



La autoevaluación en el docente universitario: una actividad indispensable para la cualificación de los procesos educativos

La autoevaluación en el docente universitario: una actividad indispensable para la cualificación de los procesos educativos

Carlos David Leal Castro*

Resumen. Para nadie es un secreto que la evaluación educativa hoy en día es objeto de una amplia gama de reflexiones y debates en el contexto nacional que reivindican su trascendencia como una actividad necesaria. Esto obedece en gran parte al imaginario predominante en el mundo educativo según el cual “aquello que no se evalúa, no se mejora”. Sin embargo, esta presunción parece tener relativa validez, pues no se trata de evaluar “sin ton ni son”, como lo afirma Miguel Ángel Santos Guerra, o de evaluar atendiendo de forma sumisa y unívoca a los intereses externos del mercado del trabajo, del poder, del dinero, de la injusticia y de la desigualdad. (Santos Guerra, 2001). Se trata de evaluar con base en criterios éticos racionales que le permitan al docente apelar a su autonomía y al ejercicio reflexivo como condiciones *sine qua non* para alcanzar una calidad cimentada en un aspecto que le debe ser inherente al docente en el mundo actual y que desde la filosofía platónica y algunos pensadores modernos como Descartes, Spinoza o Kant ya se dilucidaba como piedra angular para la formación del hombre: la necesidad de pensar, de aprender a pensar por sí mismo.

Palabras claves: Evaluación, autoevaluación, autonomía, calidad, educación.

Abstract. It is no secret that educational assessment is now subject to a wide range of discussions and debates in the national context in favor of its importance as a necessary activity. This is due largely to the dominant imagery in the educational world, according to which “What is not evaluated is not improved.” However, this assumption seems to be relatively valid, as it is not only about assessing “without rhyme or reason”, as stated by Miguel Angel Santos Guerra, neither assessing in a submissively and unambiguous way the external interests of labor market, power, money, injustice and inequality. (Santos Guerra, 2001). It is all about assessing based on rational and ethical criteria that allow the teacher to appeal their autonomy and

* Mg(c) Educación, Universidad del Tolima. Docente del Conservatorio del Tolima. carlos.leal@conservatoriodeltolima.edu.co

reflective practice as sine qua non to achieve a quality rooted in an aspect that should be inherent to the teacher in the world today and since Platonic philosophy and modern thinkers as Descartes, Spinoza or Kant already elucidated as a cornerstone for the formation of man: the need to think, learn to think for himself.

Keywords: Evaluation, self-assessment, autonomy, quality, education

Introducción

Evaluación y calidad, más allá de la heteronomía

Existe un vínculo innegable entre la evaluación autónoma, reflexiva, que lleva al docente a pensar por sí mismo apoyándose en procesos metacognitivos, y una de las ideas más difundidas en el sistema educativo actualmente, es la de la “calidad educativa”, idea cuya concreción se hizo posible en el marco de la “evaluación de la calidad” que avino a nuestro contexto en sintonía con el estribillo de moda, el de las competencias¹, y que continúa vigente en los discursos educativos. De allí es entendible que la Ministra de Educación del anterior gobierno señale sistemáticamente que la comunidad educativa hoy en día reconozca la estrecha relación que existe entre calidad de la educación y evaluación (Vélez White, 2009).

Sin embargo, más allá de concientizar al docente de la inobjetable articulación entre la evaluación y la calidad de la educación reproduciendo miméticamente un discurso oficial que legitima preceptos normativos, existe otra perspectiva educativa que llama fuertemente la atención por cuanto concibe la evaluación ya no como una acción basada en procesos regulados por agentes y agencias externas que, en últimas, propenden por la heteronomía más que por la capacidad autónoma del docente

mismo para construir sus propios presupuestos evaluativos.

En este sentido la evaluación como actividad o proceso que permite acceder a determinados <<estándares de calidad>> no debe obedecer de forma unilateral a imperativos exógenos o a imposiciones de la normatividad existente, sino que debe entenderse como un prurito académico y ético en el que se debe reivindicar la capacidad autónoma, crítica y reflexiva del docente, quien está llamado a pensar y repensar permanentemente sus prácticas, teniendo en cuenta los aciertos y desaciertos y respaldándose en sus propios procesos metacognitivos.

Desestimar los anteriores elementos ha conllevado a la instauración de condiciones de heteronomía en los procesos evaluativos, lo cual se traduce básicamente en condicionamientos evaluativos regidos por imperativos que están desacordes con los rasgos idiosincrásicos y la realidad de los procesos educativos de nuestro medio, imperativos que tampoco están sintonizados con la voluntad de los docentes, quienes ven mancillada su “autonomía” y sus posibilidades de autoformación al imponérseles <<desde afuera>> instrumentos preestablecidos que, desde ningún punto de vista, contribuyen para fomentar el espíritu crítico y reflexivo sobre sí y sobre su desempeño evaluativo y educativo.

Como aquel oráculo de la filosofía oriental que no da respuestas claras, obvias ni inmediatas sino que apenas señala el posible camino ante ciertas pistas enigmáticas, el maestro debe

¹ Ver a este respecto el texto de Zamudio Bustamante, Guillermo que titula *La moda de las “Competencias”* p. 21



hacer de su quehacer una práctica en la que no importa tanto la respuesta como sí la calidad de la pregunta, una actividad en la que debe seguir las orientaciones del contexto educativo en el que está inmerso y que le debe llevar a dudar racionalmente de la normatividad evaluativa homogénea y exógena a la(s) realidad(es) escolar(es), impuesta, arbitraria y descontextualiza.

De lo anterior surge la pertinencia de perspectivas evaluativas que propendan por la autonomía, la reflexión, la emancipación y la responsabilidad, más aún en contextos como el universitario, toda vez que la universidad es el ámbito por antonomasia en el cual se deben impulsar condiciones que les permitan a los diferentes actores (y en particular al docente) reflexionar autónoma y críticamente sobre sí mismo y sobre su desempeño en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La autoevaluación del profesorado, una actividad indispensable

Para nadie es un secreto que la evaluación está desempeñando un papel preponderante para la “medición” de la educación y que, por consiguiente, ella tiene un estrecho vínculo con la idea de “calidad educativa”. Así, la evaluación se muestra como una actividad indispensable y previa a toda acción conducente a lograr la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta relación que articula algunas nociones como las de “evaluación”, “medición”, “optimización” y “calidad” corrobora que, “frente al “caos” conceptual, en el que se mueve el concepto de marras, la articulación con el de ‘evaluación’ resuelve el problema; de esta manera, *evaluación de la calidad y medición de la calidad* se han convertido en una suerte de

neologismo, que responde a múltiples intereses en el ámbito educativo” (Díaz Barriga, 2001).

Algunos discursos tanto oficiales como extraoficiales que se escuchan en el contexto nacional coinciden en esta articulación que también ha permeado el pensamiento de diversos países de otras latitudes. Sin embargo, algo tan sonado como esta confluencia terminológica no debe estar exenta de sospechas, máxime cuando “resulta particularmente significativo analizar cómo el concepto *calidad de la educación* sólo ha podido tener consistencia en el campo de la educación a partir de su vinculación con las prácticas de evaluación [y cuando] los estudios sobre calidad -en general vinculados a los productos- no se han podido aplicar al escenario educativo precisamente por la dificultad para definir tales productos, o mejor aún, por reducir los procesos simbólicos que subyacen en los procesos educativos a magnitudes de resultados” (Díaz Barriga, 2001).

Artículos recientes que proceden de investigaciones en el ámbito universitario indican cómo en el sistema educativo persiste aún un marcado interés por el tema de la calidad educativa. Sin embargo, más allá de reivindicar esta relación, que ya suena a lugar común, parece preeminente reconocer que, el interés sobre la calidad, ha conllevado a focalizar la atención sobre un aspecto particular que incide en ella: la evaluación del profesorado, una actividad imprescindible en el mundo actual cuando se trata de mejorar los procesos de las instituciones educativas y el desarrollo profesional del profesorado (Magaña Echeverría, Montesinos López, & Hernández Suárez, 2007).

Por lo anterior, las prácticas evaluativas no deben recaer de forma exclusiva sobre el estudiantado, por cuanto esta óptica parcializada

confina precisamente lo que aquí se reclama: la necesidad de implementar prácticas evaluativas en otros agentes, como los docentes, quienes generalmente pasan inadvertidos pese a su elevada incidencia en la cualificación de los procesos educativos. De esta situación procede una de las patologías que circundan el tema de la evaluación y que radica en que solo el alumnado es objeto de evaluación. Pedagogos como Miguel Ángel Santos hablan sobre la necesidad de que se rompa la exclusividad de la evaluación del alumno dentro del sistema educativo puesto que no todo lo que hacen ellos encuentra raíz en sus capacidades, en sus formas de trabajo o en sus actitudes (Santos Guerra, 2003). De ahí que sea menester considerar la complejidad evaluativa involucrando otros agentes que repercuten en los procesos educativos.

En este sentido la evaluación del docente universitario se muestra como una actividad necesaria para la mejoría de los procesos educativos pues desde ella “se puede cualificar la práctica y favorecer su desarrollo, entendiendo al docente responsable de un trabajo específico en el aula y a la profesión integrante de un colectivo igualmente responsable del mejoramiento de la institución y la comunidad educativas” (Niño Zafra, 2003).

Dentro de las múltiples modalidades que tiene la evaluación del docente, existe una que hoy en día debe reivindicarse con el fin de paliar las condiciones de heteronomía que campean en las prácticas evaluativas y para superar el pensamiento neoconservador que se apodera del mundo educativo occidental: la modalidad autoevaluativa. Esto obedece a que la autoevaluación es por excelencia la modalidad que le permite al docente fomentar el espíritu crítico y reflexivo sobre sí y sobre su desempeño,

en aras de que asuma responsabilidades en el proceso de construcción de su proyecto de vida (Escobar Londoño, 2007). Por ello, no es sensato que la modalidad de la heteroevaluación siga prevaleciendo en el contexto universitario ya que ésta privilegia cuestiones normativas, estatales, organizacionales, instrumentales y exógenas que no contribuyen significativamente ni para la dignificación y la profesionalización de la labor docente ni para la cualificación real de los procesos educativos.

De hecho, la autoevaluación en el docente universitario no solo tiene una importancia con miras a la obtención de la calidad y la cualificación en general de los procesos educativos sino que también es vital en relación con el desarrollo profesional mismo. Autores como Duke y Stiggins, citados por Niño Zafra, coinciden en que “el desarrollo profesional puede darse cuando, aún los profesores con bajo desempeño, tienden a buscar la excelencia a través de la reflexión de sí mismos, ampliando así el conocimiento de sus responsabilidades de individuos y participantes de una carrera profesional” (Niño Zafra, 2003).

En este sentido la reflexión debe considerarse como un proceso inherente al estamento docente en contextos como el universitario por cuanto ello puede propiciar nuevos derroteros evaluativos acordes con las realidades escolares, más que con intereses y preceptos exógenos normativos que, la mayoría de las veces, actúan negativamente como imperativos a los que deben atender los maestros en sus procesos educativos y evaluativos. Autores como McCormick, citado por Niño Zafra (Niño Zafra, 2003), coinciden en que “los profesores y las escuelas estarán dispuestos a mejorar su práctica si consideran que forma parte de su res-



La autoevaluación en el docente universitario: una actividad indispensable para la cualificación de los procesos educativos

ponsabilidad profesional, mientras que es probable que se opongan al cambio si se les obliga a ello”. Sumado a esto, Álvarez reivindica una práctica fundamentada en el cuestionamiento, una práctica crítica y reflexiva que rompa con decisiones rutinarias recibidas (Álvarez Méndez, 2003).

El cuestionamiento se convierte entonces en piedra angular para reflexionar sobre los procesos evaluativos llevados a cabo por el docente. “En coherencia con ello, el compromiso de las instituciones, de los docentes y del Estado ha de girar en torno a la formación de un talento humano capacitado a través de áreas particulares, para ejercer su libertad, autorregular sus desempeños y autoevaluar sus acciones dentro de contextos específicos” (Escobar Londoño, 2007). No se trata por supuesto de entender la autoevaluación en el docente universitario como una entelequia abstracta: la autoevaluación se debe convertir para el docente en la posibilidad de construcción activa de su propio aprendizaje, experiencia individual que se complementa efectivamente con la experiencia social, espacios de interacción y de intercambio. (Álvarez Méndez, La evaluación educativa en una perspectiva crítica., 2003).

Esto legitima que la autoevaluación, más allá de basarse en “respuestas certeras”, debe validar la calidad de las preguntas con base en una suerte de pistas que, en el caso del tema que nos atañe, proceden de una realidad educativa que no puede ni debe ser regulada homogéneamente por la normatividad. Esto pone de manifiesto también la importancia de la duda racional cartesiana en el ámbito evaluativo, pues no hay una sola verdad, una sola norma, que pueda direccionar el rumbo de las cosas, no hay un solo método ni un solo fundamento racional

que permita alcanzar el dorado eficaz de las prácticas evaluativas. Lo único que el individuo puede afirmar de forma cierta es su propia existencia.

Intelectuales como Estanislao Zuleta son claros al afirmar que “habría que ver la educación como un proceso de formación y de acceso al pensamiento y al saber en el sentido clásico en que la filosofía lo ha considerado desde la antigüedad” (Zuleta, 1995).² Esto implica que el docente asuma una actitud crítica y reflexiva frente a sus propias prácticas evaluativas, aquellas que tradicionalmente le han sido impuestas, y que la autoevaluación en el docente se convierta no en una demostración del saber sino en una construcción de saber permanentemente. “Esa necesidad de saber no es pensada por Platón como una necesidad de información, sino como una necesidad de pensar. El criterio es aprender a pensar por sí mismo” (Zuleta, 1995).

No se trata entonces de transmitir axiomas evaluativos generales por medio de entes reguladores sino de que el docente encuentre el saber adecuando la evaluación al contexto en el que está inserto por sus propios medios, habiendo hecho un proceso de pensar y reflexionar por sí mismo. De esta forma, la pretensión no es otra de que la autoevaluación se convierta en un insumo empleado por el docente para autoformarse como pensador, investigador y creador pues, un docente que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido de sus propuestas educativas, formativas, evaluativas, es un hombre mucho menos manipulable que aquel hombre que no es capaz de

² Recuérdese que la evaluación es también un proceso formativo y educativo que debe permitirle al evaluado acceder a o potenciar su mayoría de edad en el sentido kantiano.

reflexionar sobre la forma como está llevando a cabo su quehacer como docente.

A manera de conclusión

A partir de lo anteriormente mencionado se puede finalizar reconociendo que la actividad autoevaluativa es de suma importancia para la cualificación de los procesos educativos toda vez que desde ella es posible paliar las condiciones de heteronomía que campean en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario, para propender por la calidad educativa pues, como se ha dicho, existe un vínculo estrecho entre la idea de la calidad y una evaluación autónoma, reflexiva, metacognitiva, tendiente a fomentar el espíritu crítico y reflexivo.

Bibliografía

- Álvarez, J. M. (2003). La evaluación a examen . En J. M. Álvarez Méndez, *La evaluación a examen* (pág. s.p.). Buenos Aires: Mino y Dávila.
- Álvarez, J. M. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva crítica. *Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación* (págs. 1-19). Bogotá, D.C.: División de recursos educativos y publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Escobar, J. V. (2007). Evaluación de Aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación.*, 50-58.
- García, E. Núcleo de *Teoría y práctica de la evaluación*. Notas de clase, Maestría en educación, Universidad del Tolima. Semestre A-2009.
- Gobierno Nacional. (1994). *Ley 115*. Santafé de Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Magaña, M. a., Montesinos López, O. A., & Hernández Suárez, C. M. (2007). Comparación del nivel de escolaridad para el desempeño docente y académico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 615-634.
- Malagón, L. A. (2008). *Lineamientos curriculares para la universidad social y regional*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- El Tiempo* (2009, Abril 12). A la hora de evaluar, ¿letras o números?, pp. 2-6.
- Niño, L. S. (2003). Las tendencias predominantes en la evaluación docente . *Revista Opciones Pedagógicas*, 1-23.
- Santos, M. Á. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Rev. Perspectiva educacional.*, 9-33.
- Santos, M. Á. (2003, Abril 20). Mucha evaluación y poco cambio. (C. A. Hernández, Interviewer).
- Vélez, C. M. (2009, Abril 18). Evaluación y calidad . *El tiempo*, p. 1-23.
- Zuleta, E. (1995). Educación y filosofía. En E. Zuleta, *Educación y democracia*. (pp. 93-110). Bogotá.: Corporación Tercer Milenio - Fundación E. Zuleta.