



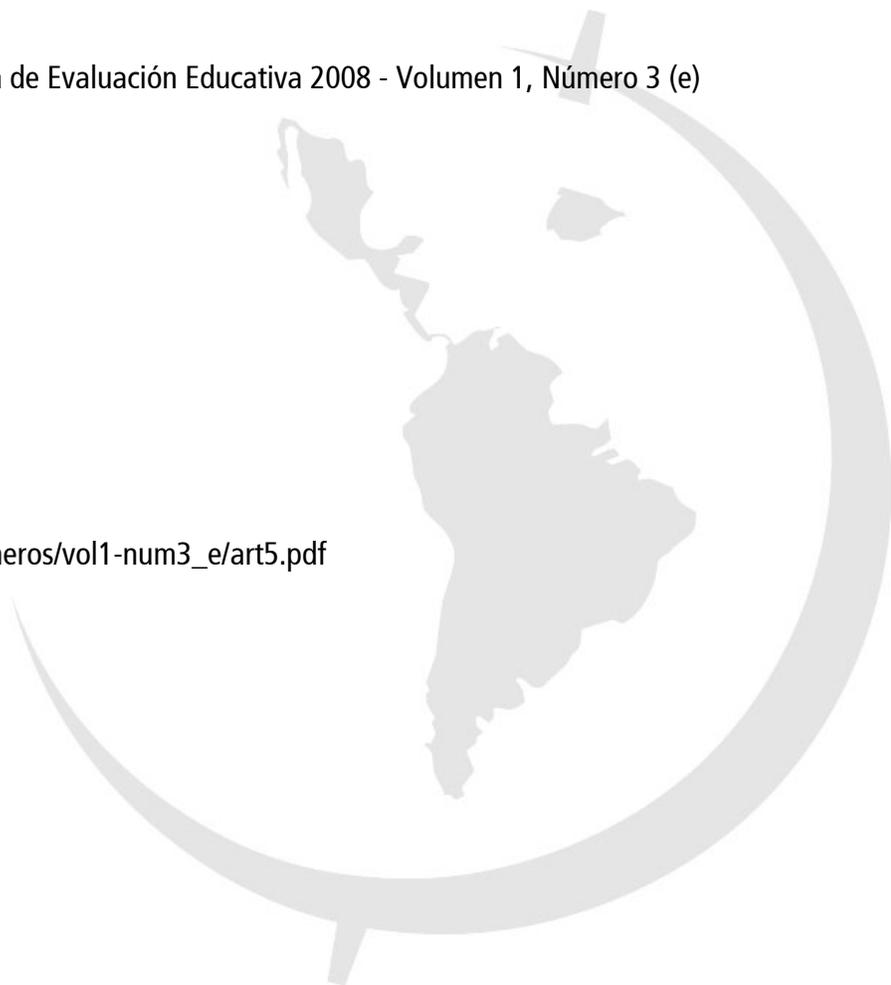
ISSN: 1989-0397

**DIAGNÓSTICO PRELIMINAR SOBRE EVALUACIÓN DE LA  
DOCENCIA UNIVERSITARIA. UNA APROXIMACIÓN A LA  
REALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y/O  
ESTATALES DE CHILE**

*José Salazar Ascencio*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 3 (e)

[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art5.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art5.pdf)



La evaluación de la docencia es un área disciplinar de muy corta data, aunque debemos reconocer que sus orígenes están en los sistemas de evaluación del mundo empresarial e industrial. En este sentido, a partir de 1960, se transfirió a los establecimientos escolares la tendencia que en administración de empresas se conoce como Desarrollo organizacional y busca aumentar la eficacia de las organizaciones satisfaciendo ciertas condiciones en el marco institucional. De esta forma, qué duda cabe, la peculiaridad de cualquier institución educativa le impide ser vista como una empresa, específicamente porque sus fines no pueden asemejarse a los de cualquier otra empresa. Pareciera ser, entonces, que ésta sería la piedra angular desde donde emergen la mayoría de los cuestionamientos, incoherencias y vacíos que ocurren en la evaluación del desempeño docente.

En este sentido, habremos de reconocer que la temática de la evaluación de la función docente ha sido, es y será un ámbito de interés no sólo técnico sino también público. Al revisar la bibliografía en la búsqueda de trabajos, informes, investigaciones y textos que fueran referentes de los inicios sobre el tema en cuestión, nos encontramos que son múltiples los autores que han hecho de este ámbito su espacio de producción académica. En sentido cronológico habrá que destacar, entre otros, a quienes presentan las primeras publicaciones en esta línea: Boyce (1915), Barr y Emans (1930) y Barr (1935), aunque debemos reconocer que la sistematización de investigaciones inician en la década de los sesenta, con interesantes estudios fundamentalmente en el mudo anglosajón, entre los que podemos señalar:

*Renmers (1963) demuestra en una investigación que si se obtiene la media de las calificaciones otorgada por 25 o más alumnos a sus profesores, utilizando una escala de calificación, dicha medida es tan fiable o más que los mejores test que puedan emplearse para predecir el éxito de los profesores; Simpson (1965) en su libro Teacher self-evaluation considera que la autoevaluación es el principal factor del perfeccionamiento docente. En dicha obra ofrece técnicas e instrumentos de autoevaluación, así como áreas de comportamiento docente sobre las que dichas técnicas pueden incidir con más eficacia; Valdman y Peck (1970) concluyen en una investigación que los factores o características que los alumnos perciben de sus profesores pueden agruparse de la siguiente forma: cordialidad y optimismo, equilibrio emocional y dominio de la materia, actividad y dinamismo, firme control (disciplina), y actitud democrática. Andrews (1971) aporta a la discusión su texto Formación práctica docente; Dornbusch (1973) justifica la importancia de la evaluación entre profesores, debido que no hay amenaza punitiva alguna, al no participar directores ni supervisores; Brophy (1974) mediante investigaciones establece relaciones entre comportamientos docentes y aprendizajes de los alumnos; Glass (1974) en su obra Evaluating Educational Performance propone la observación de la conducta docente como núcleo esencial de la evaluación del profesor; Doyle (1975) en su obra Student evaluation of intruccion ofrece una cuidadosa selección de las mejores escalas de evaluación de profesores por parte de los alumnos, otorgando fiabilidad y validez de las evaluaciones de los profesores realizadas por los alumnos; de Landsheere (1975) hace una serie de consideraciones sobre las dificultades de saber lo que realmente ocurre en clase y por qué es necesario saberlo; De la Orden (1979) en una conferencia sobre "Inspección Educativa" reconoce la necesidad de que una de las líneas que debe tener la formación de supervisores está referida a la capacidad para evaluar profesores y diseñar cursos, aunque advierte que el conocimiento de la práctica escolar mediante el ejercicio como profesor es necesario pero no imprescindible, dada la diferencia de los roles que corresponden a las funciones docentes y de supervisión (Salazar, 2003:2).*

En esta breve presentación de autores y sus correspondientes aportes, hemos querido pasar revista rápidamente a quienes, influenciados por la corriente de las escuelas eficaces, iniciaron una línea de producción científica que tiene más de 45 años de existencia y que en todos los países es, hoy, un tema de análisis permanente de cara a abordar con asertividad la calidad de la educación. Esto reviste mayor importancia en Latinoamérica, donde recién se están instalando procesos de evaluación docente, a

diferencia de muchos países desarrollados, que exigen que los profesores que laboran en el sector público acrediten sus competencias cada 4 o 5 años.

Durante las últimas tres décadas, la evaluación del quehacer docente en general y en ambientes de educación superior en particular, ha generado una explosión investigativa en esta área del conocimiento (Escudero, 1980; Medley, 1982; Scriven, 1988; Marczely, 1992; Schalock *et al.*, 1993; Ahumada, 1994, entre otros). A lo anterior, debemos añadir que, inicialmente y de una manera muy tenue, son por un lado, los tratados de evaluación educacional (Santos Guerra, 1995; 1996a y b) y por otro, por cierto más recientes, los de didáctica universitaria (González, 1994; Menin, 2002; Glazman, 2003; Brown y Glasner, 2003; Rué, 2007; Páez, 2007; etc.), los que dejan un espacio a la reflexión de la evaluación de la docencia, dentro de un contexto mayor denominado calidad de la educación.

En este sentido, es a partir de los últimos diez años, cuando encontramos literatura especializada en la evaluación de la docencia publicada en países de habla hispana en la que destacan, abordando aspectos generales: Álvarez y López (1999); Millman y Darling-Hammond (1997); Jiménez (2000); Pacheco y Díaz (2000); Montenegro (2003); Ahumada (2005). A su vez, hay un conjunto trabajos centrados en la evaluación de competencias docentes, es el caso de: Sobrado (2004); UNESCO (2007); y Cano (2007) entre otros. Sin duda, que la autoevaluación docente y la evaluación de pares, ha sido fuente de inspiración de: Nieto (1996); Airasian y Gullickson (1999); Rodríguez (2000); Hernández y Sarramona (2002); Hawes y Troncoso (2006); Díaz Alcaraz (2007); entre otros. Por último, es necesario destacar a algunos autores que durante los últimos años han tomado la evaluación de la docencia universitaria como ámbito de producción académica, entre ellos: Rueda y Díaz-Barriga (comp.) (2000); Zabalza (2003); Knight (2005); Cano (2005); Villar (2005); Rueda (2006); Margalef, Canabal, e Iborra (2006); Prieto (2007 y 2008).

El presente trabajo da cuenta de las prácticas de evaluación del desempeño docente en universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH). En este sentido, es necesario señalar que dicho estamento congrega sólo a las 25 instituciones públicas y/o estatales del país –que en conjunto atienden a más de 250 mil estudiantes, lo que representa alrededor de 57% de la población (cuadro 1)– de un total de 60 universidades, donde las 35 restantes son privadas.

Tomando como referente los aspectos formulados en la guía para la elaboración de ensayos, enviada por la comisión organizadora del presente *Coloquio Iberoamericano sobre Evaluación de la Docencia*, se procedió a construir un instrumento que permitiese recoger la información requerida. Dicho documento, junto con una carta de presentación, fue enviado electrónicamente a cada una de las vicerrectorías académicas (alberga la evaluación de la docencia) de las 25 universidades. Paralelo a ello, se tomó contacto telefónico con prácticamente la totalidad de los encargados del proceso evaluativo en cada institución, anunciando el envío del documento y solicitando la colaboración para contestarlo y, a su vez, comprometiéndonos a manejar la información con la máxima de protección. Cuando la ocasión lo permitió, se procedió a recoger los antecedentes mediante una entrevista telefónica y/o personal.

Mediante este procedimiento y después de cuatro meses de trabajo, se pudo obtener la información de sólo 14 universidades, aunque todos se comprometieron a remitir el documento con la información solicitada. Llama profundamente la atención que quienes presentaron pleno compromiso a la petición fueron aquellas instituciones que se encuentran en los extremos del país (Arica e Iquique por el norte, Punta Arenas y Osorno por el sur), en algunos casos, la muestra de interés por el tema se materializó enviando, sin condición alguna, cada uno de los instrumentos empleados. Por el contrario, en las grandes ciudades (Santiago, Valparaíso y Concepción) y regiones aledañas (La Serena y Talca), su participación

fue muy reducida. A su vez, cabe destacar que el momento de acreditación, tanto institucional como de carreras por la que atraviesan las universidades en Chile, exige una dedicación e intensidad permanente de las vicerrectorías, estamentos que dirigen internamente dichos procesos. En este sentido, el autor de la presente ponencia fue advertido por varias instituciones que declararon estar dedicadas exclusivamente a este proceso, razón por la cual, intentarían enviar oportunamente la información solicitada.

Por último, es menester precisar algunos alcances a la educación universitaria en Chile. Al respecto, debemos señalar que hasta el año 1980, existían sólo ocho universidades en el país, las que producto de un proceso de reestructuración mediante la fusión y autonomía de las sedes existentes hasta ese momento, dieron origen a las 25 instituciones estatales y/o públicas que hoy conocemos. A su vez, este nuevo marco normativo permitió la creación y funcionamiento de las actuales 35 universidades privadas sin financiamiento estatal.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIVERSIDADES PERTENECIENTES AL CONSEJO DE RECTORES (CRUCH) AÑO 2007

| Ciudad **    | Nombre de la Universidad                      | Creada | Sedes     | Núm. carreras |            | Núm. de alumnos |              |               | Contratación docentes |             |             |               |
|--------------|---|--------|-----------|---------------|------------|-----------------|--------------|---------------|-----------------------|-------------|-------------|---------------|
|              |   |        |           | Pre           | Post       | Pre             | Post         | Total         | J/C                   | M/J         | H           | Total Hrs.    |
| Arica        | U. de Tarapacá                                | 1982   | 1         | 55            | 13         | 5240            | S/I          | 5240          | 245                   | 24          | 99          | 12292         |
| Iquique      | U. Arturo Prat                                | 1984   | 5         | 120           | 5          | 9337            | S/I          | 9337          | 43                    | 7           | 131         | 3242          |
| Antofagasta  | U. de Antofagasta                             | 1981   | 0         | 53            | 13         | 5691            | 161          | 5852          | 272                   | 106         | 535         | 18492         |
|              | U. Católica del Norte                         | 1956   | 1         | 43            | 35         | 9196            | 527          | 9723          | 304                   | 95          | 359         | 18287         |
| Copiapó      | U. de Atacama                                 | 1981   | 3         | 40            | 0          | 2785            | 0            | 2785          | 4                     | 1           | 38          | 454           |
| La Serena    | U. de La Serena                               | 1981   | 2         | 38            | 22         | 7692            | 378          | 8070          | 185                   | 88          | 4           | 10120         |
| Valparaíso   | U. de Valparaíso                              | 1981   | 5         | 66            | 26         | 14759           | S/I          | 14759         | 395                   | 135         | 626         | 25492         |
|              | Pontificia U. Católica de Valparaíso          | 1928   | 0         | 56            | 38         | 12917           | 655          | 13572         | 361                   | 96          | 640         | 22458         |
|              | U. de Playa Ancha de Ciencias de La Educación | 1985   | 1         | 62            | 18         | 7899            | 130          | 8029          | 282                   | 67          | 184         | 15949         |
|              | U. Técnica Federico Santa María               | 1931   | 3         | 82            | 21         | 12171           | 340          | 12511         | 260                   | 33          | 446         | 16928         |
| Santiago     | U. de Chile                                   | 1842   | 0         | 68            | 259        | 23733           | 5275         | 29008         | 1087                  | 408         | 1863        | 74776         |
|              | Pontificia U. Católica de Chile               | 1888   | 1         | 116           | 159        | 19580           | 2765         | 22345         | 1347                  | 381         | 990         | 75460         |
|              | U. de Santiago                                | 1849   | 0         | 86            | 45         | 17258           | 651          | 17909         | 562                   | 118         | 1033        | 36729         |
|              | U. Metropolitana de Ciencias de la Educación  | 1985   | 1         | 22            | 6          | 4993            | 202          | 5195          | 263                   | 62          | 150         | 14250         |
|              | U. Tecnológica Metropolitana                  | 1993   | 3         | 73            | 24         | 10015           | 136          | 10151         | 275                   | 35          | 432         | 17266         |
| Talca        | U. de Talca                                   | 1981   | 2         | 20            | 18         | 6563            | S/I          | 6563          | 230                   | 28          | 83          | 11258         |
|              | U. Católica del Maule                         | 1991   | 1         | 25            | 13         | 4715            | S/I          | 4715          | 209                   | 34          | 217         | 11373         |
| Concepción   | U. de Concepción                              | 1919   | 2         | 86            | 86         | 20641           | S/I          | 20641         | 1084                  | 221         | 159         | 52323         |
|              | U. del Bio Bio                                | 1988   | 1         | 37            | 22         | 9430            | S/I          | 9430          | 384                   | 56          | 158         | 20085         |
|              | U. Católica de La Santísima Concepción        | 1991   | 4         | 59            | 8          | 6850            | S/I          | 6850          | 200                   | 48          | 561         | 13031         |
| Temuco       | U. de La Frontera                             | 1981   | 2         | 36            | 39         | 7320            | 524          | 7863          | 370                   | 78          | 237         | 19787         |
|              | U. Católica de Temuco                         | 1992   | 0         | 33            | 20         | 5276            | 758          | 5820          | 234                   | 98          | 220         | 14400         |
| Valdivia     | U. Austral de Chile                           | 1954   | 1         | 42            | 79         | 9744            | S/I          | 9744          | 622                   | 140         | 535         | 42313         |
| Osorno       | U. de Los Lagos                               | 1993   | 3         | 25            | 8          | 4516            | 179          | 4695          | *225                  | *52         | *17         | *11151        |
| Punta Arenas | U. de Magallanes                              | 1981   | 2         | 56            | 4          | 3201            | 23           | 3224          | 158                   | 24          | 8           | 10748         |
| <b>TOTAL</b> | <b>25</b>                                     |        | <b>42</b> | <b>1399</b>   | <b>891</b> | <b>241522</b>   | <b>12704</b> | <b>254031</b> | <b>9376</b>           | <b>2383</b> | <b>9708</b> | <b>557513</b> |

\* Datos del año 2006.

\*\* Ciudad donde se encuentra la Casa Central (Rectoría). S/I Sin Información. Fuente: www.cse.cl. www.cruch.cl

Sin duda, entonces, de las 25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (cuadro 1), en 17 su año de creación fue a partir de 1981, es decir, estamos ante la presencia de instituciones jóvenes que no superan las tres décadas, lo que hace que aún se encuentren en un proceso de ajuste y consolidación. A diferencia de las históricas ocho universidades –donde las más antiguas son las de Chile (1842), de Santiago (1849) y Pontificia Católica de Chile (1888) todas ellas ubicadas en la capital del país (Santiago)– que tienen más de un siglo de funcionar, no existe la tradición ni el peso internacional de países donde sus universidades datan del siglo XIII.

El cuadro 1 da cuenta de las características de las 25 universidades públicas y/o estatales de Chile. En él se observa no sólo la antigüedad de la institución sino el número de sedes, oferta académica, volumen de la matrícula, cantidad de docentes contratados con su correspondiente tipo de jornada. Sin duda, que a la luz de los datos proporcionados en este cuadro, habremos de reconocer que nos encontramos ante instituciones muy diversas, situación que se habrá de manifestar a la hora de recoger antecedentes sobre la evaluación de la docencia que realizan.

## 1. ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

### 1.1. Historia y surgimiento de la evaluación del desempeño docente

Se ha de señalar que todas y cada una de las universidades que participaron de este estudio reconocen abiertamente la importancia y trascendencia de la evaluación docente. A su vez, desarrollan acciones en esta línea donde el punto de convergencia es el uso de una encuesta de opinión que responden los estudiantes sobre la labor realizada por sus profesores. En algunas instituciones, y de manera muy rudimentaria, esta práctica supera las cuatro décadas, en otras, es la única instancia inscrita en las acciones evaluativas.

No es coincidencia que a partir del año 2002 todas las universidades incorporan en su agenda institucional acciones que permitan desarrollar sistemáticamente la evaluación docente. Al parecer el proceso de acreditación institucional y de las carreras que en ella se imparten –que surge a partir del año 2000, con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación– han incidido sustancialmente en esta decisión. En este sentido, por un lado, las prácticas autoevaluativas que exige este mecanismo de aseguramiento de la calidad de las universidades y, por otro, los requerimientos sobre la participación estudiantil, visibilizan la encuesta de opinión que emiten como instrumento generalizado en todas las universidades a la hora de recoger información sobre evaluación docente.

### 1.2. Participantes en los procesos de evaluación

A la hora de precisar los informantes del proceso de evaluación se ha de señalar que se observa un espectro que va mayoritariamente desde la exclusiva opinión de los estudiantes hasta instituciones que han elaborado instrumentos donde incorporan la opinión del jefe directo, la autoevaluación del académico e incluso la evaluación de los pares. En este sentido, las universidades se encuentran en diferentes niveles de desarrollo, que es directamente proporcional a los años de creación.

### 1.3. Estrategias seguidas en la implementación de las acciones de evaluación

En todas las instituciones se establece semestralmente un calendario, con las fechas en que se llevará a cabo la evaluación de la docencia. Momento en que se invita oportuna y públicamente a través de todos los mecanismos de que dispone la universidad, a participar a los informantes en dicho proceso.

### 1.4. Reacciones de los principales involucrados en las acciones de evaluación

A grandes rasgos, los estudiantes aunque miran con optimismo el proceso en general, manifiestan falta de credibilidad en el mismo, ya que con mucha fuerza hacen sentir que, históricamente, sus opiniones no tienen el peso específico deseado, debido a que los docentes que no responden a sus expectativas siguen realizando semestre a semestre las mismas prácticas de aula que ellos tanto cuestionan. Por su parte los docentes evaluados, mayoritariamente se resignan a un proceso del cual reconocen su importancia, pero se cuestionan la falta de políticas y modelos de evaluación docente en la mayoría de las universidades, por tal razón, se percibe como un aporte que carece del impacto que debiese tener. Por último, las autoridades son, sin duda, muy proclives –en determinados casos hasta incondicional– al proceso en sí, permitiendo que los resultados obtenidos en los instrumentos sean socializados al interior de los estamentos para definir acciones que permitan mejorar sistemáticamente los ámbitos evaluados.

## 2. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL CONJUNTO DE ACCIONES DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### 2.1. Propósitos planteados de forma genérica en el sistema de educación superior

Todas las instituciones son coincidentes al declarar la mejora como fin último de la evaluación docente practicada en la universidad, en algunas es más explícita, señalando que dicha mejora sólo se logra mediante el *feedback* y la permanente reflexión que han de hacer los profesores de su quehacer, lo que es concordante a plenitud, como lo que estipulan Schön (1987); Knight (2005); Margalef, Canabal, e Iborra (2006); entre otros.

### 2.2. Modelos de evaluación considerados en las distintas instituciones

Se reconoce abiertamente que las propuestas evaluativas realizadas en las universidades no responden mayoritariamente a un modelo construido desde el conocimiento científico, lo que hace presumir, que las acciones desarrolladas en esta línea se movilizan más por buenas intenciones que por dominio del estado del arte. Es más, en algunas instituciones consideran como modelo la aplicación de la encuesta de opinión de los estudiantes, lo que no sólo denota un desconocimiento de los modelos existentes sino que este esfuerzo institucional se ha constituido en un mero trámite administrativo, carente de todo rigor científico. En esta línea, hay que señalar que sólo tres instituciones han levantado una política institucional de evaluación de la docencia, donde se ha garantizado una real participación de los actores del proceso, como también, una cabal socialización de los aspectos normativos que en ella se han dispuesto.

### 2.3. Selección y/o elaboración de mecanismo e instrumentos

Tanto los mecanismos como los instrumentos empleados por las universidades, han sido diseñados o seleccionados básicamente por comisiones constituidas para tal efecto donde, dirigidas por un

coordinador, han discutido sobre la naturaleza y características de las mismas, basándose fundamentalmente en instrumentos ya empleados.

#### 2.4. Características principales de los instrumentos empleados en las instituciones e identificación y rol de los informantes en su aplicación

Reconociendo que se han identificado cuatro instancias para recoger información sobre la evaluación de la docencia en las universidades chilenas, nos permitimos caracterizar cada una de ellas, no sin antes señalar que sólo seis dejaron a disposición de este estudio los instrumentos que emplean en este proceso.

**Encuesta de opinión de los estudiantes:** instrumento que se usa en todas las instituciones y que tiene como propósito conocer la percepción de los alumnos respecto de la docencia recibida en las asignaturas cursadas, se aplica a través de Intranet y es respondida anónimamente mediante escala Likert. Sólo en 10 instituciones es obligatorio contestar este instrumento pues de lo contrario los alumnos no pueden inscribir los ramos a cursar el semestre siguiente. En dicho instrumento se puede advertir que se definen dimensiones que se consideran relevantes en toda práctica docente, entre las que podemos mencionar: conocimiento y dominio del tema; organización del programa de asignatura y del curso; didáctica y comunicación intracurso; evaluación de los alumnos; relaciones interpersonales; responsabilidades profesionales; integración a tecnologías de la información y comunicación; infraestructura, recursos y apoyo.

**Autoevaluación docente:** instancia que se manifiesta en 11 de las 14 universidades, se lleva a cabo mediante un instrumento a modo de encuesta, que busca obtener información sobre el funcionamiento de cada curso y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura. Su aplicación se realiza a través de Intranet, respondiéndose de manera voluntaria, en un formato de escala Likert. El instrumento presenta dimensiones a evaluar, siendo las más recurrentes: organización formal; conductas de entrada; relación profesor-alumno; apreciación del aprendizaje logrado; coordinación de equipos docentes; significado curricular; recursos y apoyos; integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación.

**Evaluación del jefe directo:** es una práctica menos generalizada, sólo 8 universidades declaran su uso, el que está establecido mediante una encuesta abierta y/o a modo de escala Likert, que incorpora no sólo criterios relacionados con la docencia como tal sino que, en ocasiones, deja espacio para rescatar información sobre el grado de cumplimiento de funciones académicas. Los criterios docentes más recurrentes son: preparación académica del docente; organización del programa de asignatura y del curso; evaluación de los aprendizajes; compromiso con la tarea docente y con los propósitos institucionales; responsabilidades profesionales.

**Evaluación de pares:** sólo cuatro instituciones señalan que emplean esta instancia, la que se materializa mediante el uso de un instrumento a modo de encuesta, que es respondida anónimamente por un docente de la misma unidad académica, quien opina sobre el desempeño docente de un colega. Lamentablemente no se tuvo acceso a ningún instrumento, que permitiese identificar las categorías que la componen.

### **3. PRINCIPALES ENTIDADES RESPONSABLES DE LA CONDUCCIÓN DE LAS ACCIONES DE EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

#### **3.1. Departamentos o áreas responsables de la evaluación del desempeño docente**

Todas las instituciones han dejado la evaluación de la docencia al interior de la vicerrectoría académica, la que a su vez ha definido operativamente que la responsabilidad de la misma, recaiga en departamentos como: Dirección de docencia; Departamento de acreditación; Departamento de aseguramiento de la calidad; Comisión de evaluación docente.

#### **3.2. Perfil profesional de los responsables de la evaluación del desempeño docente**

En la práctica, en casi todas las universidades (salvo cuatro), el responsable de liderar el proceso de evaluación de la docencia es un académico que no tiene especialización (maestría o doctorado) en evaluación, aunque mayoritariamente se reconoce una experiencia en el área. Debemos señalar que el dirigir este proceso, tan complejo como importante, requiere necesariamente de un dominio disciplinar aunque en la práctica la falta de certificación del responsable se percibe como un cargo de confianza política de la autoridad de turno, donde el esfuerzo se ha de centrar en la administración de instrumentos y no en la capacidad de liderazgo pedagógico. Aparentemente, esta situación explicaría la carencia de políticas y modelos en el quehacer universitario chileno.

#### **3.2. Conducción de acciones de sistematización de las experiencias de evaluación y promoción de estudios sobre el impacto de las acciones de evaluación**

Al tratarse de un proceso que recientemente se ha puesto en marcha de manera sistemática, no existen trabajos que informen el devenir de cada institución en materia de evaluación docente, salvo las estadísticas generales que circulan de manera restringida al interior de cada institución. Como contraparte, en los últimos años muchas universidades han organizado eventos nacionales e internacionales cuyo propósito ha sido, fundamentalmente, socializar el estado del arte de la evaluación de la docencia en general. Situación que ha respondido a que, en Chile, desde el año 2007 todos los profesores de enseñanza básica y media de los colegios municipales o particulares subvencionados, tienen la obligación de evaluar su desempeño docente.

### **4. GESTIÓN DE LAS ACCIONES DE EVALUACIÓN**

#### **4.1. Organización de las actividades internas de las instituciones para realizar los procesos de evaluación**

Es una constante en las universidades chilenas el uso de Intranet en la aplicación de los instrumentos para la evaluación de la docencia. En general, las instituciones coinciden en que las actividades para la reflexión sobre este proceso se lleven a cabo al finalizar cada semestre. Algunas insisten en la necesidad de que la retroalimentación, a finales de cada año lectivo, se realice de manera conjunta con quienes resultan evaluados. Cabe destacar que aquellas universidades que presentan el Convenio de Desempeño Académico, realizan una retroalimentación más prolija, ya que en el análisis de los resultados no sólo participan profesores y jefes o directores de departamento sino también decanos, vicerrectores y el Rector

de cada institución. De manera general los jefes de departamento, luego de analizar los resultados de la evaluación, se reúnen con los evaluados y discuten tanto los puntos álgidos como las fortalezas de cada docente. En el caso de que exista la autoevaluación sopesan los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes, con los obtenidos a través de esta instancia autoevaluativa.

Cabe señalar que en la mayoría de las universidades consultadas existe algún tipo de claustro y/o reunión de toda la planta docente, con el objeto de discutir los resultados obtenidos comparándolos con la media lograda a nivel de facultad o de universidad.

### **3.2. Lugares, áreas y características de los procesos en las instituciones desde las instancias correspondientes**

Del total de las instituciones encuestadas, sólo cinco tienen un lugar destinado específicamente a la tarea de la evaluación docente. Esto quiere decir que el proceso se encuentra integrado de manera formal y que disponen de instancias que se encargan sólo al análisis, recopilación y comunicación de los resultados de la evaluación. En general se denominan departamento de evaluación docente y/o unidad de evaluación de la docencia; al parecer, la falta de estamentos institucionales dedicados exclusivamente a la evaluación docente, obedece a que sólo a partir del año 2002 se desarrolla de manera sistemática este proceso y las universidades aún se encuentran en una evidente manifestación de ajuste.

## **5. COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS A DIFERENTES AUDIENCIAS**

### **5.1. Formas empleadas para reportar los resultados de la evaluación de la docencia a profesores, instancias administrativas y otras**

Como consecuencia de políticas de privacidad a la cual los docentes pueden adscribirse, en todas las universidades los resultados de la evaluación son de carácter privado, lo que indica que los estudiantes no tienen acceso a la información que se extrae de esta instancia. La excepción la constituye sólo una universidad donde se permite que los estudiantes sepan, de modo general y sintético, cuáles son los elementos mejor y peor evaluados de los docentes a nivel departamental.

Existe una disposición piramidal a la hora de tener acceso a los resultados, ya que desde la rectoría, vicerrectoría académica y dirección de docencia se tienen los registros de todos los académicos de la universidad. Luego tanto los decanos como los directores de departamentos, tienen acceso sólo a los resultados de los docentes que se encuentran adscritos en dichas unidades. Por último cada académico conoce sólo sus resultados, pero no los de sus colegas.

### **5.2. Mecanismos diseñados para recibir comentarios por parte de la comunidad sobre las acciones de evaluación**

No existen mecanismos oficiales donde la comunidad pueda adscribir su opinión y/o retroalimentar los resultados, ni del conjunto de la evaluación ni de forma individualizada. En el caso de los estudiantes pueden, a través de la encuesta de opinión, agregar comentarios sobre las temáticas evaluadas que consideren necesarios. En esta misma línea, hay que reconocer que los procesos de autoevaluación institucional han obligado a reunir sistemáticamente a docentes y estudiantes para tratar temáticas de interés, donde la evaluación de la docencia ha tenido un espacio preferencial.

## 6. USO DE LOS RESULTADOS DE LAS ACCIONES DE EVALUACIÓN

### 6.1. Empleo de los resultados por parte de directivos, grupos de académicos, estudiantes

En general se concuerda con que los directivos son quienes definen las medidas remediales con respecto a los resultados que arroja la evaluación docente. Son estos mismos quienes establecen, entonces, aquellas consecuencias o conversaciones respectivas con los implicados.

La reflexión surge como una de las principales acciones que los académicos desarrollan como consecuencia con los resultados en su evaluación. Actividades de autoevaluación y coloquios son prácticas permanentes, donde los docentes sostienen jornadas de análisis enfocados a estrategias que garanticen la mejora. Por último y tal como se mencionó en el apartado anterior, los estudiantes no tienen acceso a los resultados, por lo que no existe empleo de los mismos.

### 6.2. Comunicación de los resultados a instancias externas a las instituciones

No se hacen públicos los resultados con ninguna institución externa a la universidad, al parecer esto obedece a la práctica de políticas de privacidad. Existe un reconocimiento a la importancia que los docentes otorgan al proceso de acreditación, instancia en que se proporciona la información solicitada sobre la evaluación en general y de la docencia en particular. Sin duda, que este escenario explica la especial delicadeza y cuidado con que se tratan los resultados en cada institución.

### 6.3. Consecuencias académicas y/o laborales a partir de los resultados

Son variadas y dependen expresamente de la situación contractual que presenta el docente con la institución. Los profesores a contrata (jornada completa y media jornada, a partir de las 32 y 16 horas, respectivamente), en caso de tener una evaluación negativa optan por programas de perfeccionamiento, donde pueden mejorar las falencias que se desprenden de la evaluación. En caso de que la experiencia de ser mal evaluado se repita, se establecen acciones tales como: realizar un nuevo perfeccionamiento o analizar la(s) asignatura(s) que realiza. Distinto es el caso de los profesores hora, que sólo en una universidad de las consultadas reciben perfeccionamiento, en el resto son despedidos de la institución o desvinculados de la labor docente.

### 6.4. Programas de formación permanente del profesorado

El 50% de las instituciones presenta programas de perfeccionamiento académico, en su mayoría definen este plan como una instancia optativa para el docente. Es importante señalar que estos programas se diferencian del perfeccionamiento docente por presentarse como una política de las instituciones y no como mera consecuencia de la evaluación docente, lo que habla de una preocupación de las universidades por mejorar la calidad de su profesorado.

## 7. BALANCE DE LAS EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN

### 7.1. Puntos exitosos, problemas enfrentados y acciones posibles de mejora del sistema de evaluación

El punto exitoso en el que concuerdan la mayoría de las instituciones universitarias es reconocer que el colocar en la discusión y práctica académica la evaluación docente, ha permitido girar, paulatinamente, hacia la construcción de una nueva y compleja cultura evaluativa, cuyo propósito fundamental ha de apuntar a la mejora del quehacer docente. Esta situación está en absoluta concordancia con los fines que ha de cumplir todo proceso evaluativo.

La mayor cantidad de problemas tienen que ver con la actitud y visión con respecto de la evaluación; según los encargados institucionales del proceso evaluativo, advierten que los docentes sienten que la opinión de los estudiantes, como única o la más importante instancia evaluativa, no corresponde pero al momento de la evaluación se someten al proceso sin mayores inconvenientes. En este sentido, asegurar una participación real y masiva de los docentes en el diseño y socialización del proceso evaluativo, generará un compromiso para superar las limitaciones que existen en materia de definición de políticas efectivas y modelos de evaluación, en su mayoría inexistentes en las instituciones consultadas.

### 7.2. Propuestas generales desde las instituciones de educación superior para retroalimentar los procesos

Al tratarse de instituciones públicas, surge la necesidad de abrir a la comunidad extra universitaria los resultados de la evaluación docente, de manera de dar testimonio de fe pública sobre la calidad existente. Sin duda, ésta sería una instancia que exigiría a las universidades pasar permanentemente revista no sólo a las fortalezas y oportunidades sino que también a las debilidades y amenazas de dicho proceso. En este sentido, el impacto que ha provocado durante los últimos cinco años la consolidación de los procesos de acreditación institucional y de carrera —a los que han quedado sometidas las universidades en Chile— ha generado una dinámica de transparentar lo que se realiza, situación que se puede aprovechar en pro de optimizar la retroalimentación de la evaluación docente.

## 8. PRINCIPALES MATERIALES DE CONSULTA ELABORADOS Y/O PUBLICADOS EN EL PAÍS

### a) Artículos

Para su mejor localización en la bibliografía los antecede un asterisco:

Aguilar, A; Ampuero, N. y Loncomilla, L. (2008:71-80); Ahumada, P. (2005:37-47); Arbesú, I. (2008:287-306); Báez, M; Cazenave, M. y Lagos, J. (2008:47-70); Constenla, J. y Martínez, P. (2005:93-106); Hawes, G. y Troncoso, K. (2006:59-72); Herrera, R; Zurita, R; González, E; Pérez, C. y Abarca, M. (2008:101-106), Ibarra, O. (2007:13-26); Jiménez, G.; Silva, E; Contreras, G; Ponce, M. y Faúndez, F.; Gutiérrez, A. (2008:81-98); Letelier, M.; Rodés, D.; de Los Ríos, D. y Olivos, C. (2008:123-138); Malaspina, U. (2008:261-266); Mella, E; Cárcamo, A; Alvarado, V. y García, M. (2008:143-172); Odar, A. (2008:279-286); Pérez, C. (2008:219-236); Pinto, M. (2003:157-166); Poblete, A.; Carrasco, S. y Sealzer, R. (2008:27-29); Puebla, R; Valdés, R. y Rojas, R. (2008:237-250); Salazar, J. (2003); Solar, M. y Díaz, C. (2008:143-

172); Solar, M. y Sánchez, J. (2008:107-122); Tapia, L. (2008:253-260); Toro, C.; Backhouse, P. y Valassina, F. (2008:139-142); Velásquez, E. (2008:267-278); Valdés, H. (2002); y Zúñiga, M. y Jopia, B. (2008:31-46).

**b) Webgrafía:**

- <http://www.cse.cl> ; <http://www.cpeip.cl>
- <http://www.cruch.cl>
- <http://www.docentemas.cl>
- <http://www.evaluaciondocente.uchile.cl>
- <http://www.educandojuntos.cl>

El cuadro 2 resume los aspectos más distintivos de la evaluación de la docencia realizada en las universidades que participaron de este estudio.

**CUADRO 2. RESUMEN DE LOS ASPECTOS QUE DEFINEN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA (ED) EN LAS UNIVERSIDADES**

| ASPECTOS   | UNIVERSIDADES |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | TOTAL |    |
|--|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|----|
|  | 1             | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | SÍ    | NO |
| Tiene política de evaluación docente                                 | Sí            | No | No | No | No | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | 8     | 6  |
| Existe un lugar físico para la evaluación de la docencia             | No            | No | No | No | No | Sí | No | No | No | Sí | Sí | Sí | No | Sí | 5     | 9  |
| Existe formalmente una unidad encargada de la evaluación docente     | Sí            | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | 14    | 0  |
| Encargado de la evaluación docente con especialización en evaluación | No            | No | Sí | No | No | Sí | Sí | No | No | No | No | No | Sí | No | 4     | 10 |
| Encargado de la evaluación docente con experiencia en evaluación     | No            | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | 9     | 5  |
| La evaluación docente tiene objetivos claros                         | Sí            | No | Sí | No | No | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | No | Sí | 9     | 5  |
| Las encuestas aplicadas son privada                                  | Sí            | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | 14    | 0  |
| Presencia de convenio de desempeño académico                         | No            | No | No | No | No | Sí | No | Sí | No | No | Sí | No | No | Sí | 4     | 10 |
| Se adscribe algún modelo de evaluación                               | No            | No | No | No | No | No | No | No | Sí | No | Sí | Sí | No | No | 3     | 11 |
| Obligatoriedad de la evaluación                                      | No            | Sí | No | Sí | 12    | 2  |
| Ha tenido problemas la implementación de la evaluación               | Sí            | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | 14    | 0  |
| Tienen registros históricos de la evaluación docente                 | No            | No | No | No | No | No | No | Sí | No | No | Sí | Sí | No | Sí | 4     | 10 |
| Encuesta de opinión de los estudiantes                               | Sí            | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | 14    | 0  |
| Es obligatorio responder las encuesta de opinión estudiantil         | Sí            | No | No | Sí | No | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | 10    | 4  |

| ASPECTOS   | UNIVERSIDADES |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | TOTAL |    |
|--|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|----|
|  | 1             | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | SÍ    | NO |
| Se realiza autoevaluación del docente                                    | Sí            | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | No | Sí | Sí | Sí | No | Sí | 11    | 3  |
| Es obligatorio realizar la autoevaluación                                | No            | No | No | No | No | Sí | No | Sí | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí | 6     | 8  |
| Se realiza evaluación del jefe directo                                   | Sí            | Sí | Sí | No | No | Sí | No | No | No | Sí | Sí | Sí | No | Sí | 8     | 6  |
| Se realiza evaluación de pares   | No            | No | No | Sí | No | Sí | Sí | No | No | No | No | No | No | Sí | 4     | 10 |
| Se sistematizan los resultados   | No            | No | No | No | No | No | No | Sí | No | No | No | No | No | Sí | 2     | 12 |
| Existe presencia de programas de formación permanente                    | No            | No | Sí | No | No | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | No | No | Sí | 7     | 7  |
| Los estudiantes tienen acceso a los resultados de la encuesta de opinión | No            | No | No | No | No | No | No | No | No | Sí | No | No | No | No | 1     | 13 |
| Evaluación y resultados en línea   | Sí            | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | 13    | 1  |
| Se toman medidas respecto de los resultados                              | No            | No | Sí | No | No | Sí | Sí | Sí | No | No | Sí | Sí | No | Sí | 7     | 7  |
| Réplica respecto de los resultados                                       | Sí            | No | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | 11    | 3  |

## 9. CONCLUSIONES

Las prácticas de evaluación docente definidas por las universidades públicas chilenas, presentan evidentes limitaciones que van desde aspectos estructurales, hasta consideraciones técnicas, que quedan al descubierto al confrontarlas con el estado del arte existente en esta línea.

Al parecer, variables como antigüedad, tamaño y oferta académica otorgan a las instituciones una indiscutible heterogeneidad que, de una u otra forma, impactan con diferente peso específico las propuestas de evaluación docente que se ejecutan. A lo anterior se suma la relevancia que adquiere el hecho que, desde el año 2000, se instala en la cultura universitaria las acreditaciones institucional y de las carreras que imparte. Es este el requerimiento técnico más importante por el cual han atravesado dichas instituciones y es, precisamente, a partir de ese momento que se inicia formalmente un trabajo de transformar la rutinización del uso de encuestas de opinión de los estudiantes, por propuestas que surjan de una política institucional de evaluación docente, donde se ha de definir la adscripción a algún modelo rescatado del conocimiento científico existente.

El tiempo transcurrido en esta transformación ha sido insuficiente, ya que observamos en instituciones donde no existen ni políticas ni modelos de evaluación docente y se aventuran a hablar del tema considerando como exclusivo referente el uso de encuestas únicas de opinión estudiantil, insistiendo con gran dedicación en optimizar el instrumento en cuestión, como si dicha evaluación requiriese de un solo informante. En este sentido se advierte más voluntad que recursos técnicos a la hora de encarar institucionalmente este proceso, fenómeno que queda de manifiesto, cuando un alto porcentaje de los responsables del mismo no presentan calificación adecuada para estar al frente de tan importante gestión.

Las escasas instituciones que presentan procesos y modalidades evaluativas concordantes con lo formulado en la literatura, son las universidades más antiguas del país. En este sentido, la formulación de

políticas e identificación de modelos de evaluación docente presentes en ellas requieren de un proceso de: participación, construcción, socialización, maduración que, al parecer, superan los tiempos del que han dispuesto el resto de las instituciones. En esta misma línea, la participación de diferentes informantes y la triangulación o cuadrangulación de la información que proporcionan, otorga a la evaluación de la docencia una dimensión holística, que garantiza un abordaje integral de un proceso que es tan complejo como delicado. Sin duda, entonces, que la autoevaluación, evaluación de pares y la del jefe directo en conjunto dan consistencia a un trabajo donde ha predominado la opinión de los estudiantes.

Si desde la experiencia se tiene un camino recorrido sobre las características del instrumento que emplean los estudiantes para opinar sobre el desempeño de sus profesores, entonces, se constituye en un inmenso desafío para las universidades construir un camino empíricamente validado, sobre aspectos más específicos, referidos a autoevaluación, evaluación de pares, evaluación del jefe directo, que permita garantizar, por un lado, la pertinencia y por otro, la mejora como fin último de la evaluación docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A.; Ampuero, N. y Loncomilla, L. (2008). "Evaluación del desempeño docente: diagnóstico desde la perspectiva de los estudiantes", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), pp. 71-80.
- Ahumada, P. (1994). *Evaluación de la eficiencia docente. Aproximaciones indicadores concordancia procedimientos*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso-OEA.
- Ahumada, P. (2005). "Algunas reflexiones y propuestas en relación a la evaluación del desempeño docente", *Investigaciones en Educación*, 5 (2), 37-47.
- Airasian, P. y Gullickson, A. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis.
- Arbesú, I. (2008). "Evaluación formativa de la docencia universitaria, en la Universidad Autónoma de México", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 287-306.
- Báez, M.; Cazenave, M. y Lagos, J. (2008). "Percepción de la evaluación del desempeño docente", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 47-70.
- Barr, S. (1935). "The validity of certain instruments employed in the measurement of teaching ability", en H. M. Walker (ed.) *The measurement of teaching efficiency*. Nueva York: Macmillan, pp. 71-141.
- Barr, S. y Emans, M. (1930). "What qualities are prerequisite to success in teaching?", *Nation's Schools*, 6, 60-64.
- Boyce, C. (1915). *Methods for measuring teachers' efficiency. In the fourteenth yearbook on the National Society for the Study of Education* (Part II). Bloomington, Ill: Public School Publishing Company.
- Brown, S. y Glasner, A. (ed). (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro/ ICE UB.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Constenla, J. y Martínez, P. (2005). "Actitudes de los profesores de la educación municipalizada hacia la evaluación docente", *Investigaciones en Educación*, 5 (2). 93-106.
- Díaz Alcaraz, F. (2007) (coord.). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Praxis/ Monografías escuela española.
- Doyle, K. (1975). *Student evaluation of instruction*. Lexington. Mass.: Lexington Books.
- Escudero, J. (1980). La eficacia docente: Estudios correlacionales y experimentales. En Varios. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, tomo I. Madrid: VII Congreso Nacional de Pedagogía/ Sociedad Española de pedagogía, pp. 207-235.
- Glass, V. (1974). "Teacher effectiveness", en H. J. Walberg (ed.) *Evaluating Educational Performance*, Berkeley, Ca.: McCutchan.
- Glazman, R. (2003). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Ciudad de México: Paidós educador.
- González, R. (1994). *Análisis de los factores de proceso y otros factores de influencia que condicionan la calidad de las enseñanzas universitarias y el rendimiento*. Madrid: ICI/ Universidad Politécnica de Madrid.
- Hawes, G. y Troncoso, K. (2006). "A propósito de evaluación por pares: La necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes", *Perspectiva Educativa*, 48. 59 -72.
- Hernández, M. y Sarramona, J. (2002). "La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional", *Bordón Revista de Pedagogía*, 54 (4). 559-575.
- Herrera, R.; Zurita, R.; González, E.; Pérez, C. y Abarca, M. (2008). "El sentido de la evaluación del desempeño docente", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 101-106.
- Ibarra, O. (2007). "La evaluación docente y la profesionalización del maestro", *Investigaciones en Educación*, 2 (2). 13- 26.
- Jiménez, B. (2000). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis Educación
- Jiménez, G.; Silva, E.; Contreras, G.; Ponce, M. y Faúndez, F.; Gutiérrez, A. (2008). "Evaluación de la docencia universitaria. Diagnóstico del proceso", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 81-98
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Nancea
- Letelier, M.; Rodés, D.; de Los Ríos, D. y Olivos, C. (2008). "Propuesta de un modelo para evaluación del desempeño docente", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 123-138.

- Malaspina, U. (2008). "Evaluación del desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 261-266
- Margalef, L.; Canabal, C. e Iborra, A. (2006). "Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas", *Perspectiva Educativa*, 48, 73-89
- Marczely, B. (1992). "Teacher evaluation: research versus practice", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (3), 270-290.
- Mella, E.; Cárcamo, A.; Alvarado, V. y García, M. (2008). "Sistema de evaluación del desempeño docente", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 143-172
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Medley, D. (1982). *Teacher effectiveness. Encyclopedia of Educational Research*, 5ª. ed., Nueva York: McMillan.
- Menin, O. (2002). *Pedagogía y universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo sapiens.
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Nieto, J. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo puede evaluar y mejorar su práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Odar, A. (2008). "Evaluación de la actividad docente de los profesores universitarios por los alumnos, en la universidad del Santa, Perú", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 279-286.
- Páez, R. (2007). *Didáctica conceptual en el sistema universitario*. Córdoba: Anábasis.
- Pacheco, T. y Díaz, A. (2000). *Evaluación académica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, C. (2008). "La evaluación del desempeño docente en el contexto de un sistema de gestión de la calidad", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 219-236.
- Pinto, M. (2003). "Evaluación de desempeño docente. Un aporte de la educación particular confesional a la obtención del perfil de un profesor competente", *Investigaciones en Educación*, 3, 157- 166.
- Poblete, A.; Carrasco, S. y Sealzer, R. (2008). "La problemática del desempeño docente: desafíos frente al requerimiento de la evaluación", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 27-29
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prieto, L. (coord.) (2008) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro/ ICE/ Universidad de Barcelona.

- Puebla, R.; Valdés, R. y Rojas, R. (2008). "Inclusión en la agenda de trabajo de docentes del área de salud de un portafolio modular docente (PMD)", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 237-250.
- Rodríguez, B. (2000). "La observación como instrumento de evaluación del profesorado que promueva la mejora e innovación del proceso de enseñanza", *Bordón Revista de Pedagogía*, 52 (3). 447-459.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. Ciudad de México: CESU-UNAM.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (comp.) (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Ciudad de México: Paidós educador.
- Salazar, J. (2003). *La evaluación docente su camino recorrido: alcances y desafíos*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente. Universidad de La Frontera. Temuco (Chile), 5 y 6 de diciembre.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. (1996a). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. (1996b). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schalock, H., Schalock, M., Cowart, B. y Myton, D. (1993). "Extending teacher assessment beyond knowledge and skills: An emerging focus on teacher accomplishments", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7, 105-133.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesores reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: MEC.
- Scriven, M. (1988). "Dutty-based teacher evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1 (4), 319-334.
- Sobrado, L. (ed.) (2004). *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales*. Barcelona: Estel.
- Solar, M. y Díaz, C. (2008). "El sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 143-172
- Solar, M. y Sánchez, J. (2008). "Modelo de evaluación de desempeño docente en la perspectiva del aseguramiento de la calidad", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 107-122.
- Tapia, L. (2008). "Evaluación del desempeño docente en el instituto tecnológico de Santo Domingo (INTEC), República Dominicana", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 253-260.
- Toro, C.; Backhouse, P. y Valassina, F. (2008). "El desempeño docente y sus implicancias en la formación desde la perspectiva de la calidad", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 139-142

- UNESCO (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Valdés, H. (2002). *La evaluación del desempeño docente*, ponencia presentada en el seminario internacional "Profesionalismo docente y calidad de la educación". Santiago de Chile: Mineduc
- Velásquez, E. (2008). "Desempeño docente, calidad y evaluación en la universidad de Lima", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 267-278.
- Villar, L. (2005). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zúñiga, M. y Jopia, B. (2008). "La evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas: diagnóstico desde la perspectiva de las autoridades universitarias", en *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 31-46.

