



ISSN: 1989-0397

## LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA. SITUACIÓN, PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

*Norberto Fernández Lamarra y Natalia Coppola*

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

[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art7.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf)

**E**l tema de la calidad de la educación en general y de la educación superior en particular, comienza a afirmarse en el escenario y en la agenda de la educación mundial con el advenimiento del denominado “Estado evaluador” (Neave, 1988), a principios la década de los noventa. La calidad en la educación es un concepto clave en tanto se considera un bien público y se declara como un factor determinante de la competitividad de un país. Sin bien aún está abierto el debate acerca de la definición y los componentes de los procesos de evaluación y la acreditación, se coincide en que la calidad y la excelencia son propósitos fundamentales, más allá de la estructura metodológica o conceptual que les oriente.

Como se expresa en el artículo de Fernández Lamarra y Marquina, 2008, la “profesión académica” como objeto de investigación ha cobrado importancia en las últimas décadas, de forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la educación superior como campo de investigación. Si bien desde los setenta se desarrollan importantes estudios sobre el profesorado universitario y sus espacios de trabajo (Bourdieu *et al.*, 1975; Geertz, 1976), fue durante los ochenta que, a nivel internacional, se ha ido generalizando el estudio de las distintas políticas que impactaron sobre el trabajo de los académicos, sus contextos y sus dimensiones, considerando a estos sujetos como centrales para el análisis del sistema universitario de un país, incluyendo la evaluación de la docencia universitaria (Clark, 1987).

Estos desarrollos coinciden con las reformas de los sistemas de educación superior a nivel mundial. Según Becher y Trowler (2001), el requerimiento de “performatividad” investigadora ha cambiado la naturaleza del trabajo académico. Otros estudios analizaron los efectos de estos cambios en las identidades académicas (Henkel, 2000) y el rol de éstos en la mejora de la productividad del sistema universitario y de su subsistema científico y tecnológico. Estos avances sostuvieron que la mayoría de estos cambios fueron externos a las disciplinas, las que tradicionalmente definían el carácter de “lo académico”. En ese contexto, existe un renovado interés por la evaluación de la docencia universitaria, en tanto juega un papel fundamental en la mejora de las instituciones y es una de las funciones esenciales de la universidad (Fernández Lamarra y Marquina, 2008).

En Argentina, el espacio de producción sobre el tema es muy incipiente. Existen algunos trabajos exploratorios, otros se remiten a casos institucionales o disciplinares específicos, no registrándose estudios empíricos de alcance nacional. En términos comparados con países de la región –como Brasil, Chile o México– así como con el resto del mundo, en Argentina el tema de la evaluación de la docencia universitaria constituye un área de vacancia que, a la vez, limita la interpretación de los estudios que toman como objeto los cambios recientes en nuestro sistema de educación superior.

En este trabajo nos proponemos desarrollar un panorama general sobre la evaluación de la docencia universitaria en Argentina, a partir de distintas fuentes de información y del análisis de experiencias realizadas en distintas universidades y de datos preliminares obtenidos por la aplicación de la encuesta adaptada al país del Proyecto The Changing Academic Profession: an International Research Project (CAP)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Desarrollo Humano (IDH), Universidad Nacional de Tres de Febrero Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudio para el Desarrollo Educativo (NIFEDE), PICT Redes La profesión académica en proceso de cambio. Un proyecto internacional. Directores del capítulo argentino: Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina.

## 1. TENDENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: MODELOS DE EVALUACIÓN Y ACTORES

Si bien siempre la evaluación ha formado parte constitutiva del campo educativo –desde su quehacer cotidiano hasta la planificación–, a partir de los noventa, comienza a formar parte de las políticas educativas desarrolladas desde el Estado. Es así que la evaluación institucional de carreras académicas y de profesores se extendió rápidamente en la mayoría de los países con distintos matices.

Como señala Ricco (2001) hay dos concepciones de la evaluación, que corresponden a dos visiones diferentes de la universidad:

- 1) La *evaluación tecnológica y productivista*, marcada por la eficiencia y la productividad, que posee como modelo de referencia la empresa. En esta concepción la evaluación es concebida como instrumento de control de regulación. Se sobrevalora la medida estadística analizándose los productos o resultados ignorándose los procesos, las especificidades y las complejidades institucionales. La mejora pedagógica no es una preocupación fundamental.
- 2) La *evaluación participativa* la que supone una reflexión colectiva de sus miembros sobre la propia institución universitaria. Más que poner énfasis en los resultados, esta evaluación trata de contextualizar la acción de referencia en el medio socioeconómico, realzar la identidad del proyecto educativo y centrarse sobre la mejora de la oferta educativa.

Sin embargo, como señala Dias Sobrinho y Balzan (1995) “la evaluación más que una tarea técnica debe ser entendida como un proceso público-político dotado de repercusiones sociales”.

Particularmente, la evaluación de la docencia universitaria ha tenido distintos desarrollos en países como México, Brasil, Chile, España, Francia, Estados Unidos, entre otros. “Estos desarrollos convergen en la necesidad de conocer y reflexionar sobre la actividad docente universitaria, en tanto en la evaluación se promueven o exalta un modelo de profesor o forma de enseñar, ya sea de forma deliberada o no; al mismo tiempo, se asignan papeles específicos tanto a los profesores como a los estudiantes” (Rueda, 2006).

Siguiendo las dos concepciones mencionadas, se observa que en materia de evaluación de la docencia universitaria las tendencias son tres:

1. *Orientada a resultados* siendo la evaluación de la docencia parte de la evaluación institucional, relacionada con el control o rendición de cuentas. Este tipo de evaluación es efectuada, generalmente, por agencias o por pares externos a las instituciones, tomando de base las autoevaluaciones institucionales.
2. *La evaluación orientada a la formación* donde la de la docencia aparece como un proceso formativo sistemático y permanente, integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza, operando al interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas.
3. Representada por *la evaluación de la docencia relacionada con políticas institucionales para el desarrollo los recursos humanos*, ya que se vincula con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación, etc. En esta orientación podrían complementarse y conjugarse ambas concepciones de la evaluación, según el abordaje planteado en cada caso.

Sin embargo cualquiera fuera su orientación “lo sustancial en la evaluación de la docencia universitaria es la mejora de profesor y de la institución. Un sistema evaluativo de alta calidad deberá constituirse en el equilibrio dinámico entre la mejora de la calidad del centro-institución educativa- y la mejora del profesorado” (Mateo, 2000).

Así como en la implementación de las evaluaciones subyacen conceptos de calidad, de política educativa y de definiciones sobre la valoración, surgen también diferentes metodologías de operación. Si bien no vamos a adentrarnos en un detalle de las mismas,<sup>2</sup> las más usuales para la evaluación de la docencia universitaria son: las encuestas a alumnos y profesores; la realizada por pares, las autoevaluaciones, el uso de portafolios y diarios académicos; el resultado de los rendimientos de los alumnos, evaluaciones e informes de las autoridades de las instituciones; la evaluación de expertos, los resultados de investigaciones, etc. En Argentina, el uso de encuestas, de resultados de aprendizaje (cantidad de graduados, promociones por cohorte, calificaciones promedio, etc.), de resultados de investigaciones y la realizada por pares son las formas más frecuente de evaluación de la docencia universitaria.

Por otra parte, en las distintas concepciones y formas de puesta en marcha de los procesos de evaluación, también se definen diferentes roles para los distintos actores de la comunidad educativa: docentes, alumnos, directivos, evaluadores y expertos, agencias y para la sociedad. En este sentido, Fernández Lamarra (2004) señala que “para cada actor la evaluación se referencia a un objeto distinto: para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano”.

Siguiendo el planteo de Vain (1998), los posibles aportes y limitaciones de cada tipo de actor en la evaluación de la docencia podrían analizarse desde:

*Los docentes:* como gestores principales de la enseñanza, poseen una particular mirada acerca de las condiciones de trabajo, sus ideas y creencias sobre la enseñanza, sobre los alumnos, la universidad, la ciencia, etc.; y sobre la docencia como función, “que muchas veces aparece anónima o aparentemente desvinculada de su situación concreta en las evaluaciones”. En este sentido, el autor advierte que “la autoevaluación en el contexto de la carrera docente puede adquirir cierto grado de autocomplacencia, habida cuenta de las posibles consecuencias que ésta podría tener en la estabilidad laboral y la escasa difusión de las prácticas autoevaluativas entre los docentes universitarios” (Vain, 1998).

*Los estudiantes,* quienes son potenciales críticos de esta actividad ya que son los principales implicados por las consecuencias de la enseñanza y quienes establecen una relación cotidiana con el profesor, aunque limitada a un tiempo escaso de contacto. En este sentido, el autor citado, señala que será fundamental, para obtener datos significativos de esta fuente, garantizar la confidencialidad de la información. Como limitaciones pueden mencionarse: la ausencia de una cultura de la autoevaluación en el propio alumno (ausencia de evaluaciones formativas); la acentuada presencia de evaluaciones para la calificación –examen–, la disparidad de niveles entre los ingresantes y los alumnos avanzados o el desconocimiento –en la mayoría de los casos– sobre las condiciones de trabajo de los docentes.

<sup>2</sup> Mayor referencia sobre los modos de evaluación de la docencia universitaria se pueden encontrar en Rueda Beltrán (2006).

*La evaluación por pares* permitiría generar un marco de evaluación más amplio, que sitúe la actividad docente en relación con los planes estratégicos de la institución, aportar elementos de comparabilidad y prospectiva. "Sin embargo el obstáculo principal es el escaso desarrollo de la cultura evaluativa. Sumado a las implicancias que en términos afectivos, de relaciones interpersonales o de intereses sectoriales aporta la proximidad con quienes serán los evaluados, limitante ésta que se potencia todavía más en el caso de la carrera docente. No obstante este mismo factor resulta en posibilidad, en tanto ambos (evaluante y evaluado), comparten un mismo contexto, por cuanto el conocimiento sobre esa realidad es más profundo y puede dar cuenta de lo procesual así como de la historia" (Vain, 1998).

*Las autoridades institucionales:* las limitaciones pueden darse, fundamentalmente en estructuras organizativas verticalizadas, en relación con estilos de gestión más autocráticos y de escasa participación. En estos casos la valoración estará muy sesgada por el sistema de organización y gestión que sustentan los directivos. Sin embargo, la participación de las autoridades en los procesos de evaluación docente es de vital importancia, porque esta tarea los acerca a una percepción directa de los aspectos que deberán modificarse mediante acciones a desarrollar.

La evaluación a cargo de expertos plantea el riesgo de una visión externalista, construida desde sus propias categorías, si estos expertos carecen de flexibilidad y disposición para interpretar el contexto en el cual se desarrolla su intervención. Si por el contrario son permeables a escuchar las posturas de los actores y hábiles para descifrar lo oculto y lo invisible, pueden realizar aportes sustantivos, sacando provecho a su posición externa, que les posibilita estar menos involucrados con la institución y sus actores, así como tomar distancia para observar mejor (Vain, 1998).

## 2. EL ESCENARIO UNIVERSITARIO ARGENTINO

El Sistema de Educación Superior de Argentina es de carácter binario; es decir, está integrado por dos tipos de instituciones: las universidades y los institutos universitarios y superiores (no universitarios), que comprenden a los institutos técnicos, de formación profesional, de formación docente, etcétera

Según datos del Ministerio de Educación, en la actualidad existen 106 instituciones universitarias y 1774 institutos superiores. De las 86 universidades 40 son nacionales, 43 son privadas, una universidad provincial, una internacional (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO) y otra extranjera (Universidad de Bologna). A ellas hay que agregarles, según datos de este año 7 institutos universitarios estatales y 13 privados. En 2007, dan cuenta de la existencia de 1774 institutos superiores universitarios (superiores no universitarios), de los cuales 772 son de gestión oficial –dependientes en su casi totalidad de las jurisdicciones provinciales– y 1002 son de gestión privada, supervisados por las provincias.

Tal como ha sucedido en toda la región, en Argentina durante la década de los noventa se acentuó el ya iniciado el proceso de diversificación de la educación superior. En primer lugar, con la expansión del nivel medio y el ingreso irrestricto a la universidad se masificó el sistema superior; en segundo lugar, entre la enseñanza universitaria y la no universitaria (creció significativamente durante las décadas de los setenta y ochenta) y se crearon un alto número de instituciones, con muy diversas orientaciones y con muy distintos niveles de calidad. Desde los noventa se han creado más de 32 universidades y 20 institutos superiores, acentuando el proceso de diversificación y expansión de la educación superior.

## 2.1. La configuración de la profesión docente universitaria en Argentina

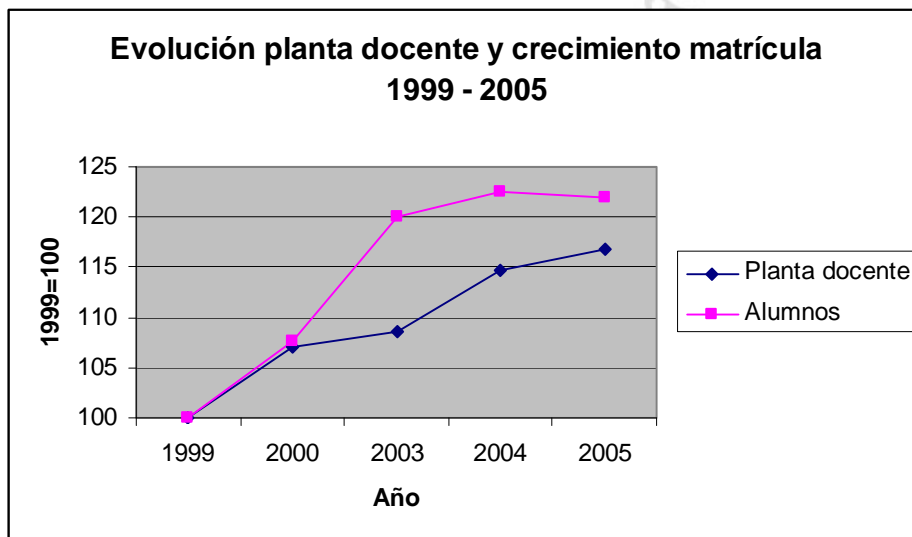
Como fue señalado en la introducción, la producción científica sobre la “profesión académica”, es muy incipiente y reciente en la Argentina:

*[...] en parte, la ausencia de estudios sobre académicos se debe a que la información sobre profesores universitarios en Argentina comienza a producirse de manera sostenida recién en la última década, momento en que aparece un interés desde el nivel de decisión política por considerar la coordinación del sistema universitario como cuestión de agenda política, y que a la vez coincide con el periodo en el que se delinean las primeras políticas públicas que inciden sobre estos sujetos. No obstante, la información estadística sobre docentes universitarios en el sector privado universitario aún es nula (Fernández Lamarra y Marquina, 2008).*

Como características principales de la profesión académica y de la configuración de la docencia universitaria en Argentina se señalan la heterogeneidad interinstitucional, las sucesivas rupturas institucionales e intervenciones del poder político en la vida universitaria y la expansión no planificada del cuerpo docente como producto de la ampliación de la matrícula. La profesión académica se conforma de manera tardía recién a mediados del siglo XX. El periodo 1955-1960 constituyó una etapa de crecimiento cualitativo muy significativo que impactó en lo que recién por entonces podría identificarse como una profesión académica claramente identificable. Fue un periodo de avances científicos y académicos notable, por lo que la profesión académica emergente claramente pasó a tener una fuerte identificación en la pertenencia disciplinar más que en la institucional.

El crecimiento del cuerpo docente de las universidades argentinas acompañó la explosión de la matrícula e, incluso, se mantuvo constante aún en los momentos en que se vio reducida la matrícula durante la dictadura militar. “La década del ‘82 al ‘92 muestra una duplicación en el total aunque manteniéndose el porcentaje mayoritario de académicos con dedicaciones simples” (Chiroleu, 2002). A partir de entonces, pese a que se ha mantenido estable, no ha acompañado el crecimiento del número de estudiantes, como puede observarse en la gráfica 1.

GRÁFICA 1.



FUENTE: Elaboración propia en base a datos de la SPU (1996-2005)



La mayor parte de los docentes argentinos se desempeña con dedicación simple y es muy bajo el porcentaje de profesores con dedicación exclusiva a diferencia, negativamente, de los de casi toda América Latina, Estados Unidos y Canadá y los países europeos.

Entre 1989 y 2005 el porcentaje de docentes en las universidades públicas con dedicación exclusiva pasó de 10.4% a 12.9% (con un pico de 13.6% en el año 2000), lo que muestra un mejoramiento muy leve. El de docentes con semi-dedicación se mantuvo en el orden de 22% y aquéllos con dedicación simple constituyen alrededor de dos tercios y tiende a quedar estabilizado en ese orden. Las universidades privadas –en su conjunto– tienen una proporción menor aún de docentes con dedicación exclusiva o semi, en comparación con las públicas (Fernández Lamarra, 2003; Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2007).

El tipo de organización del trabajo académico que predomina en las universidades, sobre todo en las más tradicionales, es el de cátedra. En este esquema, la carrera docente universitaria está compuesta por una serie de cargos organizados jerárquicamente, al frente de un profesor titular que es quien goza de la condición de libertad de cátedra. Otras instituciones más nuevas se organizan bajo estructuras departamentales, intentando diferenciarse de la verticalidad y rigidez de la cátedra. No obstante, los distintos niveles de los cargos docentes no varían demasiado y, en muchos casos, se mantiene una organización vertical del trabajo.

A diferencia de otros países del mundo y también de la región, poseer un título de posgrado no es una condición generalizada en los académicos argentinos. En la encuesta del estudio CAP realizada sólo 22.7 % de los respondientes son doctores, y en similares porcentajes aparece la posesión de títulos de maestría o especialización. En efecto, la explosión de la oferta de posgrado en Argentina es un fenómeno reciente, enmarcada en la agenda de los noventa. Más de 80% de los académicos encuestados manifiesta haber obtenido su título de posgrado a partir de 1990, y más de 50% a partir de 2000. Estos datos están íntimamente asociados con el impulso político-universitario, dado en la dirección de obtener perfiles docentes con mayor nivel de formación.

En este sentido, los docentes de este nivel tienden a ajustarse al modelo de académico implícito en las políticas públicas universitarias implementadas en la última década, que van en línea con las tendencias de los países centrales. El crecimiento del número de doctores, maestros y especialistas es un fenómeno reciente. Asimismo, hay una leve tendencia a inclinarse por la investigación en las tareas de preferencia, situación que va en línea con la tendencia internacional de los noventa pero que actualmente parece revertirse en algunos países centrales. En Argentina, ambos aspectos analizados son criterios de evaluación que aparecen en todos los procesos a los que se someten los académicos argentinos, ya sea para obtener subsidios, para acceder a un cargo o para distinguirse respecto de sus pares al momento de ser seleccionado como evaluador de proyectos, árbitro de revistas, o miembros de comités académicos.

### 3. LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Se analizarán en este punto las políticas y procesos de evaluación de la educación superior, centrados en la evaluación de la docencia universitaria.

### 3.1. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

Con la sanción de la Ley de Educación Superior, en 1995, se creó CONEAU como organismo responsable de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en la Argentina. Las funciones principales son las de realizar la evaluación institucional externa en universidades nacionales y privadas; de acreditación institucional para el reconocimiento provisorio de nuevas universidades privadas y para el seguimiento y el reconocimiento definitivo de instituciones con reconocimiento provisorio; de acreditación de programas de posgrado y de carreras de grado declaradas de interés público y de aprobación de proyectos institucionales de nuevas universidades nacionales y provinciales; y de aprobación de entidades privadas de evaluación y acreditación.

El caso de la Argentina es particular ya que la multiplicidad de funciones que cumple la CONEAU determina un perfil diferenciado con otras instituciones o agencias similares, pues la mayoría se ocupan de algunas de esas funciones pero no de todas conjuntamente. A su vez, esta diversidad de funciones implica lógicas de evaluación diferentes que coexisten en la misma agencia –la CONEAU–, como veremos más adelante.

La CONEAU ha ido desarrollando un modelo propio de evaluación y acreditación, diferenciándose de los utilizados en otros países de la región. Aunque persisten críticas sobre la extensión de los procesos de evaluación externa y de acreditación y de programas lo que genera algunas tensiones que afectan a las instituciones.

Los procesos de evaluación y acreditación que se desarrollan son:

- 1) *Acreditación de instituciones universitarias*: una de las particularidades de la CONEAU es que entre sus funciones están las referidas a lo que podría denominarse "acreditación de instituciones universitarias", aunque en la ley y por la Comisión no se denomina de esa manera. Esta función se refiere a los dictámenes requeridos para la puesta en marcha de las nuevas instituciones universitarias nacionales; para el reconocimiento de las provinciales; para la autorización provisorio de nuevas universidades privadas y para el reconocimiento definitivo de instituciones privadas con autorización provisorio. El dictamen de la CONEAU es previo a la decisión del Ministerio de Educación y, en caso de dictámenes negativos, el Ministerio no autoriza la puesta en marcha, el reconocimiento o la autorización, según los casos. Es decir que el dictamen es vinculante.
- 2) *La acreditación de carreras de grado y de posgrado*: en ambos casos se realiza mediante la participación de un comité de pares relacionados con la disciplina que se evalúe. Se analizan distintos aspectos constitutivos de las carreras: plan de estudios, consistencia, perfiles de graduados, cuerpo académico, infraestructura, mecanismos de seguimiento y dirección de tesis, etc. Su acreditación es vinculante en todos los casos con el otorgamiento del título oficial (esto es reconocido y validado por el Ministerio de Educación). En el primer caso se incluye a las carreras de grado que forman parte del art. 43 de la Ley de Educación Superior (denominadas de "riesgo social" como Medicina, Arquitectura, Ingeniería, Farmacia, Bioquímica, entre otras). En el segundo caso se evalúan y acreditan tanto los proyectos como las carreras de posgrado<sup>3</sup> en funcionamiento.

---

<sup>3</sup> En Argentina las carreras de posgrado comprenden las especializaciones, maestrías y doctorados dictados por una institución universitaria o instituciones reconocidas a tal fin.



- 3) *En el caso de la evaluación institucional*,<sup>4</sup> por su propia definición y fines formativos, la docencia es evaluada desde otra perspectiva. La evaluación institucional es una herramienta importante de transformación de las universidades y de la práctica educativa, es un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado; es una práctica permanente sistemática que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos. Ello implica una reflexión sobre la propia tarea como una actividad contextualizada que considera tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos; con alcance que abarca los insumos, los procesos, los productos y el impacto que tiene en la sociedad; una tarea fundamental para el gobierno y la gestión administrativa y académica; en definitiva una plataforma para el planeamiento institucional. Es decir, tiene como meta la transformación de las universidades y de la práctica educativa. Esto estaría relacionado con la segunda tendencia sobre la evaluación: *una evaluación formativa*

Partiendo de la premisa básica de respeto irrestricto a la autonomía universitaria, principio que se plasma en al Constitución Nacional (art. 75 inc. 19), la tarea de evaluación institucional se realiza en tres fases:

- 1) *Autoevaluación*: es realizada por la propia institución y; en algunos casos, se contratan agentes externos para realizarla. Se siguen los lineamientos sugeridos por las guías de CONEAU o de la propia institución, pero se respeta la autonomía. Los tiempos de realización dependen de cada caso pero en general son anuales. Varían en los niveles de participación de la comunidad educativa, aunque se apunta a que participen todos los miembros y estamentos, y sea concebida como una forma de analizar el quehacer y el deber ser de la institución (siendo esto un aspecto clave para instalar la "cultura de la evaluación" en las instituciones). Hay casos en que la autoevaluación se realiza en forma centralizada –desde la sede de rectorado hacia las facultades– y otros en que cada facultad/carrera/ o departamento es quien lleva a cabo su autoevaluación. Se señala la tendencia a instalar la idea de la autoevaluación como una instancia sistematizada dentro de las instituciones, para ello se crean secretarías o direcciones de evaluación o direcciones pedagógicas, como desarrollaremos más adelante.
- 2) *Evaluación externa*: este tipo de evaluaciones son realizadas por parte de especialistas externos a las instituciones –*pares académicos*–. Generalmente son de a tres o cuatro pares, seleccionados de distintas formas más o menos sistematizadas (banco de datos, registro de pares, etc.). Se utilizan los lineamientos metodológicos pre-establecidos por la CONEAU para tal fin. Suele realizarse *in situ* a partir de visitas convenidas con las instituciones. Hay variación en los sistemas de calificación ya sea numérico y/ o conceptual. Los pares realizan entrevistas, analizan las autoevaluaciones y otras documentaciones aportadas por cada institución. El informe de evaluación externa, preparado por los pares, es analizado por la CONEAU –que suele solicitar aclaraciones, ampliaciones o profundizaciones– y luego es enviado en consulta al rector de la institución para que formule las indicaciones o correcciones que estime pertinentes,<sup>5</sup> una vez recibidas la Comisión prepara la

<sup>4</sup> Desde el documento Lineamientos para la evaluación institucional se define que "la evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas. Debe realizarse en forma permanente y participativa. Debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución. Debe permitir: conocer, comprender y explicar cómo funcionan las universidades para poder interpretarlas, mejorarlas y producir innovaciones y cambios; contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales; enriquecer la toma de decisiones; mejorar la comprensión que los actores tienen de la institución; estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan".

<sup>5</sup> Es de señalar que las opiniones de los rectores difieren sustancialmente en su contenido: algunas son simplemente formales, otras son de aceptación plena al contenido del informe, otras plantean puntos de vista distintos a los de la CONEAU sobre algunas partes del mismo y, finalmente, algunas tienen opiniones muy discrepantes sobre el proceso de evaluación externa y los contenidos del informe en su casi totalidad.

versión final y la envía al rector solicitándole sus opiniones; éstas se publican conjuntamente con el informe de evaluación externa.

3) *Evaluación final*: generalmente se traduce en el informe de evaluación que se realiza en las instancias centrales (ministerios, secretarías, comisiones, etc.). A partir de las informaciones obtenidas a través de la autoevaluación y las evaluaciones externas se realiza un informe final que es enviado a las instituciones y se considera un tiempo en que las instituciones pueden objetar o complementar el informe. Se añade también una carta de respuesta del Rector, que en algunos casos ha disentido con las conclusiones de las evaluaciones. Luego de ese plazo se elabora un informe final que no es vinculante, con recomendaciones para la mejora, y que en general tienen carácter público.<sup>6</sup>

Ricco (2001) ha identificado dos criterios para organizar el listado de variables que se consideran en el proceso de evaluación institucional:

- 1) *legal-contextual*: donde se detallan las funciones a evaluar: docencia, investigación y extensión para todas las universidades (la función gestión únicamente en las nacionales) y se intenta abarcar tanto "insumos y resultados de la actividad universitaria como sus procesos e impacto en el medio social".
- 2) *ordenar la realidad institucional*: este enfoque se refiere a considerar los distintos aspectos institucionales como articulados y reveladores de los objetivos propuestos por las universidades para el cumplimiento de sus funciones.

Estos dos criterios presentes en los informes de evaluación externa, dan cuenta que la *evaluación de la docencia* está presente en todas las de la CONEAU aunque desde diferentes miradas: podría decirse que en la acreditación de carreras de grado y posgrado el docente es evaluado como parte de un todo "cuerpo académico" cuantificándose las titulaciones, antecedentes y trayectoria académica y de investigación, pertinencia de su designación en relación con la formación y la actividad que desarrollará en esa carrera, experiencia en dirección de tesis, participación como jurado de concursos, evaluaciones, editoriales, etc. En cambio desde las evaluaciones externas la mirada es más comprensiva, tendiendo a describir el cuerpo académico en sentido de una evaluación formativa. Esto se manifiesta en el análisis de los informes de evaluación externa que se desarrollará en el siguiente apartado.

En esta línea, Ricco (2001) indica dos formas de abordaje que predominan en el análisis de la *función docente* en los informes de evaluación: la primera es considerar como unidad de análisis la universidad en su totalidad aunque se incluyen referencias a ciertas facultades. La segunda trata de dar "sentido" a la totalidad a partir de los componentes facultades o unidades académicas. Estas dos perspectivas complementarias se manifiestan en cuanto al predominio "cualitativo" o "cuantitativo" del enfoque aplicado, lo que se relaciona con los pares evaluadores y su formación teórica y disciplinar que lo lleva a privilegiar aspectos en los cuales se siente más competente.

---

<sup>6</sup> Se pueden encontrar las evaluaciones realizadas en la página web de CONEAU: [www.coneau.gov.ar](http://www.coneau.gov.ar)

### 3.2. Los informes de evaluación externa: principales contribuciones

Del análisis de los informes de evaluación externa realizados por Fernández Lamarra y Coppola para este trabajo (2008), de Ricco (2001) y de un interesante documento de Peón (1999)<sup>7</sup> en el cual se comparan los casos de las primeras seis evaluaciones externas realizadas por la CONEAU, se señalan –como dimensiones e indicadores fundamentales para dar cuenta de la función docente– los siguientes:

Dimensión	Indicadores
La remuneración de los docentes y la distribución del tipo de dedicación	Proporción de docentes por alumno. Cantidad de docentes con dedicación simple, semiexclusiva y exclusiva
El estudio del sistema de incentivos	Relación de docentes-investigadores en el programa de incentivos sobre total docentes.
El análisis de la propuesta curricular El examen de la articulación teoría práctica de distintas ofertas académicas en particular las carreras profesionalizantes	Porcentaje de retención. Tasa de graduación. Rendimiento de los alumnos Análisis de la oferta educativa de grado y posgrado.
Estrategias de promoción y formación del personal docente	Porcentaje de docentes concursados. Porcentaje de docentes con formación de posgrado.
Estudio de la relación entre investigación /profesionalización	Participación de los docentes en investigaciones. Dedicaciones a la docencia, a la investigación. Políticas de promoción científica
Costos	Cantidad de alumnos por docente Gasto por alumno. Gasto por egresado

Se mencionan, entre otras, la congruencia del plan de estudio de la carrera con los fines institucionales y el perfil buscado; la articulación del currículo con las expectativas sociales y del alumno y las características de la organización curricular (rigidez, flexibilidad, actualidad, articulación con las necesidades regionales y nacionales) pero poco se dice de un análisis de los canales de distribución del poder; las imbricaciones de la función docente con el resto de las funciones a evaluar; la evaluación de los aprendizajes, la práctica de los docentes en las aulas, etc. Hay un marcado sesgo de evaluar la docencia universitaria como una parte de la universidad y no como una función en sí misma, lo que sí ocurre con la investigación; quedando la primera –generalmente– subsumida a los parámetros de la segunda.

Por otra parte, se observa que en el texto de CONEAU *Lineamientos para la evaluación institucional* se afirma que:

*[...] la tarea de enseñanza es uno de los principales contenidos de la institución y que las dimensiones que la representan son: los actores (docentes y alumnos), el contenido y la carrera y los currículos (programa, planes de estudio, etc) [pero, como señala Ricco (2001)] en los informes analizados no se observa que se problematizan las dimensiones ni las recomendaciones a tener en cuenta a la hora de la evaluación de la función docente.*

De hecho, la autora indica que se dedican varias frases a la consideración del “actor” estudiantes (“tener en cuenta sus expectativas”, “satisfacción del alumno como indicador de calidad”, etc.) pero no se dice nada sobre el estatus del docente como garante del buen uso y del desarrollo de conocimientos en el

<sup>7</sup> Peón (1999). Los casos analizados por Fernández Lamarra y Coppola para este trabajo son: Universidad Nacional de la Patagonia, Universidad Nacional de Salta, Universidad del Aconagua y Universidad de San Andrés.

seno de la institución, ni que el análisis de la docencia se articule con las funciones de investigación, extensión y gestión.

En este sentido, se debe atender también al objeto de evaluación y su configuración: la profesión docente universitaria, cuya complejidad remite a la necesidad de análisis más profundos y a definiciones conceptuales a la hora de evaluar. Como señala Souto (1996):

*La pregunta, nuevamente en el caso de los profesores universitarios es: ¿cuál es esta profesionalización? ¿Se trata de hablar de la profesión de origen, la de ingeniero, médico, abogado, etc., o se trata de incluir también la profesión docente? Es decir conceptualizar la profesión docente universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen, que son muy diversas.*

Otro tema a considerar en los informes es la "presentación de indicadores cuantitativos, citados como datos aislados, descontextualizadamente, la utilización de indicadores contruidos en términos de datos cuantitativos para evaluar la docencia universitaria, se convierte en un problema que no es no es meramente una cuestión metodológica" (Vain, 1998).

Estas observaciones llevan a reflexionar sobre la necesaria valoración simultánea de las tareas de enseñanza y de investigación, en los procesos de evaluación, pues ambas tienen implicaciones en relación con el buen funcionamiento institucional. Más aún, esto se hace imperioso cuando las posibilidades de estas interacciones afectan a la carrera docente y a su remuneración. Para evaluar la institución, la función del docente debe ser concebida como una práctica compleja en estrecha relación con el resto de las dimensiones:

*[...] sin infraestructura edilicia adecuada, sin recursos materiales apropiados (bibliotecas, equipos informáticos), sin personal de apoyo administrativo, el cuerpo docente se resiente, se conflictúa, tendiendo a una precarización creciente de la función. Asimismo, los aspectos socio organizacional y sociopolítico de la institución repercuten directa o indirectamente sobre el cuerpo académico (Ricco, 2001).*

### 3.3. Las experiencias en las universidades

Como ya se mencionó, en Argentina, las universidades han ido desarrollando una estructura propia para dar cuenta de los procesos de evaluación: estas unidades se concentran en un área o dirección (conocidas usualmente como unidades pedagógicas) o bien tienen un estatus propio como direcciones o áreas de evaluación.

En muchas universidades nacionales, en particular, las unidades pedagógicas tienen más de 30 años de existencia y se encuentran estrechamente vinculadas con la función docente por ser el ámbito de consulta permanente de profesores y autoridades en materia de diseño y desarrollo curricular, didáctica del nivel superior, orientación vocacional. A ellas se les delega la función de realizar las autoevaluaciones y evaluaciones de desempeño docente, la formación docente –a través de las carreras de posgrado y cursos de pos-titulación–, además de las funciones ya mencionadas.

En el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la más importante de Argentina, existen estas unidades en las facultades de Medicina, Farmacia y Bioquímica, Veterinaria, Agronomía, Derecho e Ingeniería.

Daremos dos ejemplos de funcionamiento de las unidades pedagógicas: el primero es la Dirección de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica de la Facultad de Odontología de la Universidad de

Buenos Aires<sup>8</sup> y el segundo de una privada, la Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales (UCES) que tiene un área de evaluación continua.<sup>9</sup> En ambos casos, desde allí se realizaron las evaluaciones a los docentes, con diferentes fines y abordajes.

En el primer caso, a partir de una Resolución Rectoral del año 1994 se establece que en la Universidad de Buenos Aires se realizará sistemáticamente una evaluación y supervisión de la gestión docente. En función de esa norma, la Facultad de Odontología realiza, adaptando los instrumentos a su contexto, desde hace 10 años un proceso de evaluación a través de encuestas a los alumnos (hasta 2006 también a profesores).

La encuesta –organizada con ítems cerrados y con preguntas abiertas– se aplica a 50% de los alumnos regulares de segundo a sexto año, a partir de una muestra seleccionada. Las mismas son anónimas, confidenciales, no vinculantes y aportan datos cuantitativos y cualitativos sobre aspectos del desempeño docente: el programa, los objetivos, la relación con asignaturas de años anteriores, los contenidos y estrategias de enseñanza, las formas de evaluación, la bibliografía, los recursos materiales, etc.

La información descriptiva, analizada e interpretada, se vuelca en un informe que es valorado por una comisión *ad hoc* constituida por profesores de cátedras distintas a las evaluadas, quienes hacen la devolución, con sugerencias para la mejora, a los docentes evaluados. No así a los alumnos. Cabe señalar que las cátedras se constituyen en algunos casos hasta con 70 docentes y el relevamiento de los alumnos abarca más de mil aproximadamente. También se aplican las encuestas a todos los alumnos de posgrado, lo que da cuenta de la magnitud de la tarea.

Por otra parte, desde la unidad pedagógica, se realiza un curso de formación –carrera docente– que tiene 180 horas de desarrollo y cuyo objetivo es incentivar la relación entre docencia e investigación. A este curso sólo asisten 30 postulantes seleccionados del conjunto de los docentes de la facultad; a quienes lo finalizan se les entrega la certificación de “docente autorizado”, lo que les aporta antecedentes para los concursos. También se asesora en el desarrollo de las escuelas de ayudantes de cátedras, que es una iniciativa en pos de la formación pedagógica de quienes se inician en la docencia.

En el segundo caso es el de una universidad privada –UCES– en el marco de su proceso de evaluación institucional, desarrolló una valoración a la totalidad de sus docentes, poniendo énfasis en aspectos relativos a sus prácticas. Si bien se incluyeron encuestas anónimas a estudiantes y docentes, similares a las descritas anteriormente, la particularidad de esta evaluación fue el carácter participativo y la inclusión de entrevistas en profundidad a un importante número de profesores seleccionados. Los resultados de las evaluaciones fueron discutidos con los docentes en su conjunto, lo que permitió, según lo expresado por uno de sus participantes “incidir y mejorar algunas de las prácticas docentes que se realizaban” y en la posibilidad de ver que “no sólo a mí me pasa esto o aquello”. Por motivos institucionales, esta práctica evaluativa y el área responsable se discontinuó y actualmente sólo se realizan encuestas a los alumnos, donde se evalúan algunos aspectos de las prácticas de enseñanza.

<sup>8</sup> Se agradece la colaboración de la licenciada Claudia Finkelstein para la elaboración de este apartado.

<sup>9</sup> Se agradece la colaboración del licenciado José Fliguer para la elaboración de este apartado.

## 4. LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Algunas de las tendencias para definir la carrera docente (Vain, 1998) fueron elaboradas por un equipo de la Universidad Nacional del Litoral, para un documento sobre evaluación institucional.<sup>10</sup>

Por un lado se identifica la carrera docente como un proceso de preservación y mejoramiento de los recursos humanos, apuntando a incrementar la calidad académica. Por otro, como conjunto de reglas de juego que norman el tránsito del docente en la institución y como un sistema de formación y capacitación de los docentes.

El acceso, la formación, la permanencia, la promoción –definidos por los concursos por antecedentes y oposición–, la evaluación y el control de gestión de la docencia, poseen características coincidentes con las tendencias en materia de evaluación de la docencia de este nivel –que han sido señaladas en el primer punto de este trabajo– y que están presentes en la vida de una universidad, aunque con diferente peso específico, dependiendo de cada institución; las que se rigen por un Régimen de Carrera Docente –y por reglamentos de concursos– que establecen pautas generales para cada uno de los aspectos señalados.

### 4.1. El acceso a la carrera docente: el concurso de antecedentes y oposición

El concurso docente es una modalidad formal de acceso a la carrera docente como mecanismo de incorporación del personal académico en una universidad. En los concursos pueden presentarse desde que inician su carrera docente como ayudantes y los que se desempeñan como profesores titulares y asociados. La excepción la constituyen las reglamentaciones vigentes en algunas facultades como Medicina, por ejemplo, dónde están reglamentadas las carreras docentes con “carácter cerrado”, por lo que deben ir ascendiendo gradualmente.

La modalidad inicial de acceso más habitual a la carrera docente es el interinato; es decir, la designación como “interino”, lo que le otorga un rango especial hasta que se sustancie el concurso respectivo en cada caso. De manera informal, los candidatos se acercan a una cátedra manifestando su interés por participar en actividades docentes y mediante la evaluación de sus antecedentes e intereses –a través de su CV–, se decide su ingreso; en general con una categoría de adscripto –estudiante o como ayudante de segunda– y se ascenderá en la medida en que haya posibilidades de designaciones, con o sin renta, para cargos denominados “interinos” hasta la realización de los concursos respectivos.

En Argentina no existe la “definitividad en el cargo” o *tenure*. El histórico y tradicional mecanismo del concurso de antecedentes y oposición<sup>11</sup> –a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918– es el que impera en la mayoría de las instituciones, y que se observa en las reglamentaciones analizadas.<sup>12</sup> La

<sup>10</sup> Universidad Nacional del Litoral, 1995.

<sup>11</sup> La tradición de las universidades públicas en la Argentina, ratificada por el artículo 51° de la Ley de Educación Superior es que el ingreso a la carrera académica debe hacerse mediante un concurso público y abierto de antecedentes y oposición. En los últimos años, sobre todo a partir de las reformas de los noventa, se han implementado innovaciones en los sistemas de acceso a los cargos, especialmente en las nuevas universidades creadas por entonces. En algunos casos se ha optado por una variación de la modalidad de concurso, en la que al momento de la finalización del período, un jurado evalúa el trabajo realizado por el docente a cargo y se decide su renovación. Algunas universidades nacionales han optado directamente por sistemas de contratación de docentes, renovables anualmente, al igual que en la mayor parte de las universidades privadas, lo que genera a veces cierta inestabilidad de los cargos y funciones.

<sup>12</sup> Las reglamentaciones para los concursos docentes son determinadas y aprobadas por cada universidad. En algunos casos hay normativa específica por facultades o departamentos. Se han analizado cuatro reglamentos de concursos para la carrera docente de universidades públicas.



institución hace un llamado abierto para la ocupación de un cargo –publicando el anuncio en medios de difusión masiva–, los candidatos presentan una serie de documentos, que en su mayoría constan de: currículum vitae, un programa para el desarrollo de la asignatura y cronograma de actividades, documentación legal (titulaciones, avales, etc.) y completan una solicitud. En algunos casos se solicitan otro tipo de documentos como seguro mala praxis (para las Ciencias de la Salud), propuestas de actividades de investigación, transferencia, campo, etc. La selección se realiza a través de un jurado de pares, con cargos de mayor jerarquía, que tiene como tarea evaluar las condiciones de los candidatos. Generalmente se comunica de manera pública quiénes serán los miembros del jurado –los que pueden ser “recusados por motivos fundados”– y la fecha de realización del concurso que es de carácter público y consiste en la evaluación de los antecedentes curriculares, entrevista con cada candidato y el desarrollo de una clase según un tema que se asigna por sorteo. El jurado elabora un orden de mérito de los candidatos, en virtud de una grilla<sup>13</sup> pre-establecida por cada reglamento y de su propia evaluación. Cualquiera de los candidatos puede plantear un recurso de alzada, si considera que el procedimiento no ha sido correcto, lo que impugna el accionar hasta la decisión institucional de dar curso o no a dicha solicitud. Si un concurso resulta vacante –o es aceptada una impugnación– se vuelve a comenzar con el mecanismo. En el caso de cargos para profesores, la duración de las designaciones de los concursos alcanza a 6-7 años, momento en el cual vuelve a convocarse un concurso abierto para el mismo cargo. En el de los auxiliares, el periodo es menor.

El concurso docente le da al interesado el estatus de “regularidad” o estabilidad por el tiempo de duración del concurso lo que implica que el docente no puede ser removido –salvo por causa extrema– y que ha adquirido la “ciudadanía universitaria” que le permite elegir y ser elegido en las diferentes instancias de gobierno universitario. Así, la complejidad de este mecanismo de “concurso” está dada por su doble implicancia de calidad para la actividad académica y de incidencia política. Siguiendo este planteo, en Argentina, la incidencia política de los concursos se manifiesta en el “uso de los concursos” en tanto los manejos e influencias de los intereses de las autoridades universitarias sobre los mismos, dado que el estatus de “docente concursado” habilita para el ejercicio de una “ciudadanía universitaria” lo que incide en el gobierno de la institución. Por otra parte, un tema crítico son los tiempos en que se llaman a concurso, en particular en las universidades nacionales, ya que pueden pasar más de cinco años sin convocatoria o sin conformación de un jurado. Sin embargo, el bajo porcentaje de docentes concursados en las nacionales se debe no sólo a la complejidad de la sustanciación de los concursos sino también a decisiones políticas que inciden en el retraso o adelantamiento de los mismos, que claramente tienen el potencial de determinar la composición política del gobierno de las universidades. A esto, debe agregarse la restricción de los recursos financieros, lo que agrava la situación de congelamiento de cargos o genera mecanismos informales de nombramiento, que con el tiempo se vuelven regulares como los cargos interinos.

Distintos planteamientos críticos se han ido construyendo alrededor de los concursos y la función docente, tanto en la forma en que se la conceptualiza como en la que se la evalúa. Tal como señalamos, en los concursos se presentan los antecedentes académicos, profesionales, docentes y en investigación de los candidatos y se solicita dar una clase, de carácter expositivo, ante el jurado, cuyo tema es elegido al azar (48 horas, una semana o un mes antes de la fecha de concurso, según los distintos reglamentos).

---

<sup>13</sup> Grilla es un formulario pre determinado con casilleros que implican un ordenamiento, para este caso los casilleros contienen estándares pre establecidos (por ejemplo una encuesta donde una x en bueno, malo, regular) es decir que cada uno tiene un valor asignado.

Pueden hacerse dos observaciones importantes al respecto: por un lado, el peso relativo bajo que para la evaluación de los antecedentes tiene la docencia, ya que recae más en los antecedentes académicos y de investigación; y por otra parte, el hecho de "dar una clase" ante un jurado, sin alumnos, es una situación forzada y sin contexto real y con un tiempo, generalmente escaso para su preparación (en la mayoría de los reglamentos es de 48 horas).

Otro tema a considerar, son las garantías sobre la igualdad de oportunidades y la equidad en la evaluación, ya que los concursos no significan una garantía absoluta de las condiciones señaladas ni tampoco de ser el mejor sistema de selección de personal académico. Tanto en la reglamentación como en la administración de los concursos intervienen actores directa o indirectamente involucrados, que pueden sesgar las reglas y procedimientos en dirección a sus intereses. Vain 1998, da claros ejemplos de estos casos:

*[...] las discusiones de las grillas para la evaluación de antecedentes, puede recomendarse que en el rubro titulación se tome el de mayor jerarquía académica, con el propósito de lograr mayor objetividad o tomar la totalidad, por considerar que no es lo mismo poseer una sola formación de grado que dos o tres. O bien considerar que en una carrera profesionalista la experiencia profesional es más importante que los antecedentes en investigación, pero también que al tratarse de un concurso para acceder a un cargo en la docencia universitaria, la investigación debería ocupar un lugar relevante en los antecedentes. En otros casos, los jurados externos se encuentran con sistemas de evaluación muy cerrados que establecen puntajes para cada tipo de antecedente, previamente establecidos por la universidad o la facultad, dejando a su discreción sólo la aplicación de los cálculos. En otros el sistema es tan abierto que da lugar a arbitrariedades en las decisiones; los jurados terminan apelando a su experiencia o criterio, que muchas veces no guardan relación con las condiciones del contexto local y regional, produciéndose así inequidades como consecuencia de la aplicación de ciertos patrones o criterios válidos para otras realidades.*

Señala Souto (1996) que "una tensión que habitualmente se produce en la toma de estas decisiones es entre una evaluación basada en la meritocracia y otra asumida desde un proyecto institucional". El sustento de estos sistemas es que las universidades o las unidades académicas deben orientar, mediante la definición de los mismos, el tipo de personal académico que les interesa incorporar.

#### 4.2. La formación permanente de la docencia universitaria

Siguiendo con el planteo inicial, las políticas para la mejora de la enseñanza en la universidad deben incluir el desarrollo de políticas de *formación en docencia universitaria permanente* destinada a la mayor cantidad de docentes. En este sentido, las distintas propuestas, como espacios de formación continua, plantean el dilema sobre la propia profesión: ¿se forma desde la disciplina o desde la docencia en sí? Considerando que la identidad de un profesor universitario debería estar definida tanto desde su disciplina de base como por su condición de profesor (pedagógica), la formación continua debería reflejar ambos aspectos, en pos de una permanente actualización de los contenidos disciplinares y pedagógicos. En este aspecto, durante los noventa, se pudo observar una "explosión de carreras de posgrado puramente dedicadas a la formación en docencia universitaria". Muchas de ellas eran cursos de actualización o perfeccionamiento docente que tomaban aquellos que, en general, iban a concursar un cargo docente para tener mayores antecedentes. Sin embargo, el campo de la docencia universitaria se jerarquizó en tanto se trasformaron estas propuestas en carreras de posgrado, aunque aun tienen un peso relativo en los concursos ya que no son obligatorias para ser docente en la universidad.

Según información de la CONEAU, al año 2008, hay 81 carreras de posgrado acreditadas (40 especializaciones y 41 maestrías) relacionadas con la docencia y gestión de la educación superior

universitaria acreditadas. De las especializaciones: hay 16 en docencia universitaria, 9 orientadas a gestión y planificación y 15 orientadas a la didáctica, currículum o a la enseñanza de una disciplina: ciencias sociales, lengua, química, matemática, etc. Las maestrías, 16 son en docencia universitaria, 10 en gestión de la educación superior y 5 orientadas a la enseñanza de una disciplina: ciencias sociales, lengua, química, matemática, etc. En su gran mayoría son realizadas por las universidades y/o facultades para la formación de sus recursos humanos, aunque están abiertas al conjunto de la comunidad universitaria. En cuanto a los planes de estudio, son muy heterogéneos pero en todos los casos poseen una base conceptual destinada a la didáctica y al análisis histórico político-sociológico de la educación superior.

Cabe señalar que hay universidades que dictan carreras de formación docente no acreditadas por CONEAU para la formación de sus propios recursos humanos, como en el caso de la UBA -Facultad de Odontología, que describiremos más adelante.

### 4.3. La permanencia y promoción de los docentes

Estos dos aspectos de la carrera docente se encuentran muy ligados al contexto y al financiamiento. En este sentido, siguiendo el planteo de Vain (1998) y de Ricco (2001), desarrollan dos criterios para la permanencia: la autoevaluación y evaluación permanente y los concursos periódicos. Los primeros proporcionan múltiples oportunidades para sistematizar el trabajo académico porque su dinámica implica una evaluación *ex ante* (lo que permite una amplia participación de los docentes), la evaluación en proceso (lo que proporciona oportunidades para sistematizar el trabajo académico) y la evaluación *ex post* (que sugiere reorientaciones y tomar de decisiones institucionales). En cambio, los concursos periódicos se definen, por esos autores, como "procedimientos estáticos, que alteran el clima y las condiciones de trabajo docente, así como fomentan actitudes individualistas y competitivas (ya que en ciertas oportunidades un compañero del equipo de cátedra se transforma en un contendiente produciéndose un quiebre en los vínculos cooperativos que podrían haberse establecido al interior de la cátedra)".

La inclusión de la autoevaluación como mecanismo para valorar la permanencia permitiría observar por un lado las fortalezas y debilidades en el proceso de desarrollo de la docencia desde los propios actores y además, posibilitarían analizar en qué medida los productos no alcanzados son consecuencia o no del compromiso del docente con su tarea o con la institución, a partir de la autoevaluación de causas diversos (institucionales, grupales, personales y/o profesionales). Es decir, conocer las causas de la baja en la calidad del desempeño laboral desde la propia perspectiva de los docentes, y dar lugar a modificaciones y sugerencias para la mejora de la actividad, tanto para la elaboración de planes institucionales en materia de docencia como para la toma de decisiones desde una perspectiva participativa.

En igual dirección, se analiza los aspectos vinculados a la *promoción*, entendiendo los mismos como oportunidades de crecimiento y reconocimiento de trayectorias académicas, basados en los resultados de la evaluación *ex ante*, en proceso y *ex post* a lo largo de ciertos periodos. Sin embargo la falta de financiamiento para la creación de nuevos cargos, produce un congelamiento en la carrera como producto de la escasa movilidad –falta de concursos, por ejemplo–. Nuevas y oportunas ofertas académicas permitirían la promoción de los docentes, sin consolidarlos en una estructura rígida, sino promoviendo una movilidad por las ofertas académicas que la universidad debería generar. La formación

del personal docente y su reconceptualización se liga directamente al objetivo de mejora institucional, ya que:

*[...] la transformación de la profesión del docente resulta necesaria para lograr cambios estructurales. Desde la reflexión sobre su sentido actual de esta profesión hasta el perfeccionamiento de sus competencias disciplinares, pedagógicas, didácticas pasando por el trabajo en equipos pluridisciplinarios, se debe observar como las instituciones crean "espacios" formales o informales para desarrollar esta formación (Ricco, 2001).*

#### 4.4. La evaluación de los docentes

En el marco de la puesta en marcha de la carrera docente, la evaluación de cada profesor, refiere al análisis de la docencia como actividad cotidiana desarrollada por determinados actores, en tiempos y espacios específicos. Vain (1998) plantea que "el problema crítico de este nivel de evaluación surge precisamente del grado de implicancia que puede existir entre evaluadores y evaluados". Los docentes son evaluados por sus alumnos, sus pares académicos, las autoridades, los responsables de las áreas de investigación y/o extensión y/o evaluación o si correspondiera y/o un comité de expertos. El grado de arbitrariedad potencial en la evaluación puede disminuir en la medida en que participe una mayor cantidad de actores, aunque éstos den cuenta de aspectos parciales, por ejemplo, los alumnos sobre el desempeño en una asignatura, el responsable de investigación sobre los avances de un programa o proyecto, etcétera.

La evaluación no implica necesariamente el control de gestión, por lo que hay que diferenciar ambos conceptos. El de control ha recibido numerosas críticas en la educación, ya que su principal objetivo es verificar y constatar el cumplimiento de tareas bajo la norma así como el grado de eficiencia de dicho cumplimiento. Distintos autores, como Stronge y Rueda, señalan las modalidades de evaluación de la calidad universitaria en tanto control de la gestión en tres tipos de procedimientos: los indicadores de desempeño, auditorías académicas y evaluación de programas. Pero ni el control de gestión, ni la auditoría reemplazan a la evaluación ante la complejidad de la enseñanza. El control de gestión podrá aportar datos sobre asistencia, presentación de programas, cumplimiento en la elevación de informes y temas similares, pero no podrá proveer información relativa a la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, del establecimiento de ciertos vínculos y/o relaciones de poder, de la calidad de la articulación teoría-práctica, etc. En este sentido, es necesario contar con mecanismos de control de gestión en las universidades sólo como parte del proceso evaluación.

Una información de interés, sobre los modos de acceso, permanencia y promoción de la docencia son los resultados de la investigación CAP. El análisis de 790 casos indican que:

- El 36.79% de los encuestados mencionó que es a través de concursos periódicos.
- El 20.69% a través de concursos de renovación.
- El 18.66% a través de la carrera docente y 13.40% de concursos con evaluación de desempeño durante un periodo determinado.
- El 10.47% indican otros mecanismos.

Es claro, a pesar de las críticas desarrolladas, el predominio de los concursos de antecedentes y oposición en cuanto la configuración y articulación de la carrera docente.

#### 4.5. Consideraciones sobre la carrera docente y la evaluación

Algunas dificultades que se encuentran en la aplicación de los modelos de evaluación de la docencia universitaria en Argentina están relacionados con que esta cultura de la evaluación todavía no se ha instalado en todos los niveles de actividad universitaria, excepto en la investigación, donde existe una tradición mayor porque los organismos y agencias de financiamiento siempre incluyeron diferentes procedimientos evaluativos.

La evaluación implica un dar cuenta permanentemente de las actividades que cada docente realiza, brindando la posibilidad de establecer ciertos patrones de equidad en la distribución de las mismas, lo que quizás no beneficia a algunos individualmente o a ciertos grupos académicos. En esta línea, la "evaluación transparente los niveles de responsabilidad en el desarrollo de programas y proyectos, que al ser evaluados por sus resultados pueden poner en evidencia las asimetrías entre facultades, departamentos, áreas, etc., situación que puede tener, además, connotaciones en la asignación de recursos" (Vain, 1998).

No obstante es necesario implementar sistemas de evaluación periódica en el marco de la carrera docente, ya que este proceso debería complementarse con la evaluación de los estudiantes y el desarrollo de sistemas de valoración del desempeño del personal administrativo y de servicios.

En este sentido, surge una reflexión: muchas veces, en algunos trabajos y en conversaciones con colegas de otros países –como México y España– nos encontramos con situaciones hasta ahora no habituales en Argentina, pero que reflejan un problema no deseable respecto de las exigencias y operaciones de procesos de evaluación de la docencia universitaria: los colegas afirman lo sobrecargado que están con tareas administrativas, la necesidad obligada de publicar, el renunciar a tareas de docencia o dirección de tesis por haber completado su cupo para estas actividades en la grilla de evaluación solicitada por la universidad o por el Estado...

Estas situaciones –que se agravan con la relación que se establece con los incentivos ligados a desempeño y a la promoción supuesta de la formación docente y a la investigación– no hacen más que desvincular al docente de su quehacer específico y enajenarlo con exigencias poco razonables, que cumplimenta por obligación y no por interés propio. Incluso se ha llegado a afirmar que hubo una baja en la calidad de las publicaciones e investigaciones cuando están sujetas a una imposición externa y relacionada al mantenimiento del cargo y/o salario y/o categoría.<sup>14</sup> Esto en Argentina, tiene su correlato, en menor escala, con el Programa de Incentivos Docentes, que detallaremos en el siguiente punto.

Por tanto, sería conveniente discutir, durante el Seminario, la manera que se articula la carrera docente con las formas de acceso, con los salarios, los sistemas de premios e incentivos –la meritocracia instalada en las agendas de educación superior– y su relación con las condiciones para la producción de investigación, extensión y enseñanza que ofrece cada institución. Es necesario revisar y generar nuevas formas de organización, promoción y evaluación de la carrera docente universitaria para superar, como señala Porter (2003) "estos modelos de planeación y evaluación, que acentúan esta fragmentación y que no toman en cuenta las particularidades, las tradiciones, ni el contexto de las instituciones". Cambios hacia formas dinámicas, que den cuenta de la complejidad y gran número de variables, es decir de una planificación y evaluación menos rígida, más flexible y más participativa.

<sup>14</sup> Para un mayor desarrollo de estos temas se sugiere la lectura de Porter (2003).



#### 4.6. El Programa de Incentivos Docentes<sup>15</sup>

El Programa Nacional de Incentivos surgió en el año 1993, como una iniciativa en el marco de políticas educativas para los docentes de las universidades nacionales; su objetivo es el de promover las tareas de investigación, de manera integrada a la docencia. Se basa en la necesidad de acercar a los investigadores a la docencia de grado y a “eliminar” los proyectos de investigación unipersonales integrando a otros investigadores y formando recursos humanos.

El modelo de evaluación del Programa es un proceso estructurado, combinado con la evaluación por pares. Se efectúa una evaluación *ex ante* de los proyectos que participarán o no del programa y evaluaciones *ex post* anuales y periódicas a través de los informes de avance y finales de los proyectos, siendo evaluados como “satisfactorios” o “no satisfactorios”. En caso que el proyecto no sea satisfactorio se retira el incentivo. Por otro lado se realizan las “categorizaciones”, donde se evalúa al docente-investigador que se postula a distintas categorías (I, II, III, IV y V en orden descendiente), que responden a distintos perfiles y se relacionan con los antecedentes en docencia e investigación, con las dedicaciones, cargos,<sup>16</sup> antigüedad en la docencia, antecedentes académicos, formativos, producción científica, formación de recursos humanos y trayectoria en gestión académica y en proyectos de investigación. Para participar del Programa, accediendo al cobro del incentivo, es necesario estar previamente categorizado. En casos de no coincidir la categoría otorgada con la solicitada por el docente-investigador, están previstos Tribunales de Alzada para resolver apelaciones y recusaciones, con plazos para impugnaciones.

Desde la reglamentación del Programa de Incentivos se determina un 30% del tiempo de dedicación total a actividades de docencia de grado o al dictado de clases de grado un mínimo de 120 horas anuales. En posgrado, cada universidad podrá sustituir hasta el 50% de la exigencia mencionada para el grado, por la alternativa de dictar cursos en carreras de posgrado.

La implementación del Programa de Incentivos a docentes-investigadores ha movilizó a las universidades nacionales, incrementándose la investigación, la formación de equipos de investigadores, las bases de datos disponibles y la realización de posgrados por parte de los docentes, entre otras actividades. Sin embargo, también ha recibido algunas críticas. Por ejemplo, al vincularse la productividad y la investigación con los salarios percibidos, se observa que las líneas prioritarias están determinadas por las disciplinas de los pares, quienes son los responsables de aprobar o no proyectos e informes. Por otra parte, el Programa:

*[...] generó mayor competencia y rivalidad, una creciente burocratización, y la “potenciación de prácticas autoritarias en la vida académica”. La burocratización generada con el señuelo de poder alcanzar una categorización o re-categorización –mediante la cual se obtendrían mayores ingresos– redundó en la pérdida del sentido de la actividad de investigación, la pérdida de originalidad y la gradual contaminación del cuerpo docente, que devino en vicios y patologías sin precedente, como autoplagios, inflación curricular, amiguismos, compadrazgos, nepotismos y favoritismos (Araujo, 2003).*

Otra cuestión mencionada por Arana (2004) es con referencia a las externalidades generadas por el Programa que produjeron conflictos dentro de las comunidades científico académicas, sobre todo a partir

<sup>15</sup> Se agradece la colaboración de Cristina Palacios y Celina Curtis, funcionarias responsables de este Programa en el ámbito del Ministerio de Educación.

<sup>16</sup> Habida cuenta de la escasez de concursos en las universidades nacionales se ha modificado la resolución en relación con las categorizaciones y con los cargos de quienes acceden a ella.



de la vigencia del Manual de Procedimientos donde la evaluación de la gestión tuvo un alto puntaje. Brinda como ejemplo el caso de Carlos Aldao, investigador I, de la Universidad Nacional de Mar de Plata, quien escribió "lo que él mismo denomina su *paper* más conocido: aplicando la grilla de evaluación, toma los casos de un Rector XX que era categorizado I y de Albert Einstein, quien al final de su vida lograba la categoría II por haber recibido el premio Nobel (60 puntos). Aldao y otros investigadores renunciaron a ser evaluadores del Programa de Incentivos".

Siguiendo esta, línea Vain (1998) describe una paradoja ya que plantea que quienes critican al Programa:

*[...] por considerarlos vulnerables como modalidades de evaluación, luego toman los resultados de los mismos como verdades absolutas e indiscutibles. [...] Es decir, se realizan críticas a la forma en que se realizaron las categorizaciones del Programa de Incentivos, pero a la hora de proponer la designación de un equipo evaluador solicitamos que sus integrantes sean Categoría I o II o al momento de evaluar la enseñanza en una universidad, tomamos como indicador la: relación de Docentes-Investigadores en el Programa de Incentivos sobre Total Docentes. Lo que hasta ahora era un dato relativo, por el cuestionamiento al cual se había sometido la metodología que lo produjo, milagrosamente tornó en un dato tan fidedigno que puede ser unívocamente útil para valorar la enseñanza en la universidad.*

Sin embargo, la mayor contradicción manifiesta es el rol de la docencia en el Programa de Incentivos Docentes. Si bien se contempla la realización de actividades propias, la docencia es evaluada desde la investigación y la producción; por ello parece ser responsabilidad de cada universidad; desde el Programa está aún pendiente de resolución este aspecto, pues solamente se auditan la cantidad de horas de clase dictadas –con un aval de la Secretaría Académica de cada universidad– pero no se evalúa la calidad de la actividad en docencia ni si hay realmente una transferencia de las investigaciones a la docencia de grado o posgrado y viceversa.

#### 4.7. Algunos datos estadísticos

Según datos del año 2006, percibieron la segunda cuota de incentivos un total de 19 mil 903 docentes, representando la Universidad de Buenos Aires 14.8%; la de La Plata 9.5 % y la de Córdoba 8.6% del total. En cuanto a la dirección de "proyectos de investigación incentivados", los datos dan cuenta de que hay 4 mil 650 directores de proyectos con incentivo, lo que representa un 23.36%. Este dato adquiere relevancia considerando el total de los proyectos incentivados que no siempre son dirigidos por docentes con incentivos sino que algún miembro del equipo percibe el mismo; en este sentido, 76.64% (15 mil 253 docentes incentivados) participan de proyectos de investigación y perciben en distintas categorías el incentivo docente. Cabe señalar que en este aspecto, se estaría logrando el objetivo de "romper" con las estructuras de proyectos unipersonales al incluirse en los mismos docentes incentivados, con distintas categorías.

En cuanto a la categoría de docentes-investigadores que perciben el incentivo, año 2006, segunda cuota, la situación es la siguiente:

Categoría	Cantidad total	Porcentaje
Total	19 903	100
I	2 043	10.26
II	2 672	13.43
III	6 302	31.66
IV	4 936	24.80
V	3 950	19.85

Fuente: Programa de Incentivos, 2da cuota, 2006, Ministerio de Educación

Es llamativa la cantidad de docentes en categoría III y IV, considerando los requisitos para categorización, lo que, más allá de la flexibilidad propuesta por el Programa, está marcando una relación directa con la falta de concursos y promociones internas en la carrera docente.

En cuanto a las áreas de conocimiento, los docentes incentivados provienen de distintas áreas:

- Ciencias Naturales: 33%
- Tecnológicas: 13.2%
- Agricultura: 11.8%
- Sociales: 21.5 %
- Humanas: 12.5%
- Médicas: 7.5%

En este sentido se observa que hay un predominio de docentes incentivados en el área de Ciencias Naturales, se seguidos por la suma de los porcentajes de Tecnología y Agricultura. Sin embargo, es destacable el número de docentes incentivados del área de Ciencias Sociales, lo que implica una apertura en la investigación, tradicionalmente arraigada en las primeras áreas mencionadas.

Otro dato interesante es el tema de género, donde se manifiesta la tendencia hacia la feminización de la docencia e investigación. Del total de docentes-investigadores incentivados (19 mil 903) un 60.4% (12 mil 24) son mujeres y el 39.5% (7 mil 879) son hombres. En cuanto a las áreas disciplinares según género en porcentaje:

	Femenino	Masculino
Ciencias Naturales	58.5	41.4
Tecnológica	40.1	59.8
Médica	71.88	28.1
Agrícola	52.1	47.8
Sociales	69.9	30.0
Humanas	71.2	28.7
<b>Total</b>	<b>60.4</b>	<b>39.5</b>

Fuente: Programa de Incentivos, 2da cuota, 2006, Ministerio de Educación.

Se observa el predominio de docentes-investigadores femeninos en las áreas de Ciencias Sociales y Humanas (una tendencia tradicional) pero una importante presencia en las áreas de Ciencias Naturales y Médicas. Por otra parte, la tradición también refleja en el predominio de los docentes-investigadores masculinos en las áreas de Tecnología y Agricultura.

En cuanto a la distribución regional, el número de docentes investigadores con máxima categoría se encuentran en las regiones metropolitana (29.2%); Bonaerense (24.4%), Centro oeste (23%) frente a 1.8% del Noroeste y 2.8 del Sur. Esto da cuenta de la concentración de investigadores incentivados en regiones donde se encuentran las universidades con más tradición y con centros de investigación consolidados.

## 5. ALGUNOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN CAP

The Changing Academic Profession Project (CAP) forma parte de un proyecto internacional<sup>17</sup> en el que participan 21 países. En el caso argentino se consideró como universo de análisis a los docentes de universidades públicas, es decir, aquellos con cualquier dedicación y cargo que tienen relación de dependencia con instituciones nacionales. El diseño de la muestra se realizó a partir de la base oficial disponible del Sistema de Información Universitaria (SIU) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Del total de 119 mil docentes de universidades nacionales existentes, se diseñó la muestra aleatoria nacional de 2 mil 400, cifra que surge de un acuerdo internacional de estimación de un porcentaje de 30% de respuestas efectivas. Los resultados que aquí se muestran se obtuvieron de 790 casos, con una distribución de los respondientes muy similar a la de la muestra total (por la cantidad de respuestas se estima un nivel de confianza aceptable en el valor representativo de estos resultados preliminares.)

En relación con los datos obtenidos sobre evaluación de la docencia universitaria se seleccionó una serie de resultados que dan cuenta de:

### A) Los actores que tienen mayor influencia en la institución para:

- a) *Selección de los docentes*: el 48.4% respondió que son las autoridades de la unidad académica.
- b) *Decisiones sobre promoción y estabilidad docente*: el 40% respondió que son las autoridades de la unidad académica.
- c) *Evaluación de la docencia*: un 37.59 % respondió que son las autoridades de la unidad académica y, en segundo lugar, las institucionales y los consejos u órganos colegiados (22.74 % y 25.87%, respectivamente).
- d) *Establecer líneas de investigación*: el 35.35 % señala a las autoridades de la unidad académica.
- e) *Evaluación de las investigaciones*: un 44.93 % señala a las autoridades institucionales.

Es interesante observar el importante rol que se asigna a las autoridades de las unidades académicas en la selección, promoción y evaluación de la docencia universitaria.

---

<sup>17</sup> The Changing Academic Profession Project (CAP), llevado adelante por una red de instituciones de 21 países: Estados Unidos, Alemania, Holanda, Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Portugal, Italia, República Checa, Japón, China-Hong Kong, India, Malasia, Rusia, Sudáfrica, Canadá, México, Brasil y Argentina. Al respecto, se pueden consultar las siguientes páginas: <http://www.capstudy.org>, <http://www.une.edu.au/chemp/projects/cap/index.php>, <http://www.usm.my/ipptn/fileup/CAP.pdf>, <http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/hourouki.php>

**B) ¿Quiénes evalúan las actividades de docencia, investigación y extensión?:**

Quien evalúa las actividades de docencia, investigación y extensión			
Docencia	Investigación	Extensión	
46.30	22.20	9.98	Los pares de su departamento o unidad académica
46.69	24.16	12.76	El director del departamento o unidad académica
13.14	21.81	6.35	Pares de otros departamentos o unidades académicas
25.79	21.60	17.16	Funcionarios de su institución
60.72	2.44	4.21	Los estudiantes
15.48	53.72	7.30	Evaluadores externos
42.16	24.91	14.15	Usted mismo (a través de una evaluación formal )
11.17	4.28	20.39	Por nadie dentro o fuera de la institución

Fuente: Resultados de la Encuesta capítulo Argentina para la Investigación CAP, UNTREF/UNGS, 2007.

En cuanto a la docencia, se observa que hay muy poca diferencia entre quienes responden que son los pares miembros de los departamentos y la Dirección del mismo quienes evalúan (46.30% y 46.69%, respectivamente), lo que es consecuente con lo señalado anteriormente. También es llamativo el porcentaje de respuestas sobre la evaluación de la docencia por parte de los estudiantes (60.72%). Es considerable el porcentaje de respuestas sobre autoevaluaciones (42.16 %).

En relación con la investigación se señala como dato relevante el porcentaje de respuestas sobre la evaluación externa (53.72%), siendo ésta una práctica instalada a la hora de evaluar investigaciones, no así la docencia (15.48%). La extensión en cambio, es la actividad menos evaluada: de hecho un 20.39% de respuestas indican que nadie evalúa dichas actividades.

**6. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Durante el desarrollo de este trabajo hemos intentado dar cuenta de algunas de las cuestiones recurrentes en torno a la evaluación de la docencia universitaria y los desafíos que las universidades deberían asumir frente a la misma. En este sentido, algunos de los problemas derivados en las experiencias de evaluación de la docencia en Argentina pueden resumirse en:

- La indefinición explícita de las funciones o expectativas asignadas por la institución a la actividad docente.
- La falta de claridad sobre el objeto de evaluación en tanto si se evalúa a los docentes como tales, especialistas o ambos aspectos y la conceptualización de la docencia universitaria: una profesión, un arte o una ciencia.
- La definición del “buen profesor” en el marco de contextos y situaciones tan heterogéneas como marco referencia.

- La falta de consenso en la definición de calidad y en los modelos de evaluación.
- La relación entre docencia e investigación, priorizando en general los criterios de evaluación docente a la investigación más que a la docencia.
- La complejidad y relación entre las actividades que realiza un docente universitario quien, además de la docencia, produce investigación, extensión y/o transferencia y gestión.

Como se ha señalado, la introducción de procesos de evaluación y acreditación han generado una serie de nuevas prácticas institucionales que involucran a los académicos en tanto partícipes de procesos autoevaluativos así como también de evaluación externa (Fernández Lamarra, 2007). Por otra parte, la diversificación del trabajo y la alteración de la estructura de tareas generadas por distintos programas gubernamentales profundizaron la fragmentación de las prácticas docentes por la distinta naturaleza y lógicas de las actividades realizadas. La actividad académica es evaluada a partir de criterios de productividad en investigación, más que en docencia, introduciéndose diferentes incentivos y regulaciones que, a su vez, han ido conformando un modelo de trabajo académico que hasta entonces sólo se limitaba a algunas disciplinas específicas. Es así que se ha ido configurando un "tipo" de académico a la luz de un modelo internacional caracterizado por un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de *performatividad*.

Sabemos que la calidad de la actividad docente de una universidad se establece a partir de definiciones claras sobre la docencia universitaria. Por eso, si se considera que los concursos docentes, las evaluaciones de ingreso a becas de investigación y/o las evaluaciones de los alumnos son suficientes para aportar la información que las propias universidades necesitan para planificar sus acciones, estaríamos frente a un modelo sesgado, que fragmenta la actividad docente, que no da cuenta de la complejidad y de los aspectos propios de la docencia universitaria como objeto de evaluación. Por eso proponemos avanzar hacia un modelo integral de evaluación la docencia universitaria, que atienda las complejidades y particularidades de esta actividad y posibilite superar las fragmentaciones señaladas.

## 7. CONCLUSIONES: HACIA UN MODELO INTEGRAL DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

A modo de conclusión proponemos algunas ideas para reflexionar sobre las bases que nos permitan transitar hacia una evaluación integral de la docencia universitaria en el marco de una "cultura de una gestión responsable, pertinente y eficiente", en la que los procesos de evaluación se incorporen como permanentes, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior (Fernandez Lamarra, 2007).

A partir de algunas ideas claves que aporta Imbernon (2007) para la formación permanente del profesorado, es posible plantear tentativamente las principales cuestiones en torno a la construcción de esta propuesta de evaluación integral de la docencia universitaria:

- El profesorado debe ser considerado como un sujeto colectivo e individual respetando su identidad, su autonomía, la complejidad de las actividades que se desarrollan, el contexto y las instituciones donde se insertan, los marcos regulatorios y las condiciones laborales, etcétera.
- El acceso, la promoción y formación permanente deben ser reformulados con base en procesos flexibles y adaptados a las distintas situaciones y necesidades; creando mecanismos participativos y colaborativos. Es necesaria la creación de espacios institucionales donde se

desarrollen procesos colectivos de diálogo, reflexión y construcción sobre los aspectos éticos, relacionales, educativos. Es decir crear reales comunidades de aprendizaje.

- Es necesaria la integración de la evaluación de la docencia, como una actividad compleja y en permanente interacción con las distintas dimensiones del quehacer institucional. Como señala Vain (1998), "el proceso de evaluación universitaria debería abarcar la totalidad del quehacer institucional, incluyendo las distintas prácticas: gobierno y gestión, producción y distribución del conocimiento, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la práctica educativa y el modo en que éstas se articulan entre sí, configurando el perfil particular de una determinada universidad".
- La docencia debe ser considerada como una de las principales funciones de la universidad, "ya que mediante ella se pretende cumplir con los propósitos formativos que habiliten a los estudiantes para el campo profesional del mundo laboral y social. La docencia universitaria y su evaluación comparten una serie de problemas atribuidos a la función docente de todos los niveles escolares y de su trayectoria histórica" (Rueda 2006).

Para avanzar hacia un modelo comprensivo de la evaluación de la docencia universitaria en Argentina y en América Latina que contribuya al desarrollo personal y profesional del docente, así como la mejora de la institución, es necesario comprender que el desarrollo profesional no es algo inherente sólo a los profesores, sino que es un proceso de crecimiento de la institución educativa, de la comunidad educativa, que compete a todas las personas que pueden tener algún impacto en la docencia, como también en sus aspectos organizativos y los recursos que se aplican. Se trata de un modelo de evaluación y desarrollo profesional que implica un compromiso integral de la universidad y de todos aquellos elementos que intervienen favoreciendo la mejora profesional y a la institución. Como señala Mateo (2000) "la evaluación de la docencia universitaria cobra significado cuando se integra en el concepto de evaluación a la docencia, como una función y responsabilidad de la universidad y de todos aquellos que intervienen en su desarrollo".

Esperamos que este trabajo pueda aportar al debate y la reflexión en este Seminario y contribuya eficazmente a concretar el desafío que implica la construcción de un modelo integral de evaluación de la docencia, que asumimos como docentes e investigadores en procura de impulsar y fortalecer nuevas tendencias en materia de evaluación de la docencia y de la calidad de la educación superior en América Latina.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana, M. B. (2004). La evaluación en el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores. La UNMDP como análisis de caso. *IV Congreso Internacional de Educación Superior*, Universidad Nacional de San Luis ([www.rapes.unsl.edu.ar](http://www.rapes.unsl.edu.ar), acceso agosto 2008).
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Balzan, N. C. y Dias Sobrinho, J. (org.) (1995). *Avaliação Institucional. Teoría e experiencias*. San Pablo: Cortez Editora.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*, 2 ed. Buckingham: The Society for



- Research into Higher Education / The Open University Press.
- Bourdieu, P.; J. C. Chamboredón y J.C. Passerón (1975). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Brunner, J. *et al.* (1995). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- CONEAU (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*. Buenos Aires: CONEAU.
- Clark, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. Princenton: Carnegie Foundation for Advanced of Teaching.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Boletín PROEALC*. Síntesis Especial América Latina (acceso agosto 2008 [www2.uerj.br/proealc](http://www2.uerj.br/proealc)).
- De la Orden, A. *et al.* (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, 3(1).
- Dias Sobrinho, J. y Balzan, N. C. (org.) (1995). *Avaliação institucional-teorias e experiências*. San Pablo: Cortez.
- Fernández Díaz, M. J. *et al.* (2004). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis Editor.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior en debate*. Argentina: EUDEBA/IESALC.
- Fernández Lamarra, N. (coord.) (2004). *La gestión universitaria frente a la crisis, la integración regional y el futuro*. Argentina: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Argentina: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2007). *Necesidades de formación docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en el contexto de la educación superior argentina*. Buenos Aires: Universidad de Barcelona/AECI.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2008). La profesión académica en argentina: explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. *Revista Alternativas*.
- García Garrido, J. L. (1997). Evaluación de los sistemas educativos: una corriente en alza. *Atraverse a educar: congreso de pedagogía*. Madrid: Nancea.
- García Ramos, J. M. (2005). *Valoración del docente universitario. Una aproximación empírica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (mimeo).
- Geertz, C. (1976). La ideología como sistema cultural. En *El proceso ideológico*, 2ª ed. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Gros-Salvat, B. y Romañá Blay, T. (2001). *Ser profesor: Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat.
- Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. Londres/ Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Imbernon, F. (2007). *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- Informe Guni (2006). *Educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de calidad: ¿qué está en juego?*. Madrid/ Barcelona: Mundi-Prensa Libros, S.A.
- Mateo, J. (2000). "La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas", *Cuadernos de Educación*, núm. 33. Barcelona: Horsi /ICE-Universidad de Barcelona.
- Mayorga, M. J. (2004). *Programa de Evaluación de la Docencia Universitaria (EDU). Una apuesta por la calidad*. España: Dykinson.
- Neave, G. (1988). "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986-1988", *European Journal of Education*, 23.
- Prati, M. (2002). "El programa de incentivos a los docentes investigadores: formulación, implementación y visiones sobre su impacto" en *La universidad cautiva*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Porter, L. (2003). *Las universidades de papel*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Peón, C. (1999). *Criterios y procedimientos utilizados para la evaluación institucional universitaria utilizados por la CONEAU en los casos de las Universidades Nacionales de: San Juan, Luján, Santiago del Estero, Litoral, Patagonia y Tucumán*. Documento preliminar. Buenos Aires: CONEAU.
- Peón, C. E. y Pugliese, J. C. (2003). *Análisis de los antecedentes, criterios y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina (1996/2002)*. Documento de trabajo núm. 101. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Ricco, G. (2001). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades*. Buenos Aires: Consejo de Universidades de Argentina, CIN.
- Rizo Moreno, H. (1999). *Evaluación del docente universitario*. Cáceres: Congreso de la Asociación de Formación Universitaria del Profesorado.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 15(2).
- Rueda Beltrán, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México DF: Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED)/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Rueda Beltrán, M. y Landesmann, M. (2001). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México DF: Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED)/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Souto, M. (1996). Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente. *Revista IGLU*, 11.
- Stronge, J. H. (1997). *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. Thousands Oaks, Cal: Corwin Press. Inc.
- Universidad Nacional del Litoral (1995). *La evaluación institucional*. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL.
- Vain, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Documentos de trabajo. Buenos Aires: CONEAU.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea.