
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de Guadalajara y Arizona State University

Volumen 32 Número 67

29 de octubre 2024

ISSN 1068-2341

Equidad, Diversidad y Evaluación de la Docencia: Cuestiones Críticas Emergentes en una Universidad Norteamericana

Edith J. Cisneros-Cohernour

Roger J. González González



Gina Villagómez Valdés

Universidad Autónoma de Yucatán

México

Citación: Cisneros-Cohernour, E. J., González González, R. J. & Villagómez Valdés, G. (2024). Equidad, diversidad y evaluación de la docencia: Cuestiones críticas emergentes en una universidad norteamericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(67).

<https://doi.org/10.14507/epaa.32.7967>

Resumen: Este estudio tuvo como propósito identificar cuestiones críticas vinculadas a la equidad y la diversidad en los procesos de evaluación de la docencia en la educación superior, emergiendo temas vinculados a la raza, la etnia y el género de los profesores y estudiantes en el contexto. El trabajo es parte de una investigación cualitativa, que utiliza un enfoque holístico para examinar los significados, compromisos y consecuencias sociales de la evaluación en el contexto de una universidad norteamericana. Para ello se planteó un diseño de investigación por estudio de casos cualitativo. La recolección de datos incluyó múltiples técnicas y fuentes de información, permitiendo configurar cinco categorías que agrupan las principales cuestiones críticas que emergen en la investigación. Los resultados indican que varían las formas en que los estudiantes asignan puntajes a la calidad de la

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 4-1-2023

Revisiones recibidas: 3-5-2024

Aceptado: 12-9-2024

docencia de sus profesores, y que existen casos en que sus percepciones son influenciadas por cuestiones relacionadas con el acento, el lugar de origen, el género y la etnia del profesor. Por lo que se plantea la necesidad de explorar otras formas de evaluación de la docencia que no se apoyen únicamente en herramientas estandarizadas, sino que permitan considerar otras cuestiones sociales y culturales de los actores educativos.

Palabras-clave: evaluación de la docencia; educación superior; diversidad; equidad; Norteamérica

Equity, diversity, and teaching evaluation: Emerging critical issues at a North American university

Abstract: The purpose of this study was to identify critical issues related to equity and diversity in higher education teaching evaluation processes, emerging issues related to race, ethnicity and gender of faculty and students in the context. The paper is part of a qualitative research, which uses a holistic approach to examine the meanings, commitments, and social consequences of evaluation in the context of a North American university. A qualitative case study research design was used for this purpose. Data collection included multiple techniques and sources of information, allowing the configuration of five main categories that group the main critical issues emerging in the research. The results indicate that the ways in which students assign scores to the quality of their teachers' teaching vary, and that there are cases in which their perceptions are influenced by issues related to the teacher's accent, place of origin, gender and ethnicity. This raises the need to explore other forms of evaluating teaching that do not rely solely on standardized tools, but that allow other social and cultural issues of the educational actors to be considered.

Keywords: teaching evaluation; higher education; diversity; equity; North America

Equidade, diversidade e avaliação da docência: Questões críticas emergentes em uma universidade norte-americana

Resumo: Este estudo teve como objetivo identificar questões críticas vinculadas à equidade e à diversidade nos processos de avaliação da docência no ensino superior, emergindo temas relacionados à raça, etnia e gênero dos professores e estudantes no contexto. O trabalho é parte de uma pesquisa qualitativa, que utiliza uma abordagem holística para examinar os significados, compromissos e consequências sociais da avaliação no contexto de uma universidade norte-americana. Para isso, foi proposto um desenho de pesquisa por estudo de caso qualitativo. A coleta de dados incluiu múltiplas técnicas e fontes de informação, permitindo configurar cinco categorias principais que agrupam as principais questões críticas que emergem na pesquisa. Os resultados indicam que variam as formas como os estudantes atribuem pontuações à qualidade da docência de seus professores, e que existem casos em que suas percepções são influenciadas por questões relacionadas ao sotaque, local de origem, gênero e etnia do professor. Portanto, propõe-se a necessidade de explorar outras formas de avaliação da docência que não se apoiem unicamente em ferramentas padronizadas, mas que permitam considerar outras questões sociais e culturais dos atores educativos.

Palavras-chave: avaliação da docência; ensino superior; diversidade; equidade; América do Norte

Equidad, Diversidad y Evaluación de la Docencia: Cuestiones Críticas Emergentes en una Universidad Norteamericana

Organismos como la CEPAL, la OCDE, la ONU y la UNICEF, entre otros, han formulado propuestas y políticas para promover la inclusión, el respeto a la diversidad y la igualdad en el contexto escolar. Como parte de las acciones más recientes implementadas a nivel mundial, destaca La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO. A través de esta propuesta, las Naciones Unidas buscan contribuir “a la edificación de la paz, a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y al diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información” (UNESCO, 2017, p. 1).

A través del objetivo cuatro, Educación de calidad, la UNESCO busca desarrollar sistemas educativos que fomenten la educación inclusiva de alta calidad y promuevan oportunidades de aprendizaje continuo para todos. Asimismo, mediante el objetivo diez, Reducción de las desigualdades, se busca disminuir las disparidades a través de una educación de calidad accesible para todos y todas (UNESCO, 2017).

En este contexto, la universidad se ha convertido en un espacio formativo en el que convergen diferentes momentos, contextos e historias, contribuyendo así a la reconstrucción de la dinámica social y organizacional dentro de cada institución. Esta dinámica se enriquece con las diferencias inherentes entre los individuos, incluyendo su origen cultural, que de acuerdo con Copado Bueno y Alemán Suárez (2015, p. 89) se define como el “sustento dinámico y cambiante desde el cual cada persona puede construir su identidad propia”, manifestándose también en el entorno escolar. De esta manera, la diversidad es una variable constante y significativa en el ámbito educativo, entendiendo como diversidad la variedad que se produce de lo biológico, lo familiar, lo cultural, lo social y desde luego, como en todo sistema humano, de la educación. Por otro lado, la diversidad desde el contexto educativo se entiende como las diferencias entre las personas con relación a sus capacidades, estilos, ritmos, motivaciones y valores culturales (Cárdenas, 2011 en Martínez Hoyos et al., 2012). Es decir, por diversidad entendemos todos los recursos, haberes, historias y proyectos que constituyen la identidad de cada persona y de cada grupo “porque lo diverso se define en relación consigo” (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS], 2008, p. 21).

Dado que la diversidad es un constructo influenciado por la cultura, resulta fundamental definir el concepto de diversidad cultural como “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades” (UNESCO, 2005, p. 4), y como una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra (UNESCO, 2006). De esta manera, la educación superior no se encuentra exenta de este conjunto de saberes, experiencias e intereses diversos que confluyen en ella. Tradicionalmente se ha optado por abordar esta diversidad desde una perspectiva de “inclusión universitaria”, mediante la formulación de políticas, propuestas, programas, cursos, asignaturas y espacios curriculares que “incluyan” a las personas con cualquier tipo de identificación vinculada a la diversidad.

Estas perspectivas se ajustan a un sistema universitario hegemónico, donde se crean espacios para la diversidad desde lo establecido y dominante, manteniendo siempre la percepción de ser algo diferente y minoritario que debe ser incluido. Sin embargo, lo que se necesita es el reconocimiento y la valoración de los diversos modos de producir conocimiento, aprendizajes, visiones del mundo, experiencias, valores y proyectos (Mato, 2009). Se busca una educación universitaria que abrace un sentido intercultural y reconozca la riqueza inherente a la diversidad (Mato, 2019), siendo la interculturalidad en la educación superior un factor que propicia la calidad educativa, “que implica la

introducción de aspectos como la convivencia, la valoración y validación del otro, y la interacción a través del mutuo reconocimiento” (Peñalva Velez y Leiva Olivencia, 2019, p. 141).

De esta forma el paradigma dominante, arraigado en la racionalidad científico-académica y en la colonización de la universidad ha tomado control de la educación superior, reproduciendo estereotipos y formas de dominación desde una visión euro-centrista, elitista y racista. En este escenario, Mato (2021) señala que los sistemas, instituciones educativas y la educación superior contribuyen a la reproducción y naturalización del racismo, promoviendo el colonialismo universitario (Restrepo, 2018), enraizado en la idea de la “imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder” (Quijano, 2020a, p. 325).

Esta perspectiva hegemónica a nivel científico y epistémico, tiene su origen en la manera en la que la ciencia ha promovido una estructura jerarquizada en relación con la raza, pues el problema de la ciencia es que ha sido representada como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad y la colonialidad, lo que ha contribuido a mantener y establecer incluso en los sistemas educativos un histórico y actual orden jerárquico racializado (Walsh, 2009), que ilustra la fuerte influencia anglo-europea en los sistemas educativos, envuelta en un marco globalizador y capitalista (Narvárez Montoya, 2010), como un claro modelo de producción y colonialismo.

Es importante destacar que los planteamientos que se realizan en esta investigación no son elementos o categorías predefinidas, derivadas de la literatura o un marco de referencia concreto. Más bien son resultado del proceso de investigación desarrollado en una universidad norteamericana en relación con su sistema de evaluación docente y las cuestiones críticas que emergen en este contexto. Es decir, en esta investigación la construcción de categorías analíticas emergió a partir de cuestiones críticas del contexto, siendo la evaluación de la docencia en esta universidad el tema principal del proyecto, eje articulador y detonador de las situaciones que se describen a continuación, las cuales están relacionadas con la etnicidad, el género, la raza, la lengua y otros aspectos vinculados a la diversidad.

Evaluación de la Docencia: Antecedentes, Perspectivas y Validez

Dado que la evaluación de la docencia es el tema central de este trabajo, es importante abordar este campo que comenzó formalmente en los años 70 con el propósito de mejorar la enseñanza a través de fines formativos. Este proceso se inició con el desarrollo de protocolos de evaluación y la creación de departamentos dedicados al desarrollo profesional docente en la mayoría de las universidades en los Estados Unidos (Ory, 1998).

En la década de los ochenta, la evaluación de la docencia se vio significativamente influenciada por las presiones para rendir cuentas, los cambios en las tendencias de matriculación, la reducción de gastos financieros y las preocupaciones gubernamentales sobre la educación superior (Licata, 1986). Durante este período, la evaluación de la docencia cobró mayor importancia pues se convirtió en un indicador para evaluar el desempeño general en las universidades, ya que la evaluación de la enseñanza es parte inseparable de la evaluación de una institución como afirman Stake y Cisneros-Cohernour (2004).

La década de los noventa se caracterizó por el incremento de la exigencia en el uso de la evaluación docente para la rendición de cuentas, así como el incremento de las preocupaciones por el uso de las evaluaciones de los estudiantes para la toma de decisiones administrativas, académicas o estímulos al personal académico (Rueda et al., 2010). Es decir, se empezaba a analizar críticamente la validez de la evaluación basada únicamente en las opiniones de estudiantes. Al respecto, Ory (1998) comenta que en esta época la mayoría de las preocupaciones con relación a la evaluación de la docencia en la educación superior eran por parte del mismo personal académico, quienes

demandaban evaluaciones más justas, precisas y que se basaran en una interpretación real y adecuada a la complejidad de la actividad docente. Tradicionalmente, en países como Estados Unidos, Inglaterra, Australia y Canadá, las políticas de evaluación de la docencia se han centrado en las evaluaciones que los estudiantes realizan sobre sus profesores como la principal fuente de información en colegios y universidades (Cisneros-Cohernour y Stake, 2010; Youmons y Lee, 2007).

A partir del año 2000, la evaluación de la docencia experimentó un marcado cambio hacia el enfoque por competencias, impulsado principalmente por organismos internacionales (Cisneros-Cohernour y Stake, 2010). Esto implicó que la evaluación de la docencia se centrara en la determinación de los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes en el ejercicio de su práctica, dando lugar a la propuesta de múltiples modelos como los de Bergsmann et al., (2015); García Cabrero et al. (2018); Garrison et al. (2000); por mencionar algunos.

Sin embargo, a lo largo de estas décadas, la evaluación de la docencia ha seguido una perspectiva positivista que se ha centrado principalmente en las opiniones de los estudiantes, como se ha mencionado anteriormente. Esto ha suscitado preocupación sobre los factores que pueden influir en estas opiniones y que no se tienen en cuenta en el proceso de evaluación docente (Youmons y Lee, 2007). Se ha innovando con el tiempo en las maneras de llevar a cabo la evaluación a través de nuevas propuestas de ítems, matrices, reactivos y dimensiones en los instrumentos, que no logran captar la realidad del contexto, sus actores y significados en la complejidad dialéctica del ejercicio docente.

En ese sentido, se puede discutir acerca de la falta de validez en los instrumentos, modelos y procesos para la evaluación de la docencia. En este tema se ha avanzado realizando esfuerzos por unificar los diferentes conceptos de validez, haciendo referencia concretamente a la validez de constructo que “integra consideraciones de contenido, criterios y consecuencias en un marco del constructo para la comprobación empírica de las hipótesis racionales sobre el significado de los puntajes y de las relaciones teóricamente relevantes, incluyendo aquellas de naturaleza aplicada y científica” (Messick, 1995, p. 751). Sin embargo, estas propuestas continúan promoviendo la evaluación de la docencia desde el positivismo, por lo que se requiere de evaluaciones que no hablen en términos de modelos o validez, sino de consistencia e interpretación, que tomen en cuenta elementos como el contexto, la etnia, la raza, la edad, el género y otros aspectos que no pueden ni deben ser medidos, pero que son relevantes en el proceso de evaluación docente.

Contexto del Estudio

El estudio se realizó en una universidad estadounidense con un enfoque en la investigación, siendo relevante mencionar que el análisis se centró exclusivamente en esta institución situada en el medio oeste de los Estados Unidos de América. La investigación proporcionó información acerca de cómo se lleva a cabo la evaluación de la docencia en el contexto de esta institución. Sin embargo, a través de la interacción con los diferentes actores y escenarios, emergieron cuestiones relacionadas con la diversidad y su influencia en la evaluación docente.

Las situaciones que propician esta investigación se basan en un estudio de caso previo acerca de una profesora de la Facultad de Artes Liberales y Ciencias que obtenía bajas calificaciones por su docencia en algunos cursos (Cisneros-Cohernour, 2001). Se encontró que, a lo largo de 10 años, las mujeres y personas de minorías que eran profesores en la facultad salían por debajo de la media en las evaluaciones a su docencia, siendo esta una de las principales cuestiones que emergieron. Debido a ello, se consideró hacer más extenso el estudio y analizar si los problemas de equidad planteados por la posible influencia de esas variables en las evaluaciones realizadas por los estudiantes tienen lugar en otros departamentos que evalúan la docencia en el campus.

Estas cuestiones críticas son de especial relevancia porque cuestionan la validez de la evaluación al definir qué constituye una buena docencia y plantean un problema de equidad dentro del contexto de la diversidad. Pasar por alto estas cuestiones puede tener consecuencias significativas que podrían afectar tanto la vida como la carrera de profesores y estudiantes. Por su importancia, se estudiaron estas cuestiones críticas con mayor profundidad, como se describe en este trabajo.

Política de Evaluación de la Docencia en el Contexto de la Investigación

En los Estados Unidos de América, la evaluación de la docencia es un tema fundamental en el sistema educativo (Hazi y Arredondo Rucinski, 2009). Las políticas y prácticas de evaluación varían significativamente entre los diferentes estados y distritos escolares, lo que puede generar un panorama diverso en cuanto a enfoques y criterios de evaluación. A partir de la administración de Barack Obama, se solicitó a los estados que reformaran sus sistemas de evaluación y rendición de cuentas de los docentes, vinculando esta acción de política pública al financiamiento de la educación en los diferentes estados (Hill, 2016).

Estas políticas de evaluación de la docencia son aún más diversas en las diferentes universidades norteamericanas, en donde las evaluaciones que los estudiantes hacen de sus profesores son la principal fuente de información (Seldin, 1993). En el contexto en el que se desarrolla este estudio, una universidad pública en el medio oeste norteamericano, la evaluación de la docencia se lleva a cabo a través de diversas estrategias implementadas por el Sistema de evaluación docente y de cursos (ICES, por sus siglas en inglés). Este sistema considera estrategias como el análisis de perfiles longitudinales de los docentes, cuestionarios en línea, grupos de enfoque, calificaciones obtenidas por los estudiantes, observaciones de los pares, la autoevaluación y principalmente la retroalimentación.

La retroalimentación es uno de los pilares fundamentales de la política de evaluación de la docencia en esta universidad. Se promueve la participación activa de los estudiantes, quienes tienen la oportunidad de evaluar a sus profesores al finalizar cada curso. Estos procesos de evaluación suelen ser anónimos y permiten a los estudiantes expresar sus opiniones sobre la calidad de la enseñanza, la claridad de la exposición, el compromiso del profesor y otros aspectos relevantes. Los resultados de estas evaluaciones se utilizan para identificar áreas de mejora y brindar apoyo a los docentes en su desarrollo profesional.

A partir de ello, la universidad ofrece programas de desarrollo profesional y talleres centrados en la enseñanza efectiva. Estos programas están diseñados para apoyar a los profesores en la implementación de métodos innovadores, el uso de tecnología educativa y la adopción de prácticas pedagógicas actualizadas.

En sí, la política de evaluación de la docencia en esta universidad se basa en la retroalimentación continua, la autoevaluación, la observación entre pares y el desarrollo profesional. Este enfoque integral busca asegurar una educación de calidad y promover la excelencia en la enseñanza, con el objetivo de mejorar la experiencia educativa de los estudiantes y el rendimiento académico en la universidad. Sin embargo a pesar de las múltiples maneras de desarrollar la evaluación docente, son escasas las consideraciones que se hacen a características particulares de los profesores (etnia, género, pronunciación del idioma inglés, la raza o la edad), las cuales pueden influir en los resultados de su evaluación.

Metodología

Esta investigación tuvo como propósito identificar cuestiones críticas vinculadas a la equidad y la diversidad en los procesos de evaluación de la docencia en la educación superior. Se desarrolló desde el paradigma naturalista, en el que coexisten múltiples realidades como parte de la

investigación y hay una estrecha relación entre el investigador y el fenómeno. No se pretende generalizar, sino el estudio del fenómeno en profundidad, en el que existe una naturaleza interactiva entre investigador-investigado como relación diádica (Guba y Lincoln, 2005). A nivel metodológico, el presente es un estudio de caso cualitativo (Stake, 1995), pues nos permite explicar los fenómenos sociales desde el interior de los propios fenómenos, interpretando experiencias, emociones, vivencias y sentimientos (Flick, 2007).

Para la recolección de datos, se obtuvo información de una muestra que incluyó tanto profesoras anglosajonas, como profesores y profesoras pertenecientes a grupos minoritarios de la Facultad de Artes Liberales y Ciencias de la universidad. El objetivo fue estudiar la posible influencia de diversas variables, como el género, la raza, la edad, la etnia y el acento del instructor, en las evaluaciones de la docencia. Además, se recabó la percepción de los estudiantes mediante una encuesta.

En sí, la recolección de datos se llevó a cabo por medio de múltiples técnicas y métodos como es característico en los estudios de caso (Stark y Torrance, 2005), incluyendo entrevistas, análisis documental, encuestas y observación, técnica que como afirma Fetterman (2009), es crucial en el trabajo de campo pues permite conocer la cultura y el contexto. La Tabla 1 muestra las técnicas utilizadas, los distintos participantes y, en el caso del análisis documental, las fuentes que proporcionaron información, como los informes de la evaluación docente.

Tabla 1

Relación de Técnicas y Participantes en el Proceso de Recolección de Datos

Técnica	Participantes	Frecuencia
Entrevistas	Profesores	4
	Profesores que proporcionaron los resultados de sus informes de evaluación	10
Análisis documental	Profesores que enviaron los informes resumidos de su evaluación docente	20
Encuesta	Estudiantes	200

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la descripción del proceso de recolección de datos en diferentes momentos y a través de diferentes fuentes de información.

Entrevistas

En virtud de que en la primera parte de la investigación se detectó que las profesoras y profesores de grupos minoritarios de la Facultad de Artes Liberales y Ciencias habían obtenido un puntaje menor a la media en la evaluación del desempeño docente (Cisneros-Cohernour, 2001), se realizaron entrevistas con profesoras anglosajonas, así como con profesores y profesoras de grupos minoritarios de la Facultad de Artes Liberales y Ciencias. Cuatro de estos profesores, dos mujeres y dos hombres, estuvieron disponibles para una entrevista en profundidad, técnica que permitió identificar cuestiones críticas a partir del acercamiento a las ideas, supuestos y creencias de los participantes, pues por su naturaleza, en la entrevista a profundidad no es el propio conocimiento o explicación lo importante, si no las explicaciones de los otros, los conceptos, significados e interpretaciones que los individuos dan al mundo (Rodríguez Gómez, et al., 1999).

También se trabajó con otros diez profesores, de los cuales fueron seis mujeres y cuatro hombres, que proporcionaron los resultados de sus informes de evaluación. Con ellos se realizaron

entrevistas semiestructuradas, pues esta técnica es la vía principal para llegar a las realidades múltiples (Stake, 1995). Todas las entrevistas se llevaron a cabo en las oficinas privadas de los entrevistados y tuvieron una duración de 60 a 90 minutos.

Como se describe, las entrevistas se llevaron a cabo en dos modalidades y con dos finalidades. Las entrevistas en profundidades sirvieron para identificar y construir cuestiones críticas emergentes del contexto, especialmente relacionadas con temas como el género o la etnia de los participantes. Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo para contrastar información relacionada con los resultados de la evaluación y las políticas de evaluación institucionales.

Análisis Documental

Se realizó el análisis de diversos documentos de política educativa, los manuales de políticas del campus, los formularios de evaluación docente, los materiales del aula, los informes de evaluaciones de los compañeros, entre otros registros.

Para llevar a cabo este análisis, se envió una carta de invitación a todas las mujeres y profesores pertenecientes a minorías que trabajan en la universidad. En la carta se solicitaba a los profesores que proporcionaran una copia resumida de sus informes de evaluación según el sistema de evaluación docente, así como una copia completa de cada uno de sus informes semestrales de evaluación docente para realizar análisis adicionales. Se solicitaron los perfiles resumidos y los informes completos para determinar si había un patrón que indicara que las mujeres y los profesores de grupos minoritarios tendían a recibir evaluaciones de su docencia inferiores al promedio de los profesores del campus. El análisis documental se desarrolló como a continuación se describe:

1. Se realizó la solicitud, búsqueda y se concentraron los documentos referentes a las políticas de evaluación institucional. Esto incluyó sistemas institucionales de evaluación, manuales de políticas de evaluación del campus, informes de evaluación docente, formularios de evaluación docente, informes de evaluación de pares, formularios de autoevaluación docente y materiales del aula como registros de observación.
2. Se analizaron e identificaron elementos que sean característicos de la política de evaluación de la docencia en la universidad, y principalmente elementos que mostraran si las mujeres o los profesores de grupos minoritarios tendían a tener una evaluación de su docencia inferior al promedio de los profesores del campus.
3. Estos elementos fueron concentrados en una matriz de análisis que permitió integrarlos de acuerdo a la característica de la política que se ilustrara.
4. Como resultado de este análisis, se identificaron los siguientes elementos característicos de la política de evaluación de la docencia en la institución: retroalimentación continua, la autoevaluación, la observación entre pares y el desarrollo profesional para la mejora a partir de los resultados de evaluación, sin embargo se encontró que las políticas y sistemas de evaluación son homogéneos y no consideran posibles sesgos o prejuicios en la evaluación a profesores de minorías.

De las aproximadamente 200 mujeres y profesores de minorías que fueron invitados a participar en el estudio, 20 de ellos enviaron los informes de su evaluación docente. De estos 20 académicos que proporcionaron sus perfiles resumidos (18 fueron mujeres y 2 hombres), 14 eran profesoras y profesores afroamericanos e hispanos, de los cuales diez concedieron una entrevista personal sobre sus experiencias con el sistema de evaluación.

Encuesta

Asimismo, se llevó a cabo una encuesta en línea con estudiantes. Debido a que los trámites administrativos para obtener el permiso para invitar a los estudiantes a participar en el estudio tomaron aproximadamente tres meses, la invitación para responder la encuesta en línea se autorizó para su envío al final del semestre, por lo que se respondió durante el verano. Esto puede haber influido en la tasa de respuesta. Un total de 200 de 703 estudiantes respondieron a la encuesta, con una tasa de respuesta del 28%.

Se encontró una participación equitativa entre los estudiantes de pregrado en el estudio. De los 200 participantes, el 22% (43 estudiantes) pertenecían al primer año, el 23% (45 estudiantes) al segundo año, el 31% (61 estudiantes) al tercer año y el 24% (48 estudiantes) al último año. Las mujeres representaron la mayoría de las respuestas, con un 63%, mientras que el 37% restante correspondió a hombres. Tres estudiantes no completaron la sección sociodemográfica de la encuesta.

Los estudiantes de diferentes razas y etnias también estuvieron representados entre los que respondieron a la encuesta. La tabla 2 muestra el porcentaje de respuesta por origen étnico y raza en relación con el número de estudiantes de cada clasificación dentro de la población estudiantil de la Facultad de Artes Liberales y Ciencias. Cuatro estudiantes no indicaron su raza o grupo étnico al responder la encuesta.

Tabla 2

Porcentaje de Respuesta de los Estudiantes por Grupo Étnico

Raza / Etnia	Número y porcentaje de respondientes por raza/etnia	Porcentaje de respuestas en relación con la población estudiantil de la Facultad
Asiático	N = 50 (25 %)	2.9 %
Afroamericano	N = 28 (14 %)	2.3 %
Caucásico	N = 68 (34%)	0.8 %
Hispánico	N = 26 (13%)	3 %
Nativo americano	N = 3 (1.5%)	13 %
Otro	N = 21 (10.5 %)	6.6%

Nota: Elaboración propia.

El cuestionario empleado para la recolección de datos en la modalidad de encuesta estuvo integrado por una sección sociodemográfica que solicitaba datos como el semestre que cursaban los estudiantes al momento de responder, el género, así como la raza o etnia. La segunda sección contenía diecisiete ítems, de los cuales doce son de respuesta abierta y cinco de opción múltiple. Los diecisiete ítems se centran en los significados que los estudiantes dan al proceso de evaluación docente.

La información recabada a través de los doce ítems de respuesta abierta, junto con las transcripciones de las entrevistas, se analizó de forma cualitativa. Para ello, se recurrió a la técnica de diagramas de afinidad de Kawakita (1977), que es utilizada para organizar, dar sentido y clasificar datos cualitativos, integrando temas y posteriormente categorías densas como producto del análisis, contraste y/o integración de experiencias.

El análisis de datos cuantitativos se llevó a cabo por medio del software estadístico SPSS versión 17. La estadística descriptiva se utilizó para analizar las respuestas a cada uno de los ítems de la encuesta, incluyendo frecuencias y porcentajes de respuestas. La Chi cuadrada fue la prueba

seleccionada para examinar la significación estadística de las diferencias entre las respuestas de los estudiantes a los ítems de opción múltiple de la encuesta. En la parte final de la sección análisis de resultados se presenta el análisis cuantitativo correspondiente a los ítems de opción múltiple.

Análisis de Resultados

El análisis de datos cualitativos, como en la mayoría de los estudios interpretativos, inició tan pronto como comenzó la recopilación de datos y continuó hasta el final del estudio. Gran parte de los datos cualitativos recopilados se transcribieron, almacenaron electrónicamente y se organizaron en torno a los temas del estudio. Los análisis fueron interpretativos. La “verificación por parte de los sujetos” se utilizó para corroborar los hechos y las interpretaciones realizadas por los investigadores. Se pusieron a disposición de los entrevistados las transcripciones e interpretaciones escritas, lo que permitió confirmar la exactitud de las citas y descripciones.

Resultados

De esta forma, desde una perspectiva holista, en un inicio se construyeron seis categorías que integran los resultados del estudio en el marco de la equidad, la diversidad y la evaluación de la docencia. Después de un proceso adicional de análisis y delimitación conceptual, se seleccionaron las cinco principales categorías para presentar en esta sección de resultados, las cuales incluyen experiencias recabadas a través de las entrevistas y las preguntas abiertas de la encuesta en línea. Dichas categorías se presentan a continuación y se ilustran con las experiencias de las y los participantes:

- Calificaciones bajas a docentes que imparten cursos de una cultura no occidental
- Actitud negativa hacia los profesores que hablan inglés como segunda lengua
- Expectativas e influencia del género, raza, edad y el origen étnico del profesor
- Mejora integral en los procesos académicos: enseñanza, evaluación e investigación
- Adaptación de la docencia universitaria a la diversidad

Calificaciones Bajas a Docentes que Imparten Cursos de una Cultura no Occidental

Los cursos identificados por los participantes y que recibieron las calificaciones más bajas en la evaluación docente, son cursos obligatorios que se enfocaron en una cultura no occidental. Los profesores entrevistados creen que la razón por la cual los estudiantes tienden a otorgar calificaciones más bajas a estos cursos es que no aprecian el valor del contenido de la asignatura. Los profesores que impartieron este tipo de cursos dijeron que algunos de sus estudiantes estadounidenses demostraron una actitud muy negativa hacia los contenidos. Estos instructores agregaron que las percepciones negativas de los estudiantes sobre el curso eran independientes de quién lo impartía. Como afirmó un profesor:

Cuando los estudiantes cursan una asignatura porque se sienten obligados a tomarla, lo resienten, especialmente si el curso es un curso no occidental como el mío. Siempre tengo que lidiar con las actitudes negativas de los estudiantes hacia el contenido del curso, aunque los estudiantes de minorías tienden a dar altas evaluaciones en estos cursos. El sesgo de los estudiantes contra cierto contenido del curso es real. Seamos realistas, estamos en el Medio Oeste de USA. Hay un gran alumnado que proviene de comunidades donde no hay diversidad. No solo están desinteresados, también se resienten cuando lo traes al salón de clases. Este es un

factor que influye en los puntajes de la evaluación, pero a menos que hagan comentarios sobre esto en los formularios, ¿cómo puede probarse?

En consistencia con esta experiencia, otro profesor que enseña este tipo de cursos agregó:
La universidad requiere que, como parte de los requisitos de los primeros años, los estudiantes cursen asignaturas que no son de la cultura occidental. A los estudiantes les molesta tener que cursar estas asignaturas y crea serias barreras para la enseñanza. Pero, también funciona al revés con los estudiantes de minorías. Por ejemplo, los estudiantes latinos y afroamericanos pueden calificar un curso no occidental con un alto puntaje porque tienen un interés genuino en el curso, incluso si el curso es obligatorio.

Con relación a la influencia de estas variables en los resultados de la evaluación de la docencia, un instructor afroamericano ilustró su percepción de que los estudiantes no valoraban el contenido del curso, lo que influyó en su evaluación docente:

Las opiniones y suposiciones de los estudiantes pueden influir en nuestra evaluación docente. Por ejemplo, en una ocasión, un estudiante escribió: “Pensé que esta era una clase sobre historia estadounidense, no sobre historia afroamericana o sobre educación estadounidense, no sobre educación afroamericana o latina”. Si incluyes esos temas, incluso si es solo una sesión, sienten que la única razón por la que tenían que aprender sobre ese contenido es porque impones tus puntos de vista. Es por tu origen étnico o raza. No ven el contenido como un tema legítimo.

En consistencia con diversos estudios (Carrillo et al., 2015; Segovia Suller y Cabello Acevedo, 2017), podemos afirmar que la evaluación de la docencia basada en la opinión de los estudiantes es la principal fuente de información por la posición que tienen los estudiantes al ser receptores de los procesos de enseñanza – aprendizaje (Mateo, 2000). Sin embargo, advertimos que en contextos en los que existe una fuerte carga de diversidad cultural, es necesario considerar voces que complementen las experiencias de los estudiantes, e incorporar metodologías para la evaluación que capten las experiencias y percepciones más allá del nivel de satisfacción con el ejercicio de la docencia.

Actitud Negativa hacia los Profesores que Hablan Inglés como Segunda Lengua

Los participantes también identificaron algunas variables relacionadas con el instructor que podrían influir en las evaluaciones docentes, como el acento al hablar. En ese sentido, 11 de los entrevistados afirmó que los estudiantes tienen una actitud negativa hacia los profesores que hablan inglés como segunda lengua y, en general, hacia cualquiera que tuviera un acento que no fuera de la región. Como comentó un profesor participante en el estudio:

A menudo escuchas a los estudiantes quejarse de los acentos. No creo que haga una diferencia en la clase, pero escuchas a la gente quejarse del acento chino o incluso del acento australiano. Los estudiantes necesitan estar expuestos a la diversidad, pero algunos de ellos son de mente estrecha y probablemente se relacionarán con alguien que se parece a ellos en lugar de con alguien diferente.

Por medio de la encuesta en línea, algunos estudiantes afirmaron que lo más importante es que el instructor hable bien el idioma. Por ejemplo, uno de ellos dijo: Siempre que hablen el idioma del curso como si fuera su lengua materna. No me importa si son simios. Otro estudiante agregó: el

origen étnico sería un problema si no pudiera entender lo que el instructor estaba diciendo debido a un acento. En cualquier caso, si los estudiantes no entienden al instructor por su acento o falta de habilidades comunicativas, esto parece influir en sus percepciones sobre la calidad de la enseñanza, como afirmó un estudiante en las preguntas abiertas de la encuesta:

No es algo que nos guste admitir, pero el género, la raza y el origen étnico pueden jugar un papel importante en la evaluación de un instructor. Para mí, es importante que el inglés se use de forma clara y correcta, y me gustaría que el instructor se conectara conmigo de alguna manera.

Entre los estudiantes que compartieron esta percepción, uno agregó:

La única importancia que tiene esto (raza, género y etnia) es si se puede entender al instructor. Si el instructor es de una etnia diferente, se crió en otro país y no se le comprende fácilmente, no sería un buen instructor.

El contexto educativo tiene un papel fundamental en la interacción entre individuos, siendo el escenario para el encuentro de culturas mayoritarias y minoritarias (Higuera Aguirre y Castillo Mantuano, 2015; Carrillo-Velarde, 2020). Estas experiencias nos hacen reflexionar acerca de la importancia que tiene el reconocimiento a la diversidad en la educación superior, no solo hacia los estudiantes sino también a los profesores, rompiendo los estereotipos que por siglos han caracterizado a la academia y ciencia occidentales, en donde la lengua y la manera de generar conocimiento son únicos y verticales (Delgado y Rist, 2016; Krainer y Chaves, 2021). En ese sentido planteamos la idea de que la lengua originaria, el acento y las experiencias de los instructores de otras razas o etnias, imprimen valor al proceso educativo y promueven la descolonización de la universidad (Dietz, 2009).

Expectativas e Influencia del Género, Raza, Edad y el Origen Étnico del Profesor

En esta categoría se agrupan cuestiones críticas y experiencias de los participantes que se vinculan al contexto profundamente racializado y de discriminación que históricamente ha caracterizado a los Estados Unidos de América (Amador Victoria, 2021), siendo el racismo un invento occidental y moderno (Pinto, 2017) que históricamente imprime en el contexto de Estados Unidos de América la idea de que, aquellas razas y etnias que no son de occidente, no solo tienen una estructura biológica diferente, sino que además se le asigna una categoría de inferioridad, materializándose en las relaciones de poder que se dan en diferentes ámbitos (Quijano, 2020b), como lo es la educación superior e incluso los procesos evaluativos que se desarrollan en ella. De esta forma, de acuerdo con Flores Ohlson (2014), en Estados Unidos los inmigrantes sufren discriminación por su idioma, pues por ejemplo el español, es un idioma minorizado, racializado y que se trata como algo ajeno y problematizado.

Ilustramos estas cuestiones con las experiencias de los participantes en el estudio, como el caso de un profesor extranjero quien afirmó que la raza, el género y la etnia podrían influir de forma indirecta en las evaluaciones de la docencia realizada por los estudiantes, afectando el contexto de la enseñanza. Él relató cómo un incidente relacionado con la raza en su clase afectó su docencia y los resultados de su evaluación docente:

Por lo general, recibo evaluaciones altas por mi docencia. He estado en la lista incompleta de excelencia por enseñar cada semestre que he impartido clases con la excepción de uno. Ese semestre experimenté una situación difícil en términos de disciplina en el salón debido al comportamiento de una estudiante afroamericana en mi clase. Alguien de la clase estaba hablando de una escuela del centro de la ciudad

en su presentación. La estudiante afroamericana estaba muy descontenta con la presentación de la otra estudiante y comenzó a levantar la voz a su compañera. Ella se sintió ofendida por los comentarios de su compañera de clase y se volvió muy agresiva con la otra estudiante. Entonces, le dije que podía comentar y criticar la presentación, pero que todos teníamos que respetarnos. Como instructor, pensé que podía hablar con mis alumnos sobre cómo hablar con los demás. La estudiante afroamericana se ofendió mucho por mi comentario, incluso dejó de venir a clase. Más tarde supe que la estudiante había estado comentando sobre el incidente con otros estudiantes y miembros de la facultad en la universidad. Uno de mis compañeros me dijo que la estudiante afroamericana sentía que mis comentarios hacia ella tenían motivaciones raciales. Dijo que sentía que su libertad de expresión se veía afectada y que por eso decidió no volver a mi clase nuevamente. Me sentí muy dolido por los comentarios que hizo esa alumna porque nunca pretendí afectar su libertad de hablar ni su derecho a expresar sus críticas en clase, solo quería que ella y todos nosotros participáramos en la discusión de una manera respetuosa. Esa fue la primera vez en todos los años que he vivido en los Estados Unidos cuando me di cuenta de que era un extraño. Estaba tan triste ese semestre que incluso pensé en renunciar. El ambiente de mi clase cambió debido al incidente. No sentía la misma confianza, me preocupaba qué decir y cómo mis comentarios podrían ser mal interpretados por otros estudiantes. Mi enseñanza se vio afectada por lo que pasó y eso se reflejó en mis evaluaciones. El incidente me hizo darme cuenta de lo importante que es para mí el clima del aula y lo delicados que son los problemas de las relaciones raciales en Estados Unidos.

Además, ocho entrevistados creían que el género, la edad y el origen étnico del instructor influyen en las evaluaciones docentes. Como afirmó un profesor:

Creemos que existe un sesgo sistemático en las valoraciones contra mujeres y minorías y en relación con el tipo de curso. Por ejemplo, los cursos de estadística tradicionalmente obtienen una evaluación baja. Los estudiantes toman más en serio a los profesores de más edad que a los profesores más jóvenes, las mujeres o las minorías.

Una profesora que pertenece a un grupo minoritario, que también es administradora en su departamento, ilustró cómo las ideas preconcebidas de los estudiantes sobre los instructores de minorías se manifestaban en su curso:

Los estudiantes responden de manera diferente a diferentes factores de sesgo. Sus prejuicios contra las mujeres y los profesores de minorías pueden apreciarse en sus interacciones personales (civiles y colegiales). Los estudiantes generalmente no escriben comentarios negativos sobre raza o etnia en los formularios de evaluación, pero muestran sus actitudes negativas cuando están en el aula. También están en contra de los instructores que tienen acento, son muy poco tolerantes con las personas que no hablan inglés como primer idioma. Cuando comencé a enseñar, los estudiantes eran más obvios en sus actitudes negativas hacia las mujeres y los profesores de minorías porque solo había unos pocos profesores de color trabajando para la universidad. Ahora las cosas están un poco mejor, pero aún tienes que lidiar con estudiantes que no quieren tenerte como maestro. Si incluyes materiales

multiculturales en tu clase, eso no les agrada. Piensan que la única razón por la que incluyes estos materiales es porque eres una persona de color.

Los profesores de minorías que enseñan a estudiantes de minorías enfrentan otros problemas relacionados con las altas expectativas de ellos como estudiantes. Como dijo uno de estos instructores:

A veces, ser un profesor de minorías es difícil cuando tus estudiantes también son estudiantes de minorías. Algunos piensan que no se les exigirá tanto como a otros estudiantes porque eres una persona minoritaria y comprendes mejor sus problemas. Esto puede afectar las evaluaciones de tu docencia.

Otra profesora manifestó su creencia de que el sesgo de los estudiantes se manifiesta en la forma en que los estudiantes interactúan con el instructor y en sus expectativas sobre el instructor:

Son las actitudes y las preconcepciones. A menudo, con el personal docente de otra raza, muchos estudiantes asumen que su conocimiento se limita a su grupo étnico o racial. Esto también ocurre con las mujeres especializadas en estudios de mujeres o estudios africanos. Si se mueve fuera de su área, se sorprenden de que conozca otros problemas. Esto también perjudica a los estudiantes y profesores. Son muy poco críticos sobre tu experiencia y sospechan de algo que digas cuando hablas fuera de tu área de especialización, si esta no es sobre estudios de género o raza.

Una profesora anglosajona de otro departamento compartió que el tema de la diversidad de género y la representación social que puede tener una mujer como figura de autoridad en el aula puede llegar a influir en el proceso de evaluación docente, al respecto señala:

Los estudiantes son hostiles a las mujeres y los profesores que no son de raza blanca. Algunos son hostiles al contenido. Creo que el racismo es una cuestión crítica relacionada con la evaluación. Algunos estudiantes están resentidos con las mujeres en una posición de autoridad, y esto se manifiesta en sus evaluaciones.

A su vez, uno de los entrevistados cree que, aunque no todos los estudiantes tenían prejuicios contra las mujeres y los profesores de minorías, la cantidad de estudiantes que sí los tienen es suficiente para no obtener buenas evaluaciones docentes:

Hay algunos sesgos que podrían influir en los resultados de tus evaluaciones o hacerlas menos altas. Esto no pasa con todos los alumnos, no creo que sea una gran cantidad de alumnos, puede ser suficiente para no obtener la puntuación perfecta. Si esto aparece, afectará las evaluaciones. También puede variar de un departamento a otro. Una mujer docente en el departamento de física puede tener más problemas en su evaluación docente que una mujer en el departamento de inglés. Si una mujer está enseñando una clase donde hay más estudiantes varones y pocas mujeres, las expectativas de los estudiantes pueden no ser tan altas de ella y sus puntajes lo demostrarán.

Como relatan, el género del profesor es una variable que tiene influencia en las evaluaciones de la docencia y que desde luego está presente en el las aulas, el currículo y el contexto de la educación superior en general, convirtiéndose en un “espacio abierto a la reproducción de la desigualdad, la jerarquización, la invisibilización de las mujeres, la violencia ejercida inter e intra géneros, y la presencia clara y continua de actos de discriminación a lo largo de todo el proceso educativo”

(Flores-Hernández, et al., 2016, p. 50). Con relación a estas variables, una instructora asiático-americana agregó:

La raza y el género influyen en las evaluaciones, pero los formularios de evaluación no incluyen ningún elemento que te ayude a encontrar pruebas al respecto. Por tanto, es difícil saber cuándo sucede. Los profesores también pueden revertir el sesgo por la forma en que lo manejan en el aula. Por ejemplo, en una ocasión, algunos de mis estudiantes escribieron (en la parte posterior de los formularios de evaluación) que una de las cosas que más les gustó fue que abordé temas de diversidad sin destrozarse la civilización occidental como otros de sus profesores. Como docente, puedes hacer un comentario, pero debes recordar que hay estudiantes que son sensibles a la forma en que haces tus comentarios.

A partir de los datos recabados, se considera necesario estudiar con mayor profundidad las cuestiones relacionadas con la discriminación hacia los docentes, ya sea por raza, etnia o género por parte de los estudiantes, así como añadir estos elementos a la teoría especializada en evaluación de la docencia, pues existe bastante evidencia y estudios acerca de la discriminación del docente hacia los estudiantes u otros actores en la educación superior (Martínez-Vivar, et al., 2017; Medina Mejía, et al., 2015), pero son escasos los estudios en el campo de la evaluación de la docencia que se orienten a analizar la discriminación que pueden llegar a enfrentar los profesores en la educación superior, pues tradicionalmente, el profesor ha sido visto como una figura de imposición y reproducción de la autoridad (Miguel Reyes, et al., 2018; Merma-Molina y Gavilán Martín, 2019; Barroso Tristán y González-Montenegro, 2018), sin existir en el imaginario social la idea de que también puede sufrir discriminación o violencia en ciertos contextos.

Mejora Integral en los Procesos Académicos: Enseñanza, Evaluación e Investigación

Los participantes también dijeron que, si bien la universidad estaba implementando muchos proyectos e iniciativas para mejorar la enseñanza y su evaluación, era necesario que la institución mejorara el sistema de evaluación docente, que de acuerdo con Calatayud Salom (2021) constituye uno de los pilares de los sistemas educativos, así como una vía para la mejora continua (Marrufo Marrufo, 2016) y la calidad educativa (Radic Henrici, 2017). Al respecto, uno de los entrevistados cree que para esto la universidad necesita reconocer que hay problemas con la evaluación:

La Universidad necesita encontrar formas de mejorar la evaluación de la docencia. La Oficina que realiza las evaluaciones también debe darse cuenta de que existen problemas con el formulario de evaluación. Sin embargo, el personal de esa oficina no va a reconocer que los formularios de evaluación son horribles. Están muy orgullosos de los formularios. Cada vez que alguien se queja de ellos, dicen que el problema no son los formularios. Argumentan que los formularios no se crearon para hacer comparaciones, sino para proporcionar a los profesores información sobre su enseñanza. Personalmente creo que el formulario presenta serios problemas y no siempre es adecuado para todos los cursos. Que yo sepa, nadie ha analizado las consecuencias de utilizar los formularios para un propósito diferente o su idoneidad para evaluar cursos impartidos en condiciones muy diferentes.

Además, según algunos entrevistados, para mejorar la enseñanza, también es importante que la Junta de Mejoramiento de la Enseñanza estuviera abierta a más de un enfoque de docencia. Una profesora, que también era administradora universitaria, dijo que el enfoque promovido por la Junta no era lo suficientemente flexible para incluir todo tipo de proyectos. Ella piensa que esta Junta

restringe el financiamiento a algunos proyectos que podrían ser más apropiados para las necesidades de algunos departamentos:

La Junta de Mejoramiento de la Enseñanza está tratando de mejorar la forma en que evaluamos y enseñamos. Sin embargo, no proporcionan financiamiento para proyectos cuando no se incluyen en su agenda. Intentamos preparar una propuesta porque pensamos que es necesario encontrar mejores formas de evaluar el aprendizaje. Nuestro proyecto trataba sobre la creación de entornos de aprendizaje para estudiantes de pregrado, pero nos desanimaron porque no lo vieron encajar dentro del tipo de estudios que son apoyados por la Junta. No pudieron ver la conexión con la enseñanza. Creo que el problema es que ven la enseñanza como orientada al maestro, mientras que nosotros vemos la enseñanza más orientada al estudiante. Creo que deberíamos esforzarnos en evaluar el aprendizaje, en lo que los estudiantes están aprendiendo y por qué.

Otro profesor identificó la relación entre docencia e investigación como otro aspecto importante al que la universidad necesitaba prestar atención para mejorar la enseñanza, porque el énfasis puesto en la investigación interfería con el interés departamental por mejorar la docencia:

En una universidad como ésta el énfasis está en la investigación. Esto se refleja en los procesos de definitividad y promoción. La Universidad se esfuerza por mejorar la enseñanza, pero la investigación sigue teniendo más prioridad. Entonces, trabajas en tu enseñanza, pero no puedes descuidar tu investigación porque si tienes que priorizar, es lo primero.

La importancia de la investigación sobre la docencia en el contexto de esta universidad fue ilustrada por otra profesora:

La investigación tiene más peso que la docencia en el proceso de tu evaluación. Con el tiempo, la investigación se ha vuelto aún más importante ya que la obtención de la definitividad se ha vuelto más difícil. La gente de la Universidad habla más sobre la enseñanza, pero la investigación se ha vuelto más importante.

El énfasis en la investigación es consistente con los rankings otorgados por organizaciones externas y por la universidad. Debido a que estas clasificaciones se enfocan particularmente en la productividad en investigación, algunos departamentos tenían la perspectiva de mejorar la enseñanza a expensas de la investigación. Como agregó uno de los participantes:

Es difícil para algunos departamentos mejorar la enseñanza, especialmente para los departamentos que tienen un alto ranking a nivel nacional. La mayoría de los sistemas otorgan altos puntajes en el ranking a departamentos en los que la docencia de los profesores no es presumiblemente alta. El énfasis está en la productividad de la investigación. Existe una tensión por apoyar la docencia en departamentos donde la investigación es la prioridad.

Un profesor de uno de los departamentos de la Facultad ilustró esta tensión:

Cuando comencé a trabajar para la universidad, mis evaluaciones docentes eran altas. Me incluyeron en la lista de excelentes instructores justo después de mi segundo año. Pensé que lo estaba haciendo bien hasta que algunos de mis colegas me dijeron que cuando a las personas les va demasiado bien en las evaluaciones, existe la percepción de que podrían estar descuidando su investigación. Me estaba yendo bien en mi investigación, pero después de recibir el mismo mensaje de más de un colega y la

administración, decidí hacer algo para disminuir mis puntajes en la evaluación. Comencé a aumentar la cantidad de lectura en mi clase. Entonces, mis calificaciones bajaron.

Algunos departamentos nuevos enfrentaban desafíos adicionales al tratar de mejorar la docencia. Como dijo un instructor adscrito a uno de estos Departamentos:

Mejorar la docencia puede ser un desafío en un departamento como el mío. Por un lado, hay que registrar un cierto número de estudiantes. Pero muchos de los estudiantes que quieren estar en este programa son estudiantes que tienen problemas con los requisitos de lectura y escritura. Si desea que su curso esté al mismo nivel que otros cursos de pregrado, algunos de estos estudiantes se darán de baja. Pero tú no puede permitirte esto cuando está tratando de especializarte. Entonces terminas ofreciendo dos cursos, uno que tiene el mismo nivel de dificultad que otros cursos de pregrado donde sabes que habrá muchos desertores, y otro curso que no tiene el mismo nivel de dificultad y requiere menos de los estudiantes. De esta forma, compensas el número de desertores.

Bajo este contexto y experiencias, podemos reafirmar la importancia que tiene para la educación superior la articulación de los procesos de enseñanza, evaluación e investigación, pues posibilitan la calidad educativa y contribuyen al desarrollo científico, tecnológico, cultural y la formación integral de nuevas generaciones (García García y Hervás Torres, 2020; Campos de Sánchez y Sánchez, 2022).

Adaptación de la Docencia Universitaria a la Diversidad

En la investigación, emergió la necesidad de considerar la diversidad que existe en las aulas desde la docencia, siendo indispensable trabajar en la educación superior una cultura de la diversidad, en la que las personas con “diferencias” no solo aprendan lo que puedan estando insertos en una cultura dominante y homogénea, sino que desde el aula y a través de la docencia se promueva la lucha contra la segregación, ofreciendo una educación para todos, todas y con todos y todas (Amaro Amaro, 2019). Así, los participantes abordaron la responsabilidad de los profesores para adaptar su docencia a los diferentes tipos de estudiantes, como dijo un profesor que pertenece a un grupo minoritario:

Hay que tener en cuenta a los estudiantes de minorías que están en la clase, no para disminuir los estándares sino para relacionar tu curso con los intereses de los estudiantes. No es justo si uno ignora esto.

Con relación a este tema emergente, otra instructora agregó:

El tema que enseñamos, en la mayoría de los casos, incluye inherentemente la vida de todas las personas. Entonces, la única forma en que no puedes hacer que el curso sea relevante para la vida de todos los estudiantes es cuando distorsionas el contenido. Debes hacer que el contenido esté relacionado con todas las experiencias sociales. Es una cuestión de conocimiento, ¿cómo se puede construir un curso donde solo haya información sobre la vida de un solo sector de la sociedad?. Puedes impartir un curso que se especialice en cierto contenido, pero la mayoría de los cursos deben reflejar las diversas experiencias de diferentes personas en la sociedad.

Una profesora anglosajona también describió cómo intenta relacionar su curso con los diferentes estudiantes en su salón de clases:

Imparto un curso obligatorio no relacionado sobre la cultura occidental, es sobre América Latina. A veces tengo estudiantes afroamericanos y estadounidenses que toman el curso con estudiantes latinos. Intento abordar los problemas de diversidad que se relacionan con mis alumnos. Cuando tengo estudiantes afroamericanos en mi clase y discutimos sobre la esclavitud, trato de presentarlo de una manera que no sea degradante. Intento ser honesta y respetuosa. Como instructora estadounidense de raza blanca que enseña a estudiantes de diversas razas y culturas, este es un tema al que presto especial atención. En una ocasión, recibí notas de agradecimiento de los estudiantes afroamericanos de mi curso indicando que les gustó la forma en que presenté este tema.

A partir de estas experiencias se plantea la necesidad de, además del fomento a la cultura de la diversidad en la educación superior, ejercer la docencia en este contexto bajo la perspectiva de la “agencia docente en y para la diversidad cultural”, que se puede definir como la transformación de la docencia para “reconfigurar prácticas cotidianas en un escenario institucional marcado por el conflicto entre la normalización, las posibilidades de transformación y el desconcierto, resultado de un contexto de alta vitalidad lingüística y cultural” (Matus Pineda, 2016, p. 4).

Respuestas de los Estudiantes a los Ítems de Opción Múltiple de la Encuesta

Como se ha comentado, en la encuesta dirigida a estudiantes se incluyeron cinco reactivos de opción múltiple con el fin de obtener una visión general de cómo perciben los participantes la evaluación docente. A continuación, se presenta el análisis cuantitativo de las respuestas a estas preguntas. Es relevante destacar que los participantes tenían la opción de seleccionar más de una respuesta por pregunta.

1. Cuando usted califica a su instructor por medio de los dos ítems de desempeño global, ¿cómo decide que es un buen docente?

En la universidad, las formas de evaluación docente incluyen dos ítems principales. Estos dos ítems son generales y requieren que los estudiantes califiquen al profesor y al curso por su efectividad global. Ante este planteamiento, el 61% de los estudiantes valoró la habilidad del docente para impartir el contenido y el uso de métodos instruccionales variados. El 48% evaluó su aprendizaje como criterio principal. El 24% consideró la personalidad del instructor, otro 24% su relación con los estudiantes, buscando un ambiente inclusivo y de apoyo. El 17% valoró la motivación del docente, el 12% se basó en la calificación otorgada, y el 4% consideró su experiencia global en el curso para calificar al profesor.

2. Cuando califica la efectividad global de su profesor, ¿lo compara con un ideal o con otros profesores que ha tenido?

En este planteamiento el 57%, afirmaron comparar a sus profesores con un ideal, mientras que el 43% indicaron no hacerlo. Del mismo modo, 67% señalaron comparar a sus profesores con sus colegas al asignar las calificaciones de la evaluación, mientras que el 33%, dijeron no hacerlo. Dos estudiantes no proporcionaron respuesta.

3. ¿Debe un profesor ser culturalmente sensible?

Al consultarles al respecto, el 61% de los estudiantes expresaron la importancia de este tema. Por otro lado, el 18.5% indicaron que no consideran esto importante, mientras que 45 estudiantes no expresaron una opinión al respecto a esta pregunta.

4. ¿Debería el instructor diseñar un curso basándose en la clase de estudiantes que se inscriben al mismo?

El 22% consideraron que esta es una responsabilidad del instructor, mientras el 55% indicaron lo contrario. Además, el 22%, no expresaron una opinión al respecto. Por último, 25 alumnos optaron por no responder a esta pregunta.

5. ¿Considera que es importante para los profesores vincular la instrucción en el aula con experiencias de vida fuera de ésta?

Al preguntarles al respecto, el 48.5% de los participantes mencionaron que consideran esto muy importante. Por otro lado el 40% expresaron que le dan poca importancia. Además, el 9%, indicaron que no lo consideran importante, y seis estudiantes decidieron no responder a esta pregunta.

Conclusiones

Esta investigación examina aspectos vinculados a la diversidad y equidad en el Sistema de evaluación docente de una Facultad de Artes Liberales y Ciencias en una universidad norteamericana.

Con base en las experiencias recabadas, se puede afirmar que el sesgo de los estudiantes hacia la raza, el género y el grupo étnico de sus instructores planteaba desafíos para los miembros del personal académico que pertenecen a grupos de minorías, lo cual es consistente con el estudio de Urdaneta Andrade (2021, p. 31), donde se encontró que la edad y el género de las y los profesores son factores que influyen en los resultados de su evaluación, afirmando que “estos resultados demuestran que las mujeres siguen afrontándose a situaciones de discriminación”.

Por otro lado, los hallazgos de la encuesta en línea muestran que los estudiantes prestaron atención a las diferentes características y comportamientos de sus profesores al definir una buena enseñanza. Sin embargo, en términos generales, tienden a percibir la labor docente como orientada hacia el instructor en lugar de estar centrada en el estudiante. Esta visión de la enseñanza contrasta y es opuesta a la visión de la enseñanza sostenida por la administración del campus, que alienta una visión académica de la docencia centrada en el estudiante, lo cual se refleja en los diferentes documentos y políticas institucionales. En ese sentido y consistencia con el estudio de Caballero y Bolívar (2015) sugerimos reorientar la práctica docente hacia un enfoque centrado en el estudiante, que potencie sus procesos de aprendizaje y al mismo tiempo esté en consonancia con la política institucional.

Los estudiantes varían en la forma en que asignan puntajes a la docencia de sus profesores. Algunos otorgan bajos puntajes a quienes consideran carecen de habilidades pedagógicas, están desmotivados, son injustos al calificar, tienen prejuicios en contra de algunos estudiantes, eran insensibles a las necesidades de los estudiantes, entre otras características. También hay estudiantes que dan calificaciones más bajas si creen que el contenido del curso no es valioso o importante, o si el instructor habla inglés con acento.

Aunque la mayoría de los estudiantes identificaron ser justos al calificar, la claridad y la capacidad del instructor para comunicarse eficazmente en inglés se identifica como uno de los criterios más importantes y esenciales de una buena enseñanza. La mayoría afirmó que los profesores deben ser culturalmente sensibles y describieron la sensibilidad cultural como el respeto hacia los estudiantes y sus culturas. Si bien los docentes entrevistados creen que es responsabilidad del instructor adaptar su enseñanza a los diferentes estudiantes que asisten al curso, la mayoría de los estudiantes no creían que esto fuera una responsabilidad del docente, en ese sentido se evidencia la necesidad de que los docentes sean capaces de “concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben regir una educación que atienda a la diversidad cultural” (Sanhueza Henríquez et al., 2021, p. 262), pues el docente desarrolla un papel fundamental en el respeto a la diversidad cultural que se puede tener en el aula, al tiempo que es un agente que puede promover actitudes positivas hacia la interculturalidad y el respeto a las diferencias (Huaiquimil et al., 2019).

Los estudiantes afirmaron que no creen que sea importante tener un docente de su misma raza o etnia, aunque algunos de ellos admitieron que esto les facilitaría la relación con los académicos. En ese sentido, algunos alumnos expresaron interés por aumentar la diversidad entre los profesores del campus, y también hubo estudiantes que dijeron que, aunque no les importaba tener un instructor de otra raza, etnia o género, esto influía en sus evaluaciones de la docencia. Ante estas experiencias, se considera necesario promover la interacción de los estudiantes con otras culturas, sobre todo en los contextos marcados por culturas hegemónicas-dominantes, pues estudios como el de Ruiz-Bernardo (2018) permiten afirmar que las experiencias personales de contacto con otras culturas representan uno de los principales factores para el favorecimiento de la sensibilidad intercultural.

Se encontraron evidencias tanto en los comentarios de la encuesta en línea como en las entrevistas con los profesores que indican que algunos estudiantes pueden estar prestando atención a aspectos distintos de la enseñanza al completar los formularios de evaluación. Además, se sugiere que algunos de estos estudiantes podrían tener sesgos en contra de ciertos profesores, especialmente aquellos que enseñan cursos obligatorios no relacionados con la cultura occidental, o aquellos cuyas características difieren de las suyas en términos de raza, género, etnia o acento lingüístico. Debido a las complejidades y la importancia de estas cuestiones críticas, se recomienda estudiar con mayor profundidad el papel que tienen la etnia, la raza y el género en los procesos de evaluación de la docencia, así como la influencia de fenómenos como la colonialidad en el contexto universitario y la consideración de enfoques de docencia universitaria orientados a la diversidad cultural, en el marco de una pedagogía decolonial, comprendida como un análisis crítico de las formas de acción colectiva generadas por la colonialidad, que se percibe como la contraparte negativa de la modernidad (Bustos Erazo, 2020; Méndez-Reyes, 2021), recordando que descolonizar la educación representa “reconocer que los indígenas, campesinos, afrodescendientes o no-oynes vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse, sino también a enseñar” (Ortiz Ocaña, 2018, p. 205).

También se observó que la Oficina de Desarrollo Instruccional en el campus no estaba abordando dos criterios clave de una buena enseñanza, según lo identificado por profesores y estudiantes. Uno de estos criterios se relacionaba con la equidad en la evaluación y el otro con el impacto de la diversidad en la enseñanza. Aunque el personal incluyó la sensibilidad cultural como parte de la capacitación ofrecida a los profesores que la solicitaron, esta capacitación se centró únicamente en sugerir que los instructores eviten hacer comentarios sobre temas culturales y sean respetuosos con todos los estudiantes. Sin embargo, la capacitación no abordó en profundidad la sensibilidad del profesor hacia la diversidad de los estudiantes y cómo esta diversidad se manifiesta e influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las entrevistas con los profesores revelaron que podrían beneficiarse de un mayor aprendizaje sobre cómo abordar la diversidad en el aula y sus implicaciones en la enseñanza, especialmente en lo que respecta a las relaciones raciales. Además, se destacó la importancia de que los profesores aprendan a manejar las solicitudes de estudiantes pertenecientes a minorías de manera que la enseñanza desafíe los estereotipos y evite la condescendencia hacia los estudiantes que no son anglosajones. A partir de estos hallazgos y en consonancia con los estudios de Martínez (2018) y Aramendi Jauregui, et al. (2023) afirmamos que se requiere de un trabajo cooperativo más sólido en el colectivo docente, que atienda a las necesidades estudiantiles en contextos diversos y permita el desarrollo del aprendizaje colaborativo para dar respuesta a complejidades en el contexto de la diversidad (Sáenz de Jubera Ocón y Chocarro de Luis, 2019).

Las cuestiones de género, raza y etnia merecen un estudio más a fondo y la universidad debe abordarlas con mayor seriedad, ya que su falta de atención a estos temas en algunos casos podría dar lugar a violaciones de los derechos civiles. La mayoría de los estudiantes que respondieron la encuesta en línea dijeron sentirse incómodos con tener un instructor que no se entiende claramente porque habla inglés como segundo idioma. De hecho, algunos estudiantes dijeron que este sería uno de los criterios importantes para asignar la calificación más baja en la evaluación. Advertimos que es necesario poner atención a esta cuestión crítica, pues estudios como el de Wilkinson (2014) demuestran que el juicio de estudiantes hacia profesores, más que ser hablantes nativos o no del inglés, está relacionado con la “blancura” del profesor, planteamiento con el que coincide Amós (2022). Además, esta cuestión crítica implica que al tener un profesor que no es hablante nativo del inglés, los estudiantes llegan a dejar de intentar entender, lo que interrumpe el proceso de aprendizaje y promueve un prejuicio de culpa donde los estudiantes no asumen ninguna parte de la carga comunicativa, al tiempo que genera una carga adicional para los maestros no nativos de “demostrar” que son competentes y capaces de enseñar inglés o contenidos en inglés, y obtener la legitimidad que se otorga automáticamente a los maestros nativos (Wilkinson, 2016).

Con relación a los ítems de opción múltiple dirigidos a los estudiantes, se puede concluir que muestran una alta valoración hacia la habilidad del docente para impartir contenido y usar métodos instruccionales variados, así como la efectividad global del curso en términos de aprendizaje. También comparan la efectividad de sus profesores tanto con un ideal como con otros colegas, destacando la importancia de tener expectativas claras y altas en la calidad de la enseñanza. Existe un fuerte consenso sobre la importancia de la sensibilidad cultural por parte de los profesores, reflejando la valoración de la diversidad y la inclusión en el entorno educativo. Sin embargo, hay opiniones divididas sobre si los instructores deben diseñar sus cursos según la clase de estudiantes inscritos. Por último, la mayoría de los estudiantes consideran crucial que los profesores vinculen la instrucción en el aula con experiencias de vida fuera de ella, subrayando la relevancia de vincular el aprendizaje con la realidad y el contexto de los alumnos.

Finalmente, estas cuestiones son importantes por su impacto en la validez de las evaluaciones, y en especial por sus implicaciones para la toma de decisiones. Cuestiones de validez sustantiva y de consecuencias son fundamentales para la validez de constructo (Ory & Ryan, 2001) y representan un área que requiere mayor investigación en la evaluación de la docencia.

Referencias

- Amador Victoria, R. (2021). Discriminación racial: Un enfoque histórico y su impacto en estados unidos de américa. *Revista Estudiantil de Historia*, 1(2), 53-63.
<https://revistabloch.uanl.mx/index.php/b/article/view/33>.
- Amaro Amaro, M. C. (2019). Formación docente para la atención a la diversidad en educación superior: Una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista Nacional e Internacional de*

- Educación Inclusiva*, 12(1), 51 – 66.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/407/377>
- Amos, Y. T. (2022). A second-class teacher: The case of a student of color's English teaching experiences during study-abroad. In C. R. Glass & K. Bista (Eds.), *Reimagining mobility in higher education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93865-9_5
- Aramendi-Jauregui, P., Cruz-Iglesias, E., Altuna-Urdin, J., & Luzarraga-Martín, J. M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la formación profesional básica: Cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1), 25-42.
<https://dx.doi.org/10.14201/scero202354128592>
- Barroso Tristán, J. M., y González-Monteagudo, J. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil. *Perfiles Educativos*, 40(161), 69-86.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58518>
- Bergsmann, E., Schultes, M. T., Winter, P., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*, 52, 1 – 9. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001>
- Bustos Erazo, R. C. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial...una urgente acción humana. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 24(24), 15–44.
<https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: Hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57 – 77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
- Calatayud Salom, M. A. (2021). Evaluación docente y mejora profesional. Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 14(1), 87–100.
<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005>
- Campos de Sánchez, L., y Sánchez, K. K. (2022). Importancia de la investigación para el mejoramiento de la calidad del recurso humano en las universidades. *Societas*, 24(1), 195–206.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2660>
- Carrillo Ortiz, M. G., Zúñiga de la Torre, B. L. y Toscano de la Torre, B. A. (2015). Percepción de los estudiantes sobre la evaluación al desempeño docente como un instrumento para la Mejora de la Calidad Educativa. Caso: Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Chihuahua. *Tecnología Educativa*, 2(1), 87-98.
<https://doi.org/10.32671/terc.v2i1.171>
- Carrillo-Velarde, M. V. (2020). La interculturalidad en la educación superior: El caso de Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 5(2), 715 – 731. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i2.1307>
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (2008). *Campaña nacional por la diversidad cultural de México. La diversidad cultural (Marco conceptual)*. CIESAS.
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2001). *The evaluation of teaching in higher education: Different meanings, tradeoffs and equity concerns*. (Disertación doctoral inedita). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Cisneros-Cohernour, E. J., y Stake, R. (2010). La evaluación de la docencia en educación superior: De evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 218 – 231.
<https://doi.org/10.15366/riee2010.3.1.017>
- Copado Bueno, F., y Alemán Suárez, J. (2015). Atención de la diversidad y la universidad. En A. Rivera Morales y M. A. Zabalza Beraza (Coords.), *Estudiantes en la diversidad: Nuevos retos en el ser y hacer docente* (pp. 87 – 108). Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, F., y Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del Diálogo de Saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. En F. Delgado y S. Rist (Eds.), *Ciencias*,

- diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico-metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (pp. 35 – 55). Agroecología Universidad Cochabamba.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿Empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55 – 75. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf>
- Fetterman, D. (2009). Ethnography. En L. Bickman y D. J. Rog (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (pp. 543 – 588). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n17>
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208826>
- Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A., y Martell-Ruíz, L. M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Ra Ximhai*, 12(1), 49-67. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.2016.03.af>
- Flores Ohlson, L. (2014). La discriminación de los latinos en estados unidos – ideas centrales en el discurso valorativo de blogs escritos por latinas. *Lingüística*, 30(1), 85–130. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v30n1/v30n1a05.pdf>
- García Cabrero, B., Luna Serrano, E., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., Espinosa Díaz, Y., & García Vigil, M. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: Un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343–365. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- García García, C., y Hervás Torres, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, 49, 115–136. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1127>
- Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies contradictions and emerging confluences. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191–216). Sage.
- Hazi, H. M., & Arredondo Rucinski, D. (2009). Teacher evaluation as a policy target for improved student learning: A fifty-state review of statute and regulatory action since NCLB. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(5), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v17n5.2009>
- Higuera Aguirre, É. F., y Castillo Mantuano, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 147-162. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.08>
- Hill, H. C. (2016). *Evaluación de maestros en Estados Unidos: un caso de estudio*. Politikon. <https://politikon.es/2016/04/19/18152/>
- Huaiquimil, A., Mellado, E., y Cubo, S. (2019). Sensibilidad intercultural y actitud hacia la diversidad cultural en contexto escolar. *Revista Inclusiones*, 6(11), 211-229. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1977>
- Kawakita, J. (1977). Ido Daigaku or free campus university. *Research in Higher Education-Daigaku Ronsbu*, 5, 91-102.
- Krainer, A. J., y Chaves, A. (2021). Interculturalidad y educación superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 50, 27–50. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
- Marrufo Marrufo, C. A. (2016). Evaluación: ¿Una herramienta para la mejora? En J. A. Trujillo Holguín y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reforma educativa, contenidos*

- curriculares y procesos de evaluación* (pp. 163-169). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Martínez, M. J. (2018). *Análisis y valoración de los ciclos de formación profesional básica como medida de atención a la diversidad a través del alumnado y del profesorado* [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba].
<https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/16402/2018000001752.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez Hoyos, M. F., Rodríguez Pabón, D. M., & González González, M. A. (2012). Universidad y diversidad cultural. Diálogos imperfectos. *Plumilla Educativa*, 10(2), 324–347.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.473.2012>
- Martínez-Vivar, R., Sánchez-Rodríguez, A., Pérez-Campdesuñer, R., y García-Vidal, G. (2017). Variables que inciden en la mejora de la satisfacción laboral en hospitales de Holguín. *Ciencias Holguín*, 23(1), 90-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181549596005>
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7 - 34. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121451>.
- Mato, D. (2009). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En: M. Á. Aguilar y otros (Coords.). *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 28-50). Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mato, D. (2019). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO.
- Mato, D. (2021). Racismo y educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 9, 40–43.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14109>
- Matus Pineda, M. L. (2016). Docencia y diversidad cultural. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.238>
- Medina Mejía, V., Coronilla Contreras, U., & Bustos Farías, E. (2015). La discriminación dentro del salón de clases. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 855 – 867. <https://doi.org/10.23913/ride.v6i11.134>
- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*. Universidad Politécnica Salesiana.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20447/4/La%20pedagogi%CC%81a%20decolonial%20y%20los%20desafi%CC%81os.pdf>
- Merma-Molina, G., & Gavilán Martín, D. (2019). Análisis de las valoraciones del alumnado para repensar la autoridad docente y la formación para la ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 55–72. <https://doi.org/10.6018/educatio.363381>
- Messick, S. (1998). Test validity: A matter of consequence. *Social Indicators Research*, 45, 35–44.
<https://doi.org/10.1023/A:1006964925094>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Miguel Reyes, J. J., López González, C. B., y Chablé Corona, A. (2018). Ser docente: Entre la autoridad y el autoritarismo. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 753-761.
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/307>
- Narváez Montoya, A. (2010). Educación, capitalismo y desarrollo. Cultura alfabética y globalización anglosajona. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 248-267.
<http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v29n57/v29n57a16.pdf>

- Ortiz Ocaña, A. L., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Pedagogía decolonial: Hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>
- Ory, J. (1998). *Teaching evaluation: Past, present and future*. [Presentation]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego CA., April.
- Ory, J., & Ryan, K. (2001). How do student ratings measure up to a new validity framework? *New Directions in Institutional Research*, 109, 27-44. 10.1002/ir.2
- Peñalva Velez, A. y Leiva Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Pinto, A. L. (2017). El racismo como alteridad constitutiva de la Modernidad. *Revista de Filosofía de La Universidad de Costa Rica*, 56(145), 67-75. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/28264>
- Player, M. A., Shoben, E. W., & Liebowitz, R. L. (1995). *Employment discrimination law: Cases and materials*. West Publishing Co.
- Quijano, A. (2020a). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 325-369). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm019g.12>
- Quijano, A. (2020b). “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 839-860). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm019g.30>
- Radic Henrici, J. (2017). *Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa la experiencia de la red de la federación latinoamericana de colegios jesuitas* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680578/radic_henrici_jorge_antonio.pdf?sequence=1
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En J. Barbosa y L. Pereira, *Investigación cualitativa emergente: Reflexiones y casos* (pp. 9-23). CECAR.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rueda, M., Luna, E. García Cabrero, 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. http://www.rinace.net/riece/numeros/vol3-num1_e/art6.html
- Ruiz-Bernardo, P. (2018). Los espacios y la frecuencia de contacto con la diversidad cultural como factores de desarrollo de la sensibilidad intercultural. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 76, 187-213. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/prbernardo.pdf>
- Sáenz de Jubera Ocón, M. M., & Chocarro de Luis, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789-809.
- Sanhueza Henríquez, S., Cardona Moltó, M. C., Herrera Fernández, V., Berlanga Adell, M. J. y Friz Carrillo, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Revista Interciencia*, 46(6), 256 - 264. <https://www.redalyc.org/journal/339/33968022004/html/>
- Segovia Suller, C. y Cabello Acevedo, J. P. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *Revista Lex de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Alas Peruanas*, 15(19), 410-432. <https://doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Seldin, P. (1993). How colleges evaluate professors 1983 versus 1993. *AAHE Bulletin*, 6(8), 12.

- Stake, R. (1995). *The art of Case study research*. Sage.
- Stake, R. y Cisneros-Cohernour, E. (2004). The quality of teaching in higher education. *Quality of Higher Education*, 1, 94–117. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ874235.pdf>
- Stark, S., y Torrance, H. (2005). Case study. En B. Somekh y C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 33–40). Sage.
- UNESCO. (2017). *La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/247785s.pdf>
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Urdaneta Andrade, N. (2021). *¿Hombres “cracks” y mujeres “amables”? Sesgos de género en encuestas de profesores*. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE. <http://hdl.handle.net/1992/51803>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Wilkinson, M. (2016). What do they think of me? A semi-ethnographic investigation into student stereotypes and biases towards teachers. *The New English Teacher*, 10(1), 20 – 41.
- Wilkinson, M. (2014). Who is a native speaker? A look at how students at an international university in Thailand make judgements on who is and who is not a native speaker of English. *Galaxy*, 2, 7-26.
- Youmons, R. J. y Lee, B. D. (2007). Fudging the numbers: Distributing chocolate influences student evaluations of an undergraduate course. *Teaching of Psychology*, 34(4), 245-247. <https://doi.org/10.1080/00986280701700318>

Sobre los Autoras y Autores

Edith J. Cisneros-Cohernour

Universidad Autónoma de Yucatán

ecohernour@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>

Es Doctora en Ciencias (Ph.D.) en Educación por la Universidad de Illinois at Urbana-Champaign. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III. Su investigación se centra en la evaluación para la mejora de la educación, especialmente en la evaluación y desarrollo del personal de las organizaciones escolares, la evaluación de programas, así como el estudio de cuestiones éticas y de equidad en investigación y evaluación. Ha publicado sus investigaciones en revistas indizadas en América Latina, Estados Unidos y Europa.

Roger J. González González

Universidad Autónoma de Yucatán

rogr.gonzalez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2876-3539>

Es Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán. Es profesor-investigador universitario y autor de diversos artículos de investigación publicados en revistas

académicas en México, España y América Latina. Sus áreas de investigación se relacionan con la desigualdad educativa, la justicia social, la participación de jóvenes mayas y de contextos rurales en la educación superior, así como el análisis de políticas públicas en materia de educación superior, ciencia y tecnología. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT.

Gina Villagómez Valdés

Universidad Autónoma de Yucatán

vvaldes@correo.uady.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0753-8976>

Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Profesora Investigadora Titular C, Unidad de Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi, Universidad Autónoma de Yucatán. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II, CONAHCYT.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 67

29 de octubre 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
