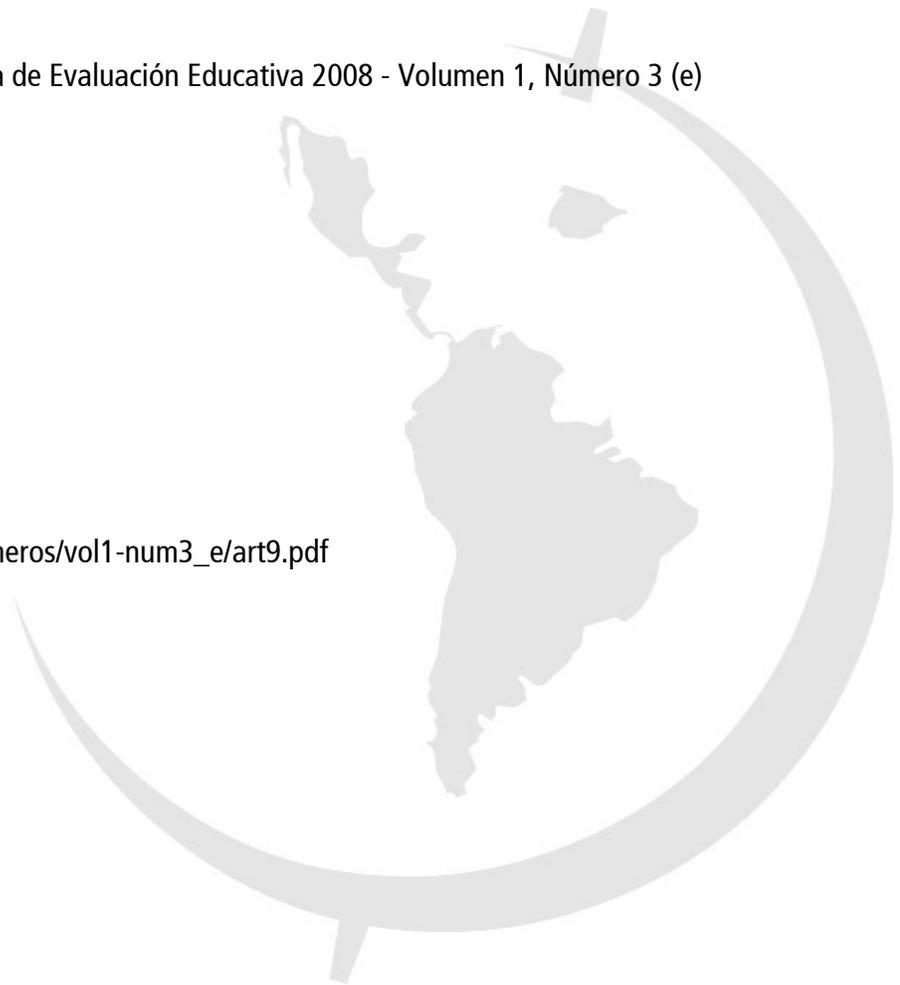


EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA COMO PRÁCTICA REFLEXIVA

Gloria Contreras Pérez y María Isabel Arbesú García

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

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art9.pdf



La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) es una institución privada de educación superior que cuenta con subsidio del Estado y tiene, en la actualidad, una matrícula de aproximadamente 12 mil 500 estudiantes, que cursan 60 carreras profesionales pertenecientes a 35 unidades académicas. Cerca de 500 estudiantes cursan otro tipo de programas, tales como maestría o doctorado.

La universidad se estructura en torno a 9 facultades y éstas, a su vez, se organizan en unidades académicas que albergan el cultivo de una disciplina desarrollando actividades de docencia, investigación y extensión. Cada unidad académica tiene bajo su responsabilidad una o más carreras profesionales y algunas cuentan además con programas de maestría y/o doctorado.

Aunque la docencia es la función que más se demanda a los/as académicos y a la universidad en general, ésta ha sido tradicionalmente subvalorada en relación con otras tales como la investigación o extensión académica, situación que se repite en diversas instituciones de educación superior (Canales, 2003:71-76). Esta subvaloración se ha traducido, entre otras cosas, en faltas de lineamientos que orienten la docencia y, en consecuencia, su evaluación.

Sin embargo, en el año 2005 por primera vez la universidad cuenta con un Plan de Desarrollo Estratégico, cuyo primer lineamiento es "Formación universitaria de calidad, con sello valórico distintivo, innovadora y pertinente"¹ y la compromete institucionalmente en una nueva mirada hacia la formación profesional y, por lo tanto, hacia la docencia.

A la Vicerrectoría de Asuntos docentes y estudiantiles le corresponde velar por la calidad de los procesos formativos que se desarrollan en las carreras profesionales que imparte la universidad. Para ello cuenta con diversas direcciones entre las que está la dirección de Desarrollo curricular y formativo, una de cuyas tareas primordiales es el diseño, operación y monitoreo de un nuevo sistema de evaluación del desempeño docente.

En la universidad se le ha atribuido gran importancia a esta labor ya que, por una parte, se considera que la evaluación de la docencia universitaria constituye un proceso fundamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje contribuyendo así a la calidad de la formación de sus futuros profesionales y, por otra, debido a las presiones externas que ejercen sobre todas las instituciones de educación superior del país, los procesos de acreditación tanto institucional como por carrera, impulsados originalmente por el Ministerio de Educación.²

Por lo tanto, un proceso de diagnóstico participativo del actual estado de la evaluación de la docencia se hacía necesario, sobre todo considerando que todas las carreras en la universidad contaron alguna vez con sistemas de evaluación del desempeño docente radicados en su mayoría en un cuestionario de opinión estudiantil.

En este trabajo se asume un propósito formativo y participativo de la evaluación docente como un camino para mejorar los procesos de formación de los futuros profesionales de la universidad. Por consiguiente, en la primera parte se discute respecto del propósito de la evaluación, siendo éste el eje que vertebra posteriormente la metodología, análisis de la información y conclusiones.

¹ Plan Estratégico Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 2005-2010.

² En el año 1999 se crea la Comisión Nacional de Acreditación, dependiente del Ministerio de Educación, que en una primera fase acredita programas particulares de las universidades y en el 2004 comienza a realizar acreditaciones institucionales, a las cuales se accede en forma voluntaria. En el año 2007 se dicta la ley que permite crear agencias acreditadoras de carácter privado, nacional o internacional.

1. EL SENTIDO FORMATIVO Y PARTICIPATIVO DE LA EVALUACIÓN

En el campo educativo, en sus distintos niveles, el término evaluación se ha conceptualizado tradicionalmente desde una perspectiva excesivamente técnica, lo cual ha reducido este proceso a una mera aplicación, supuestamente objetiva y neutra, de instrumentos de medición con fines de control, calificación, certificación o administración (Palau de Mate, 1998:93-132).

De esta manera, se desconoce que la evaluación es un proceso subjetivo, contextualizado y como tal se ve afectado por diversos factores, tales como los individuos que intervienen en ella, el conocimiento especializado que se tenga sobre lo que se evalúa, las percepciones circulantes sobre lo que es la calidad y, en especial, el sentido que le otorgan a la evaluación distintos actores clave.

El sentido de la evaluación, es decir la respuesta a la pregunta ¿para qué evaluar?, determina metodologías, estrategias y acciones. De esta manera, no se procederá con la misma metodología, instrumentos o procedimientos si se va a utilizar la evaluación, por ejemplo, sólo con fines administrativos o si se la va a emplear con fines formativos. Especialmente importante es el impacto de la evaluación en los directamente involucrados si ésta se lleva a cabo con una finalidad u otra, pues produce un efecto retroactivo determinando muchas veces sus comportamientos.

Los actuales planteamientos sobre la evaluación señalan que se trata de un complejo proceso que debe llevarse a la práctica de manera integral, continua y con sentido formativo y participativo. Esta es la visión sobre la evaluación que se asume en este trabajo.

La evaluación formativa de la docencia supone la revisión planificada y sistemática del propio quehacer, otorgando las condiciones necesarias para involucrar a los docentes en procesos de análisis y reflexión crítica sobre sus propias creencias y prácticas de enseñanza (Arbesú, 2007). Por lo tanto, se deben considerar las distintas fuentes desde donde se puede recoger información sobre la docencia y, por lo tanto, no sólo debe contarse con cuestionarios cerrados de opinión estudiantil, sino que deben integrarse las observaciones de pares, filmaciones, cuestionarios abiertos, entre otros (García, Loredo y Carranza, 2007).

La evaluación participativa de la docencia tiene que considerar a los involucrados en su diseño y operación (García-Garduño, 2003:105-111), tomando en cuenta sus percepciones sobre la docencia y la evaluación (Cruz, Crispín, Ávila, 2006:133-155; Figueroa, 2006: 255-282; Díaz-Barriga, 2003: 37-54).

Desde esta perspectiva para Stake (2006), evaluar implica vincularse con diversas prácticas humanas, entre otras, la relacionada con la práctica docente, la cual se tiene que estudiar tomando en cuenta las experiencias contextuales en donde se realiza. El autor aclara que una evaluación comprensiva debe ayudar a entender lo que un programa de estudios o una práctica docente tienen de bueno y de malo, por tanto, explica que los mejores estudios son los que exponen tanto las bondades como las fallas de lo que se encuentra.

Este autor reconoce a una evaluación como participativa porque ésta convoca a los miembros del personal en dónde se realice la evaluación para que participen activamente en el estudio. No obstante, refiere que es importante contar con un facilitador que tenga formación en evaluación para que centre la atención del estudio en las cuestiones relacionadas con la calidad de lo que se esté evaluando. Es decir, centrar la atención en el objeto evaluado y en los indicadores de calidad que sean pertinentes.

En este trabajo se asumen los postulados de Stake (2006) en cuanto a que la participación puede ser el mejor modo de tener una mayor y mejor comprensión de lo que se esté evaluando, además de fomentar un proceso de autoevaluación de los actores implicados.

Teniendo estas perspectivas presentes, se procedió a realizar un análisis del actual estado de la evaluación del desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

2. METODOLOGÍA

El trabajo de diagnóstico se diseñó pensando en otorgar la mayor cantidad de información y participación posible a las autoridades de la universidad, sus docentes y estudiantes, por lo cual se sostuvieron reuniones con todos ellos. Paralelamente se desarrolló un trabajo de análisis de los distintos instrumentos (aproximadamente 25) de evaluación de la docencia.

Se realizaron reuniones con decanos y directores de las distintas carreras de la universidad, con el propósito básico de entregar información general respecto de la dirección de Desarrollo curricular y formativo y de su unidad de Evaluación curricular y comunicar el plan a seguir durante el año.

2.1. Reuniones con docentes

Posteriormente se inició una ronda de seis reuniones grupales a las que concurren en total 25 jefes de docencia y de carrera,³ de las facultades de Filosofía y Educación, Ingeniería y Ciencias, las más grandes en la PUCV en número de carreras, docentes y estudiantes. Los propósitos de estas reuniones fueron, por una parte, conocer la finalidad que le otorgaban estos docentes a su evaluación y, por otra, recoger sus percepciones respecto de los sistemas particulares que estaban empleando en sus respectivas carreras, como también sus maneras de ponerlos en marcha, uso y consecuencias.

Con esta finalidad se diseñó una entrevista grupal semiestructurada, compuesta por las siguientes cinco preguntas:

1. ¿Qué sentido le asigna a la evaluación docente?, ¿en qué cree usted que le puede ayudar a su unidad académica un sistema de evaluación docente?
2. ¿Qué aspectos le parecen pertinentes de ser evaluados con un sistema de evaluación docente?
3. ¿Qué se hace con la información proveniente de los cuestionarios de evaluación docente? (por ejemplo, análisis y posteriores retroalimentación a los profesores).
4. ¿Cuál es el efecto que cree han tenido los cuestionarios de evaluación docente usados en su unidad para mejorar la calidad de la docencia?
5. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que percibe en el sistema de evaluación docente que se aplica actualmente en su unidad académica?

³ Los jefes de docencia son responsables del desarrollo curricular de los programas existentes en cada unidad académica (asignación de cursos, dotación de profesores, provisión de recursos, es decir, administración de la docencia). Si la unidad cuenta con más de una carrera, entonces se crea la figura de jefe de carrera, que apoya la labor del jefe de docencia.

Estas preguntas se realizaron en cada reunión y, con la autorización de los participantes, se grabaron las intervenciones y posteriormente fueron transcritas.

2.2. Reuniones con estudiantes

También se sostuvieron reuniones grupales con los dirigentes estudiantiles de las distintas carreras profesionales. Éstas tuvieron especial importancia pues la información que se manejaba a nivel de la Vicerrectoría era que existía un generalizado malestar en el estudiantado respecto de los sistemas de evaluación de la docencia, pues a pesar de contestar semestre a semestre cuestionarios de opinión estudiantil, sus profesores no cambiaban y a ellos no se les informaba sobre las decisiones que se tomaban a partir de sus opiniones.

El objetivo de estas reuniones fue obtener información sobre sus percepciones respecto de la evaluación de la docencia y así complementar el anterior análisis, pero también se pretendía hacerles ver que la información que ellos entregaban era de vital importancia para mejorar la docencia y, por lo tanto, su propia formación.

Los 44 dirigentes estudiantiles que asistieron, 78% de los representantes de la universidad, fueron organizados en ocho grupos y se les pidió que se pronunciaron sobre un conjunto de cuatro preguntas, primero en forma individual, luego por pequeños grupos y finalmente se realizó un plenario en que cada grupo fue representado por un vocero. Con su autorización, las respuestas fueron grabadas en cintas de audio para su posterior transcripción.

Las preguntas para los estudiantes fueron las siguientes:

1. Cualquier sistema de evaluación debe servir a uno o varios propósitos, entre los cuales están, por ejemplo, la certificación, la mejoría o el cumplimiento con determinadas normas administrativas, ¿para qué crees debiera servir o ayudar un sistema de evaluación docente que considere la opinión de los estudiantes?
2. ¿Qué aspectos de la docencia a nivel de aula te parece que podrías evaluar, por ejemplo, a partir de un cuestionario?
3. ¿Cuál es el efecto que crees ha tenido el uso de cuestionarios de evaluación docente usado en tu unidad académica?
4. ¿Quisieras agregar algo que no se haya considerado en las preguntas anteriores?

2.3. Análisis de cuestionarios de opinión estudiantil

Se solicitó a todas las carreras que estuvieran aplicando en ese momento cuestionarios de opinión estudiantil respecto de la docencia, los enviaran a la unidad de Evaluación curricular. Se construyó una pauta que incluyó aspectos formales del instrumento tales como el tipo de formato empleado, tipo de respuesta requerida (cerrada y/o abierta), entre otros y, aspectos de la docencia que se consideraban, ya sea en forma explícita o implícita, definiciones o descripciones de dichos aspectos, el número de preguntas en cada una, aspectos que aparecen como más importantes, etc. Cada cuestionario fue analizado en forma individual según esta pauta y posteriormente se realizó un análisis colectivo.

2.4. Taller de evaluación y formación docente

El objetivo primordial de este taller, realizado en octubre de 2007, fue promover un espacio de reflexión y autoevaluación de la práctica docente en donde los profesores asistentes decidieran qué tipo de cambios o mejoras necesitaban instrumentar en su trabajo cotidiano como profesionales de la enseñanza.

Con este fin se desarrollaron dos grandes actividades en las que los docentes participaron activamente. La primera buscó fomentar un espacio de reflexión y análisis respecto de la vinculación que debe existir entre las metas de enseñanza que tiene el profesor y el aprendizaje que desea lograr en sus alumnos. Para ello, se les pidió que respondieran individualmente a un cuestionario, en donde los docentes reflexionaron sobre las metas de enseñanza que tenían como maestros –en el curso que impartían en ese momento– y la cercanía o lejanía de éstas en relación con el aprendizaje de sus estudiantes.⁴ La segunda, intentó propiciar un espacio de reflexión que les permitiera conocer cuál era su filosofía de enseñanza, por tanto se les solicitó que escribieran algunas líneas al respecto. Enseguida se reunieron en equipos y leyeron dos artículos relacionados con la temática, con el propósito de que pudieran identificar si su filosofía de enseñanza tenía que ver con algún modelo educativo.⁵

Casi un año después de haber finalizado este taller y con el objeto de conocer los beneficios del mismo, se envió un correo electrónico a los docentes en donde se les solicitó que contestaran las siguientes preguntas.

Las primeras están relacionadas con el cuestionario sobre *metas de enseñanza*: ¿Esta actividad te ha servido para identificar la vinculación que tendría que existir entre el curso que impartes, las metas de enseñanza y los aprendizajes que deseas lograr en tus alumnos? ¿Este ejercicio te permitió identificar algunas técnicas de evaluación en el aula que te han ayudado a conocer qué tanto estás alcanzando tus metas de enseñanza? ¿Esta actividad te ha servido para elaborar tu programa de la asignatura de una manera distinta?

Las siguientes preguntas tienen que ver con el ejercicio en donde escribieron sobre su *filosofía de enseñanza*. ¿Esta actividad te sirvió de algo como profesor?; ¿alguna vez habías hecho algo así? A tu parecer, ¿cuál fue la experiencia(s) que recuperaste después de llevar a cabo esta actividad?

Aunque asistieron al Taller aproximadamente 30 profesores se obtuvieron respuestas únicamente de siete de ellos,⁶ pertenecientes a distintas unidades académicas: sociales, artes, ingenierías, ciencias. La mayor parte están contratados por horas y ejercen la docencia como una actividad complementaria a su carrera profesional. Unos son geógrafos, otros ingenieros o trabajadores sociales, hay otros músicos o psicopedagogos.

3. ANÁLISIS

El análisis de todo el material empírico se realizó de acuerdo con ciertos procedimientos de orden cualitativo (Goetz y Le Compte, 1988:172-211; Taylor y Bogdan, 1987). En un primer momento, se leyó y

⁴ Dicho ejercicio está incluido en Thomas, A. y Cross, Patricia K. (1993: 13-22), "Técnicas de evaluación en el aula".

⁵ Se les dio a leer Korn, James H. (2003) y a Carranza, Ma. Guadalupe (2004:211-252).

⁶ Agradecemos a todos los profesores que nos hicieron el favor de contestar estas preguntas ya que sin su apoyo no hubiera sido posible incorporar esta parte en la que se puede ver los beneficios del Taller.

ordenó de forma general cada una de las respuestas que dieron los profesores y alumnos. Después, se clasificó la información a partir de sus diferentes temáticas y recurrencias. Posteriormente, se volvió a leer y a analizar toda la información, buscando comparar, contrastar y ordenar las temáticas en categorías o dimensiones de análisis que pudieran agrupar a dichas temáticas.

Se presenta este análisis conjunto a partir de la revisión de 18 cuestionarios de opinión estudiantil, de las percepciones de 25 jefes de docencia y de carrera, de 44 dirigentes estudiantiles y de 7 docentes, estos últimos participantes del taller.

3.1. De las concepciones subyacentes en los cuestionarios de opinión estudiantil

Aunque el análisis se realizó tomando en cuenta aspectos formales y sustantivos de los cuestionarios de opinión estudiantil, en este trabajo se relevará lo referido a las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación presentes, ya sea en forma explícita o implícita.

Las siguientes unidades académicas y carreras enviaron, en el plazo requerido, sus instrumentos de opinión estudiantil a la dirección de Desarrollo curricular y formativo: Educación física, Instituto de Educación, Escuela de Pedagogía, Psicología; Ingeniería eléctrica, civil, química y mecánica; Instituto de Química, Estadística, Matemáticas, Óptica, Geografía, Ciencias del Mar, Comercio, Periodismo, Trabajo Social y Agronomía. En total se trabajó con 18 cuestionarios, aunque en ese momento se estaban aplicando 26 en forma paralela.

En primer lugar, en todos los instrumentos se considera la docencia como un proceso multidimensional en que hay presencia de diversos aspectos. En general, la mayor cantidad de aseveraciones está concentrada en la forma en que enseña el/la docente, es decir, en aspectos metodológicos. Luego se destacan aspectos formales de la docencia, tales como el respeto a los horarios; después se considera el trato respetuoso del/la docente y al compromiso del propio estudiante con el estudio. En algunos se pide la opinión del estudiante sobre el dominio disciplinario del/la docente

En la mayoría de los casos las aseveraciones o preguntas dirigidas a los/as estudiantes, adoptan una redacción que refleja una concepción de docencia no sólo descontextualizada, sino que desvinculada del efecto que ésta produce en el aprendizaje. Por ejemplo, se solicitaba al estudiante asignar un puntaje a aseveraciones tales como "Material de apoyo empleado", pero no se relacionaba el uso de esos recursos con el aprendizaje de los estudiantes. Situaciones como ésta pueden llevar a interpretaciones y decisiones erróneas que no ayudarán a mejorar la docencia para que efectivamente impacte en el aprendizaje.

Sólo en algunos cuestionarios se percibe la idea de que la docencia debe producir un efecto positivo en el aprendizaje, con afirmaciones tales como "El material docente entregado y/o recomendado complementariamente facilitó nuestro aprendizaje".

Puesto que mayoritariamente no se vincula la docencia con el aprendizaje, se podría inferir que existe el supuesto de que éste se produciría simplemente porque el profesor enseña de una manera tipo, casi estandarizada, y con ello produce el mismo efecto en todos los estudiantes. Es decir, aprenden porque el profesor enseña, sin importar los conocimientos previos y el contexto en el que se produce este aprendizaje.

Por último, la concepción sobre la evaluación del aprendizaje, cuando está presente, es más bien de medición con fines de calificación. Además, muchas de las aseveraciones al respecto son de corte administrativo, por ejemplo, se consulta a los estudiantes si el/la docente entrega las pruebas a tiempo o

si comunica las fechas de pruebas al inicio del curso. Lo positivo es que muchos de estos instrumentos tienen al menos una aseveración referida a la congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

3.2. De la comunicación y socialización de resultado

En todos los casos los resultados se comunicaban, al menos, a los/as docentes cuyos cursos habían sido evaluados mediante los cuestionarios a estudiantes. La diversidad se producía en la modalidad de comunicación pues se encontraron extremos en que sencillamente se “dejaban” los cuestionarios en una oficina a la espera que cada docente los retirara, sin existir mayor información al respecto; otros en que los integrantes de la dirección conversaban especialmente con aquellos docentes con evaluaciones eran muy bajas, pero no así con aquellos bien o medianamente bien evaluados. En tres unidades académicas solicitaban a sus profesores que analizaran sus resultados, los relacionaran con el rendimiento de sus alumnos y que al final del semestre emitieran un breve informe de su docencia en el o los cursos en particular. En un caso en que el instrumento se aplicaba dos veces al semestre, se solicitaba a los profesores que conversaran con sus estudiantes y analizaran conjuntamente los resultados.

Como puede apreciarse se estaba frente a una diversidad en las formas de proceder que se relacionaba con ciertas políticas existentes al interior de cada unidad académica. No obstante la diversidad, se puede referir una tendencia a no socializar en forma colectiva los resultados con el fin de promover un análisis de la percepción de los estudiantes sobre la docencia en cada carrera.

Se puede concluir que el panorama general era que los docentes y los jefes de docencia en particular, carecían de tiempo para dedicarse con mayor profundidad, en forma particular y colectiva, a la revisión de sus sistemas de evaluación con el fin de mejorarlos, al análisis de los resultados de su aplicación y a la comunicación efectiva de las decisiones de allí emanadas.

Una de las consecuencias más negativas de esta situación se producía en el efecto que provocaba en los estudiantes. Con el paso del tiempo se habían conformado la percepción generalizada de que contestar semestre a semestre y año tras año este tipo de instrumentos era inconducente, pues no eran informados de las decisiones que se tomaban a partir de sus resultados y tampoco percibían cambios en la docencia de sus profesores/as; percepción que dejaron traslucir en la reunión pues, ante la pregunta respecto de la información que ellos recibían en sus carreras sobre la evaluación docente, respondieron mayoritariamente que no eran informados, salvo en dos carreras.

En casos extremos algunos estudiantes optaron por responder los cuestionarios en forma poco seria, originando que los profesores perdieran confianza en esta información y la dejaran de tomar en cuenta y, a su vez, las carreras dejaron de aplicarlos. Se produjo así un círculo vicioso difícil de romper.

Otro elemento relacionado con la falta de confianza de algunos/as docentes respecto de las opiniones de sus estudiantes se vincula con cuándo se aplicaban estos instrumentos, que en la mayoría de los casos era al finalizar un periodo académico. Existía una alta probabilidad de que los estudiantes estuvieran fuertemente influenciados por su rendimiento académico, lo que los inducía a opinar bien de su profesor si les estaba yendo bien y viceversa. Esta expresión refleja lo anterior: “En ocasiones las respuestas están sesgadas por el resultado académico de los estudiantes, por lo que lo ideal sería que las preguntas de la encuesta midieran efectivamente el desempeño del docente” (jefe de docencia de Ingeniería en transporte).

A lo anterior se suma la desconfianza que tradicionalmente produce la evaluación en los involucrados: “Por temor no hemos compartido con los alumnos cómo se trabaja con los resultados y cuál es el objetivo

de la encuesta" (jefe de carrera de Pedagogía en historia y geografía). Aunque la afirmación puede resultar grave por cuanto se habló en plural involucrando prácticamente a todos los docentes de una carrera, es destacable la honradez del jefe de docencia y el trasfondo que implica, que puede ser parecido al de otras carreras.

El temor también era compartido en el alumnado y percibido por los docentes. Esta afirmación proviene de un jefe de docencia en cuya unidad trató de implementarse un sistema en línea pero que fracasó por esta razón: "Los alumnos llenan una encuesta con un lápiz, pues no usan un sistema virtual porque temen ser reconocidos" (jefe de docencia de Ingeniería informática). En otros casos se había detectado que los estudiantes opinaban de una manera en el cuestionario y luego de otra con los jefes de carrera.

Por lo tanto, la falta de motivación y el temor no sólo se traducían en falta de comunicación y socialización de resultados, sino que además afectaban gravemente la confiabilidad de la información. De esta manera difícilmente se hubiera podido utilizar para conformar juicios sobre la docencia y tomar decisiones con el propósito de mejorarla.

Las deficiencias señaladas en la comunicación y socialización de los resultados fueron señaladas por docentes. Por ejemplo, la directora de Estadística señaló: "Un aspecto que debemos mejorar es la socialización de los resultados, es decir, contarle a los alumnos qué se hace con los resultados" y un dirigente estudiantil de la Escuela de Alimentos afirmó: "Falta publicación de las evaluaciones y que se muestren cambios". Ambos manifestaron su aspiración por mejorar este aspecto, pues reconocieron que era condición indispensable si se quiere incidir positivamente en la calidad de la docencia.

3.3. De los aspectos de la docencia posibles o deseables de evaluar

Una pregunta abierta que se realizó tanto a docentes como a estudiantes se relacionaba con los aspectos posibles de evaluar, particularmente desde la perspectiva estudiantil. El nivel de coincidencia entre ambos involucrados fue tal que permitió agrupaciones en ciertas categorías. Una de ellas, relacionada con elementos administrativos, por ejemplo, la puntualidad en el inicio de clases, fue denominada "Aspectos formales de la docencia". Otra categoría que se pudo levantar fue "Creación de un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje", relacionada con la interacción respetuosa entre docente y estudiantes. Una tercera categoría se denominó "Estrategias metodológicas apropiadas para que los estudiantes aprendan" que consideró sólo aspectos didácticos, tales como la capacidad de dar explicaciones claras y el uso de recursos audiovisuales apropiados que apoyaran el aprendizaje. Finalmente, y aunque pudo estar incluida en la anterior, se generó una última categoría relacionada con la evaluación del aprendizaje, dada la relevancia del tema por sí solo.

Una diferencia se produjo en la cantidad de aspectos metodológicos de la docencia que relevaron los estudiantes, en comparación a la que mencionaron los jefes de carrera y de docencia. Ello hace pensar que los estudiantes perciben que es el ámbito más deficitario de sus profesores. Es así que señalaron, por ejemplo, que no influía mucho para su formación tener docentes con grados de doctor en la disciplina, si no sabían cómo enseñarla. Quizás esto lo hacen esperando que se atiendan en el futuro dichos aspectos, situación que también se ha detectado en otros estudios (Luna y Rueda, 2001).

Finalmente, esta afirmación destaca otra coincidencia entre docentes y estudiantes: "Los cuestionarios deben centrarse en los efectos que la docencia genera en el aprendizaje de los estudiantes, cómo el profesor logra que sus alumnos aprendan" (jefe de docencia de Ingeniería química). Por lo tanto, se

puede decir que ambos actores sostienen nociones comunes de aquello que debe y puede evaluarse, lo cual trae aparejado una cierta idea compartida de calidad de la docencia en nuestra universidad.

Aunque la pregunta original se realizó para ser focalizada en la opinión estudiantil sobre la docencia, profesores y estudiantes destacaron que su evaluación no puede quedar radicada única y exclusivamente en los últimos, debido a que hay aspectos sobre los cuales no pueden pronunciarse y porque este proceso debe realizarse considerando diversas fuentes, sugiriendo de esta manera el diseño de un sistema más integral y articulado de evaluación del desempeño docente.

3.4. Del impacto y el sentido ideal de la evaluación

Como se señaló, el sentido que orienta cualquier proceso de evaluación es determinante en cuanto a la metodología a emplear, procedimientos, criterios de evaluación e instrumentos de recolección de información, su posterior interpretación y toma de decisiones. En el caso de la evaluación del desempeño docente, el sentido puede ser certificador y/o administrativo o bien, formativo.

Como se verá más adelante, en el caso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se encuentra un propósito plasmado en las prácticas evaluativas promovidas en la mayoría de las carreras, y en especial en el impacto que produce, y otro propósito ideal, que traduce las aspiraciones tanto de docentes como de estudiantes.

La mayoría de los entrevistados señaló que el efecto más visible de sus sistemas era el cese del contrato de un profesor contratado por hora que había sido mal evaluado en forma reiterada. Las siguientes aseveraciones reflejan esta situación: "Generalmente ha servido para tomar decisiones en situaciones críticas, pero en el área del aprendizaje ha servido poco pues el instrumento no se centra en eso, debido a que existe una percepción de esta evaluación como medio de control" (jefe de carrera de Pedagogía en historia y geografía). "El principal efecto es la suspensión del servicio de algunos profesores hora, pero eso es impensable en los profesores de planta" (jefe de docencia de Biología). "Hay profesores que mejoran su docencia luego de conocer los resultados de la evaluación. En cambio hay otros que no mejoran y, si en reiteradas ocasiones son mal evaluados, se prescinde de su servicio si es que son contratados por hora. Con los profesores de planta es distinto, pero igualmente se han percatado mejoras" (jefe de docencia de Ingeniería bioquímica).

Además, al parecer por su propósito administrativo, los cuestionarios se aplicaban masivamente al finalizar el periodo de clases, impidiendo así que las carreras, o docentes en particular, que quisieran mejorar su práctica, pudieran hacerlo con los estudiantes que los habían evaluado y, por consiguiente, éstos no percibían cambios. Una jefe de docencia señaló: "Una característica de los muchos sistemas de evaluación docente que hemos tenido es que se aplican al final del semestre, cuando ya no hay mucho por hacer" (Escuela de Pedagogía).

Por otra parte, los cuestionarios de opinión estudiantil utilizados si bien, en relación con los aspectos formales se encontraban bien estructurados, presentaban algunas falencias de fondo importantes vinculadas con las concepciones presentes en cada uno, situación que hacía muy difícil mejorar la docencia a partir de ellos para incidir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

A lo anterior se sumaba el hecho de que, no obstante existir la tendencia a tener al menos un cuestionario de opinión estudiantil, cada unidad académica tenía su propio funcionamiento, presentándose casos en que se dedicaba mucho esfuerzo al tema y otras en que prácticamente no se hacía nada. Esta diversidad daba cuenta de que las decisiones y consecuencias de los distintos sistemas

de evaluación docente existentes en la universidad, se relacionaban con el interés de la dirección de turno en la unidad académica y, particularmente, del tiempo y dedicación que pudieran otorgarle los jefes de docencia.

Esta clara ausencia de normativas, funciones y procedimientos a seguir para evaluar efectivamente la docencia en la universidad, claramente daba cuenta de una falta de políticas institucionales no sólo sobre la evaluación sino también sobre la docencia. Al respecto Rueda (2006) señala que muchas instituciones cuentan con un ideario o filosofía general, pero que éste no llega a plasmarse en orientaciones precisas para los docentes, debido, en parte, a lo complejo que resulta definir la "buena docencia", el "buen profesor", en especial en instituciones de educación superior que cultivan distintos campos disciplinarios y en que se atiende a un estudiantado cada vez más heterogéneo.

No obstante este panorama, tanto docentes como estudiantes manifestaron que el principal sentido de un sistema de evaluación de la docencia debía ser mejorar dicho proceso. El 70% de los jefes de docencia y de carrera tuvieron un alto grado de acuerdo en este aspecto, explicitando que debiera servir como una base para cambiar la docencia e incidir en la mejoría de los aprendizajes. Una aseveración que refleja esta percepción es "Las encuestas deben ser útiles al profesor en el sentido que lo ayuden a mejorar su docencia y tomar decisiones sobre ella" (jefe de carrera de Pedagogía en historia y geografía). Los restantes participantes, si bien no se expresaron de esta manera, ligaron la finalidad a la entrega de información valiosa por parte de los estudiantes, por ejemplo, "Las encuestas deben revelar si el trabajo del profesor genera un efecto en los aprendizajes de los estudiantes" (jefe de docencia de Ingeniería industrial) y, en algunos casos, a aquello para lo cual no debiera usarse la evaluación: estímulos monetarios, control del docente, trámite administrativo, venganza por parte de los estudiantes.

Los estudiantes también otorgaron en primer lugar un valor formativo a la evaluación en tanto debe generar cambios positivos para mejorar la docencia de sus profesores y, de esta manera, la calidad de la formación profesional. Por ejemplo, señalaron que la evaluación debiera realizarse "Para que mediante la participación de los estudiantes se genere un cambio y/o una mejora efectiva en la enseñanza" (dirigentes estudiantiles de bachillerato en Ciencias, licenciatura y Pedagogía en física y Educación diferencial); "Para que los estudiantes pudiesen generar posibles soluciones para los próximos cursos a partir de sus percepciones de la enseñanza" (dirigentes estudiantiles de Geografía, Derecho, Ingeniería en construcción, Pedagogía en matemáticas, Educación general básica e Ingeniería civil mecánica). En esta pregunta, 6 de los 8 grupos conformados concordaron en esta opinión, mientras que los dos restantes se limitaron más bien a señalar qué es lo que debiera medirse.

Ligado al propósito formativo de la evaluación, un grupo de estudiantes señaló que la evaluación debía servir también para mejorar la relación profesor-estudiante (dirigentes estudiantiles de las carreras de Ingeniería de alimentos, Ingeniería civil en metalurgia, Periodismo y Pedagogía en música). Esta finalidad tiene su fundamento en una concepción de la evaluación como un proceso justo, transparente y conocido por todos los involucrados, lo cual, sin duda, genera un tipo de relación distinto al de una evaluación concebida como un medio punitivo.

Los jefes de docencia y de carrera también destacaron un propósito de verificación al que pudiera servir un sistema de evaluación, en este caso ligado al currículum de la carrera, con aseveraciones tales como "Debiera servir para tener información sobre si hay coherencia entre la formación que el alumnado recibe y lo que postula el perfil que la carrera quiere entregar, tanto en los cursos propios como en los de servicio" (jefe de carrera de Biología).

De manera parecida opinaron los estudiantes, aunque sólo en cuatro grupos, destacando como propósito secundario la verificación y certificación de la formación que reciben.

Aunque no era parte de las preguntas, los estudiantes realizaron algunas sugerencias importantes de considerar a futuro, relacionadas especialmente con aspectos procedimentales. Por ejemplo, en cuanto a la modalidad de aplicación de los instrumentos, solicitaron que se haga a mitad de semestre y un tiempo mayor y de mejor calidad para poder contestar con la debida seriedad y tranquilidad. En relación con aspectos técnicos, solicitaron que las preguntas fueran más precisas y que se dejaran espacios para que puedan hacer comentarios y sugerencias a sus profesores.

3.5. De los cambios a partir de la evaluación formativa y participativa

Los siguientes hallazgos corresponden al trabajo de talleres realizados con algunos docentes de la universidad y se presentan organizados en dos partes. La primera se refiere al análisis de las respuestas que ellos dieron sobre los ejercicios relacionados con la resolución de un cuestionario en que se especificaban las metas de enseñanza. La segunda tiene que ver con las actividades donde los docentes reflexionaron sobre su filosofía de enseñanza.

4. PRIMERA PARTE

Como se verá más adelante, el análisis de los resultados nos lleva a constatar que en todos los casos los profesores reconocen que las actividades realizadas les permitieron reflexionar y autoevaluar su práctica docente desde diversos ámbitos, los que a continuación señalamos.

4.1. Estar en el camino correcto

Para ciertos docentes el haber asistido al Taller les dio la posibilidad de corroborar que es correcta la forma en que conciben y llevan a la práctica la enseñanza, la que consideran como una actividad flexible y dinámica.

Las actividades del Taller me permitieron constatar la importancia de incluir las percepciones que tienen los estudiantes sobre su aprendizaje, dado que de esta manera el profesor puede evaluar si se están cumpliendo las metas de enseñanza planeadas. También estas opiniones te permiten reorientar las metas, las que desde mi opinión tienen que ser dinámicas y flexibles (Profesora de Piano).

En los talleres hubo contenidos que me permitieron consolidar lo que ya había integrado por cursos anteriores y por experiencia profesional, fue grato hacerme una autoevaluación (Profesora de Neurología en la carrera de Kinesiología).

4.2. Vinculación entre enseñanza y evaluación del aprendizaje

En otros casos el Taller les dio la posibilidad de identificar la importancia de que el profesor integre en su programa de estudios, no sólo los objetivos del curso, sino que también detalle lo más posible las actividades que realizará durante el mismo y la forma en que evaluará los aprendizajes que desea conseguir en sus alumnos.

Entendí que como docente no es suficiente identificar las metas de enseñanza que me propongo, ya que es evidente que la sola identificación de las metas no garantiza el aprendizaje de los estudiantes. Ahora dedico más tiempo a realizar trabajos personalizados de evaluación del avance individual de mis

estudiantes. Por ejemplo he incluido el concepto de portafolio en la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante (Profesor de Geografía).

Las actividades del Taller me han ayudado a elaborar mi programa atendiendo de manera especial la coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje. Estoy más conciente que debo identificar las mejores formas para enseñar lo que me interesa que aprendan los/las estudiantes (Profesora de Trabajo Social).

4.3. Reconsiderar algunas cuestiones

Para otros, los ejercicios les dieron la oportunidad de darse cuenta que, en muchas ocasiones, los maestros consideramos metas que no hacemos explícitas a los alumnos y, por tanto, no las evaluamos, ni las tenemos presentes concientemente.

Pude darme cuenta que por lo general cuando enseño me propongo metas de enseñanza que no están incluidas en el programa de estudios, también pude reflexionar que en ocasiones no hago explícitas estas metas a mis alumnos. Por tanto, mis expectativas incluyen metas que los estudiantes no conocen y entonces trabajo con información que ellos desconocen. Entendí que es importante plantearse las metas de enseñanza antes de reelaborar el programa (no se parte de la nada, existe un programa que responde a las necesidades del perfil de una carrera), compartirlas con el coordinador o jefe técnico del nivel correspondiente (Profesora de Psicopedagogía).

En otros casos, el participar en el Taller les ayudó a entender la importancia que tiene el vincular la enseñanza con el aprendizaje.

Las actividades del Taller me exigieron detener la marcha y volver a mirar con detalle hacia los programas de estudio. Los ejercicios me permitieron reflexionar acerca de la importancia de articular y buscar coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje (Profesora de Trabajo social).

4.4. Necesidad de trabajo colectivo

De acuerdo con la respuesta de este profesor las actividades realizadas en el Taller le permitieron entender mejor su trabajo como maestro y también le dieron la posibilidad de considerar la necesidad de trabajar conjuntamente con otros colegas para retroalimentar su práctica cotidiana y lograr un mejor aprendizaje en sus alumnos.

Tomé conciencia que hay dos metas que no están declaradas explícitamente en mi programa: desarrollar en los alumnos habilidades para solucionar problemas y la capacidad para pensar por sí mismos. Me di cuenta que éstas no son exclusivas de mi asignatura, por lo que trascienden a otros ámbitos y niveles. Ello exigirá, por lo tanto, el análisis y el trabajo conjunto entre diversos docentes de muchas otras asignaturas a fin de ir monitorizando el modo en que se consiguen este tipo de metas de enseñanza (Profesor de Neurología clínica y Rehabilitación neurológica).

4.5. Implementación de ciertos cambios

En ciertos maestros el Taller les ayudó para llevar a cabo algunas transformaciones en su práctica docente las que seguramente les han permitido enseñar mejor a sus alumnos.

He elaborado el programa de mi asignatura de una manera distinta a cómo lo venía realizando antes haber participado en el Taller. He reforzado estrategias de enseñanza centradas en la investigación-acción, como talleres semestrales, o centradas en las actividades de los estudiantes. He incluido estos cambios en el proceso de actualización curricular de mi unidad académica y también he pedido que se consideren en el perfil de egreso de las licenciaturas (Profesor de Geografía).

Pude tomar conciencia de algo que a veces he descuidado, la vinculación que tiene que existir entre metas de enseñanza y aprendizajes logrados. Esto lo he mejorado especificando claramente la meta, con el fin de ir controlando la manera y el grado en que mis alumnos consiguen –o no– alcanzar determinados aprendizajes (Profesor de Neurología clínica y Rehabilitación neurológica).

5. SEGUNDA PARTE

Los maestros comentaron que nunca habían participado en alguna actividad en donde reflexionaran sobre su filosofía de enseñanza. Desde su opinión, esto les agradó y les dejó ciertas experiencias y aprendizajes en múltiples aspectos que se han categorizado de la siguiente manera.

5.1. Recuperar experiencias

Me pareció un buen ejercicio para darse cuenta de por qué estamos donde estamos y para reencantarnos con la acción pedagógica. Me ayudó a identificar lo que significa ser docente y el porqué decidí elegir esta profesión. Me ayudó a reafirmar que las elecciones profesionales y laborales que he decidido asumir en mi vida, han sido concordantes con mi sentir, más allá de saber que puedo ser docente de calidad o no (Profesora de Psicopedagogía).

Me sirvió para confirmar una vez más que el modelo constructivista del aprendizaje tiene para mí mucha resonancia en el cultivo de una disciplina artística. En general, me quedó la sensación de ir por un camino que me deja tranquila en mi labor de docente (Profesora de Piano).

Los ejercicios me permitieron apreciar el continuo entre la filosofía de la educación, las metas y los aprendizajes. Así de general es lo que aprendí, pero sin duda se ha constituido en elemento gatillador de búsqueda para mejorar la docencia (Profesora de Trabajo social).

Uno de los aspectos más novedosos del taller fue reflexionar sobre nuestra filosofía de enseñanza. Nunca antes lo había realizado de forma explícita, a pesar de trabajar en planificación estratégica para instituciones de educación y gobierno donde se define la política, la visión y la misión. La experiencia recuperada es que uno tiene una filosofía implícita, que es tan diversa como uno y sus circunstancias, que es importante escribir al respecto para ir madurándola y al mismo tiempo ir comparando los cambios que se vayan dando en nuestro trabajo como docentes (Profesor de Geografía).

5.2. Compartir lo aprendido con otros colegas

Algo que nos parece importante de resaltar es que de acuerdo con las respuestas de los profesores, tanto en esta segunda parte como en la primera, es fundamental compartir las experiencias del Taller con sus colegas.

Me pareció una experiencia interesante reflexionar acerca de mi actividad docente. Por ello pensé que debía realizar este ejercicio periódicamente y sociabilizarlo entre los colegas de mi unidad académica; ya que en nuestra Escuela hemos tratado de ir mejorando nuestra calidad de enseñanza y, los colegas que participamos en esta actividad siempre deseamos compartir con los demás las buenas ideas (Profesora de Introducción a la ingeniería y Teoría de sistemas).

Sí, había conversado sobre la intencionalidad de la educación, pero no en un grupo de pares, ¿qué raro? Creo que cuando lo explicitas en el colectivo aparece la posibilidad de vincular lo individual con un proyecto formativo de escuela (Profesora de Trabajo social).

Una gran satisfacción fue la que experimenté en el momento en que conocí y compartí con los otros docentes sus propias filosofías de la enseñanza. Me pareció muy gratificante escuchar los diversos modos en que los otros docentes de mi grupo construyeron sus filosofías de enseñanza, y además el trasfondo humano subyacente a la génesis de cada una de dichas filosofías (Profesor de Neurología clínica y Rehabilitación neurológica).

5.3. Reflexión sobre la experiencia

Por último, incorporamos estos testimonios que ejemplifican una vez más las vivencias que tuvieron los profesores al haber participado en el Taller. Experiencias que nos permiten confirmar la importancia de considerar a la evaluación docente vinculada con procesos de formación de los profesores, en donde éstos participen activamente y sean capaces de autoevaluar y reflexionar sobre práctica.

Al responder las preguntas, vuelvo tener la sensación de que este tipo de aprendizaje siempre es necesario para mejor realizar la labor docente. Lamento no haberlo tenido antes...pienso en todos los errores que pude y quizás sigo cometiendo en la labor docente (Profesora de Trabajo Social).

Me llevo en particular una experiencia grata en donde pude reflexionar sobre mi acción pedagógica, sobre mi condición de ser docente y el porqué de esta elección. Pude redescubrir que las elecciones profesionales y laborales han sido correctas con mi sentir, más allá de saber si puedo ser docente de calidad o no (Profesora de Psicopedagogía).

Los ejercicios realizados en el Taller me hicieron reflexionar respecto de ciertas preguntas que me imagino quedan abiertas y cada uno debería buscar la mejor manera de responderlas; entre otras: ¿Cómo evaluamos de modo coherente lo que hemos enseñado efectivamente y lo que los alumnos realmente han aprendido? (Profesor de Neurología clínica y Rehabilitación neurológica).

6. CONCLUSIONES

El trabajo de diagnóstico desarrollado, cuyo eje vertebrador lo constituyó el sentido de la evaluación del desempeño docente, permite arribar a algunas conclusiones y trazar líneas para el futuro.

La evaluación docente en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se ha orientado tradicionalmente con una finalidad de corte técnico administrativo. La falta de políticas institucionales traducidas en ausencia de normas, funciones y procedimientos, de un marco curricular que oriente los procesos docentes y de criterios de evaluación claros; la excesiva heterogeneidad de instrumentos de opinión estudiantil; la poca información a los estudiantes y, finalmente, las consecuencias que ha tenido históricamente la evaluación docente, son todos elementos que avalan esta conclusión.

Sin embargo, a pesar de esta orientación, algunas carreras han logrado instalar en su cuerpo de profesores una real preocupación por la calidad de la docencia. En estos casos la característica frecuente es que la evaluación docente es un tema que se discute en consejos o en reuniones especiales, se revisan los instrumentos y se llega a ciertos acuerdos respecto del análisis y posterior uso de la información que se recoge con ellos, como también se informa a los estudiantes. A nuestro juicio revela que la institución, tal vez sin tenerlo conciente, ha desarrollado una cultura de la evaluación en los integrantes de su comunidad académica.

Dichos ejemplos, aunque pocos, sumados a la percepción de que la evaluación de la docencia es absolutamente necesaria y que se espera mayoritariamente que tenga una finalidad más bien formativa

que administrativa o certificativa, otorgan una buena base para el diseño de un sistema de evaluación docente más integral, articulado e informado que efectivamente contribuya a los procesos de formación.

Por otra parte, aunque el estudiantado se encontraba altamente decepcionado con la evaluación docente en la universidad, fue muy generoso, serio y responsable en sus aportes para con este diagnóstico. Esto hace pensar que en el futuro la retroalimentación sobre la docencia que ofrezcan a sus profesores contará con una serie de características que producirán los cambios requeridos, lo que no hace sino corroborar la importancia de su participación en este tipo de procesos. Por ejemplo, sería indispensable considerar su parecer en el diseño y construcción de un nuevo cuestionario de opinión estudiantil.

Asimismo, los testimonios de los docentes participantes del taller muestran no sólo que la evaluación de la docencia tiene que ir acompañada de procesos de formación en los que ellos participen activamente, sino también permiten considerar una nueva forma de evaluar la docencia distinta a la que se ha utilizado en la mayor parte de las instituciones de educación superior tanto chilenas como mexicanas.

A futuro, entonces, debiera diseñarse un sistema para evaluar el desempeño docente que vincule la evaluación, el desarrollo gradual de competencias docentes en los profesores a través de la reflexión y el aprendizaje de los estudiantes. La forma en que se interrelacionan estos tres elementos es fundamental para el éxito de la implementación y utilización de cualquier sistema de evaluación docente con sentido formativo que rompa con una finalidad puramente administrativa. Ello implica que las dimensiones y criterios a utilizar contribuyan para emitir juicios sobre la docencia en cuanto ésta desarrolla los aprendizajes que se esperan en los estudiantes.

Por lo tanto, es esencial que el nuevo sistema que se proponga considere instancias institucionales para que los profesores participen sistemáticamente de procesos de reflexión individual y colectiva sobre su propio ejercicio docente.

Agradecimientos

Se agradece muy especialmente la colaboración de las siguientes profesionales de apoyo de la Unidad de Evaluación Curricular: Priscila Cárdenas, Angélica Pizarro, Karina Zamorano y Carmen Gloria Zuñiga.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, I. (2007). *La evaluación de la docencia como práctica reflexiva*. Taller para docentes, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Canales, A. (2003). Docencia: Tensiones estructurales en la valoración de la actividad. En Rueda, M. Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma de Baja California.
- Carranza, Ma. G. (2004). De la didáctica tradicional al constructivismo (De cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente). en Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (Coords), *Formación y tendencias educativas*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

- Cruz, I.; Crispín, M. L.; y Ávila, H. (2006). La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia. En Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Comp.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós educador.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Aspectos éticos de la evaluación de la docencia. En Rueda, M. Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma de Baja California.
- Figueroa, A. (2006). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. En Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Comp.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós educador.
- García, B.; Loredó, J.; y Carranza, G. (2007). La práctica educativa y su evaluación: Consideraciones para la elaboración de una propuesta. Ponencia presentada al *Segundo Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente*, 31 de agosto y 1º de septiembre 2007. Chile: Universidad de La Frontera.
- García-Garduño, J. M. (2003). Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia. En Rueda, M. Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia*. México: UAM/UNAM/UABC.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). Análisis e interpretación de datos. En: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Korn, J. H. (2003). Writing a Philosophy of Teaching, *E-xcellence in Teaching* e-column in the *PsychTeacher Electronic Discussion List*.
- Luna, E.; Rueda, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 23 (93), pp. 7-27.
- Palau de Mate, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, Celman, Litwin y Palau de Mate (Compil.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2005). *Desarrollo Estratégico. Hacia el 2010*. Disponible en <http://www.planestrategico.ucv.cl/>
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: CESU/UNAM.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, A. y Cross, P. K. (1993). "Técnicas de evaluación en el aula", *Inventario de Metas de Enseñanza*. San Francisco: Jossey-Bass.