer estándares a niveles sin precedentes (calidad para justificar la inversión e impulsar la innovación)	x	
Estructuras y procedimientos nuevos (identificación y rediseño de procesos ineficientes)		x
Formación pedagógica		x
Formación y reentrenamiento en evaluación		x
Compartir responsabilidades : -delegar decisiones -grupos semiautónomos -fomentar la participación en resolver problemas	x	x
Compartir información y beneficios: -procesos de planificac. y tecnológicos -eliminar privilegios en aparcamientos, comedores, salarios	x	x
Selectividad en la contratación	x	x

350

Tabla 2: Tareas que fomentan la MCE

Según AECC (1995), las prácticas que fomentan la motivación (orientadas hacia el “querer hacer”, la disposición y el compromiso de las personas) suponen el 80% del proceso de evaluación y mejora de la calidad docente; mientras que las actividades que fomentan la competencia técnica (que están orientadas hacia el “saber hacer”, la formación y los procedimientos) suponen el 20% del proceso.

Referencias bibliográficas

- AECC (1995). *Mantenimiento de Productividad Total (TMP)*. Material de apoyo al curso. Asociación Española para la Calidad (AECC), Septiembre 1995.
- ABRAHAM, S. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural, S.A.
- ÁLVAREZ, M., RODRÍGUEZ, S. (1997). La calidad total en la universidad: ¿Podemos hablar de clientes?.
- Boletín de Estudios Económicos*, LII (161).
- ESCUADERO, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *Revista Electrónica de Investiga-*



- ción y Evaluación Educativa*, 3(1).
- GAGE, N.L. (1996). *Ratings of College Teachings*. Second UCSB Conference on Effective Teaching. Sta. Barbara: Univ. of California.
- INCE (1996). *Diagnóstico del sistema educativo. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español*. INCE.
- DE JUAN HERRERO, J.; FERNÁNDEZ, E.; CUENCA, N.; PÉREZ-CAVAÑEROS, R.M. (1994). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. 2^{as} Jornadas de Didáctica Universitaria. Consejo de Universidades. Secretaría General.
- MITCHELL, T.R. (1998). Motivation: New Direction for Theory, Research, and Practice. *Academy of Management Review*, enero 1998, 81.
- NORRIS, N. (1996). *Evaluación, Economía e Indicadores de rendimiento*. Reino Unido: C.A.R.E. (School of Education University of East Anglia).
- PEÑA, D. (1997). La mejora de la calidad en la educación : reflexiones y experiencias. *Boletín de Estudios Económicos*, 12 (161), Agosto 1997.
- SENLE, A. (1996). *Calidad total en los servicios y en la administración pública*. De Gestión 2000, SA.
- SIMON, P., ALBERT, L. (1989). Las relaciones interpersonales. En D. Herder (Ed.), *Biblioteca de Psicología*. Barcelona.
- WOLVERTON, M. (1995). The Business College at Arizona State University: Taking Quality to Heart. En Roberts, H. (Ed.): *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education*. Wisconsin: ASQC Quality Press, Milwaukee.

Dirección

Belén Martínez Herrera

Servicio de Gestión y Control de la Calidad.
Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante)

Ramón P. Neco García

Escuela Politécnica Superior.
Universidad Miguel Hernández.
Avda. Ferrocarril s/n, Edificio La Galia.
03202–Elche (Alicante). Spain
Tel.: 96 666 10 17 Ext. 215 Fax: 96 665 87 98
Correo electrónico: ramon.neco@umh.es

351

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- MARTÍNEZ HERRERA, Belén & NECO GARCÍA, Ramón P. (1999). Implantación de la evaluación de la calidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].

ANEXO

Metodología	Características	Resultados	
		Acciones	Implicaciones Personales
Cumplimiento  Obligación (MCO)	<ul style="list-style-type: none"> • La tarea domina al individuo • Pérdida de autonomía • Presiones exteriores 	<ul style="list-style-type: none"> • Obediencia o • Rebeldía 	<ul style="list-style-type: none"> • Resentimiento o • Resistencia/Resentimiento
		Implicaciones Organizacionales	
		<ul style="list-style-type: none"> • Intensifica el control • Deja obsoleta la capacitación del profesional • Hace rutinaria la evaluación • Despersonaliza 	
		Acciones	Implicaciones Personales
Compromiso  Elección (MCE)	<ul style="list-style-type: none"> • Individuo autodirigido • Autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta consecuencias • Asume responsabilidades • Disfruta de las tareas
		Implicaciones Organizacionales	
		<ul style="list-style-type: none"> • Facilita la autoevaluación e información • Facilita la innovación en la metodología educativa • Favorecer el aprendizaje del profesorado (en materias de investigación de interés particular y pedagógico) • Enriquece la comunicación interna organizacional 	

352

Tabla 1: Diferencias entre las metodologías basadas en *cumplimiento/obligación* y en *compromiso/elección*.