



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

ISSN: 1989-0397

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

Volumen 7, número 2 (especial) . Junio 2014

**IV Coloquio de la
Red Iberoamericana de Investigadores sobre
Evaluación de la Docencia (RIIED)**



<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e.html>

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORES

F. Javier Murillo
Marcela Román

EDITORA

Nina Hidalgo Farran

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo (Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL)
Sergio Martinic (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Carlos Pardo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES)
Margarita Poggi (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IIFE-. UNESCO, Argentina)
Francisco Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez. Universidad Complutense de Madrid, España.
Patricia Arregui. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.
Daniel Bogoya. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Nigel Brooke. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Leonor Cariola. Ministerio de Educación, Chile.
María do Carmo Clímaco. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Portugal.
Cristian Cox. Pontificia Universidad Católica de Chile.
Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
Tabaré Fernández. Universidad de la República, Uruguay.
Juan Enrique Froemel. Universidad UNIACC, Chile.
Reyes Hernández-Castilla. Universidad Autónoma de Madrid, España.
Rubén Klein. Fundação Cesgranrio, Brasil.
Luis Lizasoain. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
Jorge Manzi. MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Joan Mateo. Universidad de Barcelona, España.
Liliana Miranda. Ministerio de Educación de Perú.
Carlos Muñoz Izquierdo. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.
Margarita Peña. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.
Dagmar Raczynski. Asesorías para el Desarrollo, Chile.
Héctor Rizo. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.
Mario Rueda. Universidad Nacional Autónoma de México.
Guadalupe Ruíz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
Ernesto Schiefelbein. Universidad Autónoma de Santiago, Chile.
Alejandra Schullmeyer. Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil.
Javier Tejedor. Universidad de Salamanca, España.
Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Alexander Ventura. Universidade de Aveiro, Portugal.

ÍNDICE

Presentación: La evaluación de la docencia en Iberoamérica: avances, perspectivas e innovación	7
<i>Sandra Conzuelo Serrado</i>	
Eje temático 1. La evaluación de la docencia y las políticas públicas educativas e institucionales	
Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias	15
<i>Juny Montoya Vargas, Isabel Arbesú García, Gloria Contreras Pérez y Sandra Conzuelo Serrato</i>	
Evaluación por resultados y la cultura de la “performatividad”: la evaluación docente en la escuela pública del Estado de San Pablo (Brasil)	43
<i>Adolfo Ignacio Calderón y Rafael Gabriel De Oliveira Júnior</i>	
Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España	53
<i>María Jesús Perales Montolío, Jesús M. Jornet Meliá y José González-Such</i>	
La evaluación de la docencia en dos universidades públicas latinoamericanas: Cuba y México	65
<i>Ángel Martín Aguilar Riveroll, Alejandro Carbonell Duménigo y Edith J. Cisneros-Cohernour</i>	
El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México	75
<i>Graciela Cordero Arroyo y Edna Luna Serrano</i>	
Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: experiencia de dos universidades	85
<i>Roger Manuel Patrón Cortés y Edith J. Cisneros-Cohernour</i>	
Diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública	97
<i>Carmen Barrera Rosado</i>	

Eje temático 2. Prácticas y perspectivas de la evaluación de la docencia en Iberoamérica

La relación de las encuestas de evaluación docente con el rendimiento académico: La evidencia empírica en la Universidad del Pacífico 105

Ana María Becerra Marsano Arlette Beltrán Barco, Karlos La Serna Studzinski y Hongrui Zhang

Propiedades psicométricas del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente 117

Erika Paola Reyes Piñuelas, Edna Luna Serrano y Joaquín Caso Niebla

Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación 131

Margarita Bakieva, Jesús M. Jornet Meliá y Yolanda Leyva Barajas

Reflexión pedagógica y auto evaluación docente: ¿Simbiosis o depredación? 147

José Salazar Ascencio, Pamela Salazar Valenzuela, Carolina Hidalgo Standen, Alejandro Villalobos Clavería, Pedro Marín Álvarez, Carmen Coloma Manrique, Luzmila Mendivil de Peña, Graciela Pesci Rivara y Roberto Oscar Páez

La evaluación docente: una mirada desde el ejercicio profesional de los Egresado 157

José Salazar Ascencio, Pamela Salazar Valenzuela, Graciela Pesci Rivara, Roberto Oscar Páez, Carmen Coloma Manrique y Luzmila Mendivil de Peña

Eje temático 3. Las innovaciones en la evaluación de la docencia en el contexto iberoamericano

Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente 171

Alejandro Canales Sánchez, Yolanda Edith Leyva Barajas, Edna Luna Serrano y Mario Rueda Beltrán

Factores contextuales que influyen en el desempeño docente 185

Jesús M. Jornet Meliá, José González-Such y Purificación Sánchez-Delgado

Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares 197

Carlos Sancho Álvarez, Jesús M. Jornet Meliá y María Jesús Perales Montolío

A research experience using portfolios for assessing college teaching 209

Edith J. Cisneros-Cohernour y Robert E. Stake

El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario 215

Marilina Lipsman

Análisis de un cuestionario para evaluar materiales elaborados por personal docente en un espacio colaborativo para la innovación educativa 223

José González-Such, Margarita Bakieva y Rosario García-Bellido

Presentación:

La evaluación de la docencia en Iberoamérica: avances, perspectivas e innovación

Sandra Conzuelo Serrato*

Universidad Nacional Autónoma de México

El presente número integra los trabajos del IV Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la docencia (RIIED) celebrado del 5 al 8 de marzo del 2013 en la Ciudad de Lima, Perú.

A lo largo de cinco años, los miembros de la RIIED han desarrollado estudios en diversos contextos que han promovido la reflexión que orientan la comprensión de los procesos, instrumentos y métodos empleados para evaluar el desempeño docente en Iberoamérica.

Actualmente la red está conformada por más de 70 investigadores y profesores de trece diferentes países, lo cual muestra la relevancia, necesidad e interés de profundizar en este campo de estudio en la región. Los coloquios se han celebrado en Buenos Aires (2009), Valencia (2011), Colombia (2012) y Lima (2013) retomando diversos enfoques de investigación sobre el tema en cuestión.

El IV coloquio, motivo del presente número, desarrolló tres líneas de investigación: “*La evaluación de la docencia y las políticas públicas, educativas e institucionales*”, “*Las prácticas exitosas y perspectivas de la evaluación de la docencia en Iberoamérica*” y “*Las innovaciones en la evaluación de la docencia en el contexto iberoamericano*”. A continuación se señalan algunos de las principales aportaciones del grupo de trabajos que integran cada eje.

La evaluación de la docencia y las políticas públicas, educativas e institucionales

El primer eje del coloquio estuvo integrado por siete investigaciones sobre programas de evaluación docente de diversos países como Brasil, Colombia, Chile, Cuba, España y México. En estos trabajos se analizan principalmente las formas como se realiza la evaluación de la docencia dentro de las instituciones, sus finalidades y usos. Asimismo, se revisan diversas políticas educativas implementadas y el impacto que ha tenido en las instituciones y en la prácticas docentes. A pesar de que en todos los casos se afirma que la evaluación tiene la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza, a lo largo de las investigaciones se manifiestan contradicciones, es decir que en la práctica prevalecen intereses distintos a la mejora.

*Contacto: conzuelosandra@yahoo.com.mx

A pesar de que los programas de evaluación en los diferentes países surgieron a partir de la década de los 90's, aún se sigue revisando cuáles son los métodos que orientan mejor las prácticas docentes hacia la mejora de la enseñanza.

Dentro de los trabajos presentados se realizan análisis comparativos entre países, el primero de ellos *“Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias”* revisa desde una perspectiva comparada, los sistemas de evaluación docente en México, Chile y Colombia respondiendo a las interrogantes de ¿Por qué evaluar?, ¿Quién evalúa? y ¿Cómo se evalúa? en cada uno de los países mencionados.

Las respuestas que prevalecen en los tres países es que se evalúa para “mejorar”, el discurso está orientado a un enfoque formativo, sin embargo, en la práctica se observa que la evaluación principalmente responde a intereses y necesidades de tipo administrativo y de control.

Respecto a quien evalúa, parece haber consenso en que debe participar la comunidad, pero en las experiencias analizadas reflejan la limitada participación de los actores. Finalmente, en relación a la pregunta de cómo evaluar, se constata que sigue siendo un tema muy controvertido con opiniones diversas.

Una de las principales dificultades que destacan las autoras a partir de este estudio, es que hay pocos mecanismos de evaluación que consideren la complejidad de enseñar, es decir, los principales procedimientos son usados de forma masiva y la falta personal especializado en temas de evaluación limita las posibilidades de desarrollar programas más comprensivos. Las autoras destacan la importancia de trabajar en los procesos y no solo en los grandes proyectos evaluativos.

“Evaluación por resultados y la cultura de la “Performatividad”: La evaluación de la docencia en la Red pública de Educación básica del Estado de San Paulo (Brasil)” describe detalladamente el crudo proceso de evaluación docente en Brasil en los últimos 15 años.

Explica que la evaluación de la docencia ha sido vinculada con los resultados académicos de los estudiantes a partir de la aplicación de exámenes a gran escala, a través de la promoción de incentivos económicos, bonos y beneficios materiales con un enfoque de evaluación tipo gerencialista y orientada a resultados.

Realiza un importante análisis de los efectos derivados de este enfoque de evaluación, en donde las evaluaciones se han convertido en las principales referencias para las intervenciones del gobierno paulista en relación a los temas educacionales bajo una lógica de maximización de recursos públicos y de la eficiencia del actual estado.

Los autores consideran que los principales impactos de los usos indebidos y punitivos de los resultados de los exámenes a gran escala, han provocado cambios en las prácticas docentes y en los contenidos curriculares direccionados al entrenamiento de los alumnos para responder las pruebas.

“Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España” revisa las transformaciones en los procesos de formación y de evaluación docente de la universidad española derivados de la demanda social respecto a la universidad; del Proceso de Bolonia y por los procesos explícitos y continuos de evaluación y acreditación en las universidades.

Analiza cómo es que las funciones principales del profesorado, a saber, la función docente, investigación y gestión están siendo afectadas positivamente por las políticas de formación y evaluación impulsadas por las administraciones públicas, a través de las agencias de evaluación y las propias universidades con sus oficinas internas.

Explica cómo estas políticas revelan nuevas prioridades en la universidad española apostando a una mejora de la calidad.

Concluye con resultados medidos pero que denotan claramente un aumento en el interés de los profesores por la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo de materiales y recursos didácticos desde diversas áreas académicas y finalmente en el avance hacia una cultura de evaluación del profesorado universitario.

“La evaluación de la docencia en dos universidades públicas latinoamericanas: Cuba y México”, los autores comparan los procesos de evaluación en dos universidades, reconociendo la amplia diferencia en estos dos contextos, se destaca la necesidad de realizar estudios más profundos en la región de Latinoamérica.

En el desarrollo de la investigación afirman que los principales objetivos de la evaluación han sido mejorar la calidad y la rendición de cuentas, lo que ha llevado a la preocupación por analizar la forma en que se realiza, el uso que se da a los resultados y las consecuencias que ésta tiene con los involucrados.

En cuanto a la situación de México, se identifica que la evaluación es parte de un proceso de selección, promoción y premiación del desempeño del personal académico. Coincide con el primer trabajo expuesto en relación al uso de cuestionarios como principal medio para evaluar la docencia.

El caso de Cuba plantea una situación distinta, en donde existe un comité y el proceso de evaluación de los docentes se desarrolla en tres momentos, pero se destaca que en este proceso no hay participación de los alumnos por lo que dentro de las principales conclusiones y recomendaciones para este país radica en incluir a los estudiantes para favorecer un proceso más democrático.

A lo largo de esta investigación también se identifica la falta de formación en evaluación de las personas que se encargan de realizar los procesos y del diseño de instrumentos de evaluación docente.

“El servicio profesional docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México” expone el desarrollo de los siguientes sistemas nacionales: Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de maestros; Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en servicio y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa con la finalidad de analizar puntos de articulación con la evaluación del docente en el contexto del Servicio Profesional Docente establecido por la Constitución en México y contribuir a la creación de instancias integrales y eficientes que orienten a la mejora de la calidad educativa.

Se revisan detalles respecto al ingreso, promoción y reconocimiento del trabajo y se hace un análisis más amplio de la permanencia en el servicio.

Las autoras muestran cómo es que cada uno de estos sistemas ha sido constituido por separado y destacan la necesidad de configurar estos sistemas desde una perspectiva coherente e integral que verdaderamente impacte en la mejora de la calidad educativa.

En la investigación *“Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: experiencia de dos universidades”*, los autores analizan las similitudes, diferencias, fortalezas, y debilidades de dos universidades públicas de Campeche y Yucatán.

En este trabajo los autores describen los programas de evaluación en México, la metodología que emplearon fue mediante entrevistas a funcionarios y profesores, de la revisión detallada de convocatorias, tabuladores y reportes de evaluación para identificar las similitudes, diferencias y fortalezas.

De acuerdo al análisis realizado, se reporta que los profesores que acceden a los programas de estímulos son los docentes que tienen un nivel académico más alto, éstos consideran que lo mejor de los programas mencionados es la mejora económica de los salarios. En el estudio se exponen las desventajas de estos programas considerando también las opiniones de los profesores.

Finalmente los autores realizan una serie de recomendaciones para las problemáticas percibidas y advierten que el uso de indicadores inválidos de la buena docencia puede tener implicaciones que afecten a los profesores y estudiantes y por ende a la calidad de su aprendizaje.

“Diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública” es una investigación que reitera problemáticas observadas en las universidades públicas de México, al realizar un estudio diagnóstico en la Universidad Autónoma de Yucatán. A través de una investigación de corte cuantitativo, busca conocer la manera en que se han realizado las prácticas de evaluación docente dentro de esta universidad. Entre otros aspectos, destaca la limitada información que se tiene hasta el momento sobre esta temática en las universidades públicas del sureste de México.

En este trabajo se describe el surgimiento de los procesos de evaluación dentro de la universidad reconociendo que en su mayoría, de manera explícita buscan la mejora y la retroalimentación del trabajo docente, sin embargo en la práctica real busca el cumplimiento de requisitos de organismos externos. Destaca que la ausencia de instancias específicas para realizar esta labor es una de las principales problemáticas para desempeñar con éxito esta labor.

Prácticas y perspectivas de la evaluación de la docencia en Iberoamérica

El segundo eje integra cinco investigaciones relacionadas con el diseño y puesta en práctica de procesos de evaluación de la docencia. Se realizan análisis desde diferentes perspectivas de los actores involucrados.

“La relación de las encuestas de evaluación docente con el rendimiento académico: La evidencia empírica en la Universidad del Pacífico” es un estudio sobre la evaluación del desempeño docente en la Universidad del Pacífico en Perú sobre cuestionarios de opinión estudiantil.

A partir de un análisis cuantitativo, los autores validan las encuestas de los estudiantes a través de la asociación con el aprendizaje; realizan un análisis estadístico para relacionar los resultados de las encuestas con el rendimiento académico de los estudiantes. Por otra parte, desarrollan un estudio cualitativo en el que se refleja que profesores “muy

valorados” por los estudiantes no estaban entre los que alcanzaban mayor puntaje en la encuesta de evaluación docente.

Dentro de las conclusiones, los autores destacan que los cuestionarios presentan sesgos y no evalúan todas las dimensiones de la práctica educativa. Por lo que sugieren la utilización de diversas metodologías para complementar los resultados que ofrecen los cuestionarios de estudiantes, validar las encuestas que se aplican a los estudiantes y determinar si las mismas están estadísticamente asociadas con el aprendizaje.

El estudio **“Propiedades psicométricas del cuestionario de evaluación de la competencia docente”** reporta detalladamente los resultados de los análisis de validez y confiabilidad de un cuestionario de evaluación de competencias docentes en Educación Superior en México.

Como se ha expuesto anteriormente, los cuestionarios de opinión estudiantil son el instrumento de mayor utilización en las universidades, por lo que avanzar en su perfeccionamiento tiene gran relevancia. Esta investigación ofrece un cuestionario que demuestra objetivamente su congruencia con el modelo de enseñanza por competencias, explica el riguroso proceso de confiabilidad y validez al que fue sometido. Los autores recomiendan su uso como parte de una estrategia integral que incorpore otras fuentes de información.

“Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación” compara los juicios sobre las dimensiones de colegialidad docente de dos grupos de profesorado de España y México en los niveles de educación Primaria y Secundaria. Explica el proceso de validación teórica mediante jueces, considerando las dimensiones de satisfacción laboral, clima institucional y compromiso institucional. Analiza la concordancia y nivel de las valoraciones de todos los elementos de la escala de colegialidad en dos criterios: relevancia para el constructo teórico y susceptibilidad de cambio de los elementos.

“Reflexión pedagógica y autoevaluación docente: ¿Simbiosis o depredación?” es un estudio realizado en Chile que analiza una problemática importante sobre los procesos de autoevaluación docente. Los autores exponen que los resultados del programa de autoevaluación tiene una marcada diferencia con los promedios nacionales obtenidos en las dimensiones que evalúa el portafolio. A partir de entrevistas logran identificar algunos de los factores que están influyendo tales como la falta de reflexión y autocrítica de los docentes con respecto a su desempeño y a que los instrumentos empleados no se acercan a las condiciones contextuales y parecen ser fácilmente manipulables.

Los autores cuestionan seriamente la objetividad de los instrumentos y procedimientos empleados en los mecanismos de autoevaluación docente y hacen una serie de reflexiones que orientan hacia una mejora de este proceso.

Con la investigación **“La evaluación docente: Una mirada desde el ejercicio profesional de los egresados”** se busca generar un perfil docente a partir del análisis de las opiniones de un conjunto de profesores en ejercicio, sobre los rasgos que caracterizaron a sus mejores profesores durante su formación académica. Compara muestras de Chile y Argentina mediante entrevistas semi estructuradas. Dentro de los resultados destacan que los rasgos personales más relevantes son empatía; cercanía con los estudiantes; respeto; carisma; motivador y gran compromiso ético. En relación a los rasgos profesionales está el dinamismo; disciplina; exigencia; manejo de los contenidos curriculares; planificación y metodología de trabajo. Se concluye que la evaluación de la

docencia universitaria, desde la mirada de los egresados puede ser una fuente valiosa de información y podría ser integrada a los tradicionales modelos de evaluación.

Las innovaciones en la evaluación de la docencia en el contexto iberoamericano

El tercer eje incluye seis investigaciones innovadoras sobre aspectos que orientan a que la evaluación de la docencia tenga un espectro más amplio de elementos que inciden directamente en el proceso de enseñanza.

La investigación ***“Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente”*** analiza indicadores del contexto que impactan de manera sustancial en las prácticas docentes en universidades públicas. El estudio se realiza bajo tres dimensiones de análisis: macro, meso y micro, es decir, revisa condiciones desde una perspectiva amplia como políticas nacionales, hasta condiciones más específicas del aula que afectan directamente la práctica docente.

En esta investigación se expone como es que las políticas educativas se han dirigido a elevar los niveles académicos de los profesores y en las instituciones se han favorecido enfoques sumativos de la evaluación por lo que destaca la necesidad de conocer con mayor profundidad los elementos dentro del aula que afectan las prácticas docentes.

“Factores contextuales que influyen en el desempeño docente” revisa de manera conceptual los factores del contexto que inciden en las prácticas docentes para identificar indicadores que aporten bases para el diseño de programas de evaluación válidos y pertinentes y a su vez que promuevan la justicia, la equidad.

Esta investigación afirma que es posible orientar evaluaciones de profesorado que integren los diversos contextos a partir de un modelo centrado en el docente de forma simplificada y analizando los factores de eficacia fundamentales.

Los niveles de contextualización que se consideran en esta investigación son: salón de clases y contexto institucional; dos contextos sociales el inmediato o cercano o el mediato o lejano.

“El valor social subjetivo de la educación y su influencia en los resultados escolares” es un estudio que abona a realizar la evaluación de la docencia desde una perspectiva sistémica para contextualizar de manera adecuada las aportaciones que realiza el profesorado. Este estudio se realiza en España y analiza la relevancia de la función docente a partir de indicadores presentes en evaluaciones internacionales. El objetivo principal de la investigación es aportar bases documentales que permitan establecer un marco de referencia en la investigación como sustento para el desarrollo de instrumentos de evaluación del Valor Social Subjetivo de la Educación.

“Una experiencia de investigación utilizando portafolios para evaluar la docencia universitaria” analiza las fortalezas y limitantes de los portafolios para evaluar la calidad de la docencia, este estudio se realiza a partir del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas que involucra investigadores de seis universidades mexicanas. Los autores reportan que el uso del portafolio permitió a los docentes analizar su práctica en el aula e involucrarse en una cultura de mejora de su práctica docente.

“El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediada por las TIC en el contexto universitario” analiza cómo es que las TIC ofrecen un enriquecimiento en las prácticas de formación en la evaluación de los alumnos, pero también de los propios docentes y de sus formas de enseñanza. Se exponen seis enfoques que explican las mediaciones en la evaluación a partir del uso que hacen los docentes universitarios de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. La autora hace una serie de recomendaciones y reflexiones sobre los aportes de la tecnología a los procesos formativos.

“Análisis de un cuestionario para evaluar materiales elaborados por personal docente en un espacio colaborativo para la innovación educativa” es un estudio que presenta el proceso de validación de un cuestionario para evaluar materiales innovadores diseñados por profesores. La Universidad de Valencia ha impulsado un proyecto para conformar un espacio colaborativo, en el que los profesores puedan implementar materiales, esquemas y otros elementos de apoyo visual al proceso de aprendizaje pero que hayan sido previamente evaluados y verificados. Para ello, se ha elaborado un cuestionario de evaluación de los materiales, y en este trabajo se explica el proceso para asegurar la validez de contenido y de constructo del mismo. Los autores reportan un elevado nivel de satisfacción y utilidad de los materiales elaborados, este factor representa un indicador de la satisfacción de los estudiantes con el proceso de la enseñanza.

En definitiva, en este número especial se refleja un cúmulo de experiencia, reflexiones y análisis de los factores que inciden en la mejora de las prácticas docentes, deseamos que los estudios presentados contribuyan a las acciones de evaluación de la docencia en sus diferentes dimensiones.

Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias

Evaluation of university teaching in Mexico, Chile and Colombia: analysis of the experiences

Juny Montoya Vargas^{1*}, Isabel Arbesú García²,
Gloria Contreras Pérez³ y Sandra Conzuelo Serrato⁴

¹Universidad de Los Andes

²Universidad Autónoma Metropolitana

³Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

⁴Universidad Nacional Autónoma de México

Este trabajo da cuenta de distintas experiencias en evaluación de la docencia universitaria llevadas a cabo en México, Chile y Colombia, con la finalidad de reflexionar sobre su implementación, desarrollo y el estado actual en que se encuentra este tipo de evaluación. Asimismo se busca plantear estrategias orientadoras para la toma de decisiones y que lleven a buscar una mejoría de las prácticas educativas en un contexto latinoamericano.

Se presenta en primer lugar un panorama general sobre la evaluación de la docencia como campo de estudios y prácticas. Posteriormente se da paso a los análisis particulares de cada uno de los países analizados, destacando en cada uno las políticas públicas sobre las universidades, los sistemas existentes y sus dificultades. Finalmente se expone el análisis de las experiencias y se concluye con una serie de sugerencias cuya intención es mejorar la docencia y su evaluación en un contexto latinoamericano.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación de la docencia, Educación Superior, Docencia universitaria, Educación Superior en Latinoamérica.

This paper presents the analysis of different experiences in the evaluation of university teaching conducted in Mexico, Chile and Colombia, in order to reflect on the implementation, development and current state of the field. There are also suggestions provided to guide decisions for the improvement of educational practices in the Latin American context.

First of all, we present an overview of the evaluation of teaching as a field of study and practice. This is followed by particular analyses of each of the countries studied, highlighting higher education policies, the existing systems and their difficulties. Finally, we present an analysis of the experiences and conclude with a series of recommendations intended to improve teaching and evaluation in Latin America.

Key Terms: Evaluation, Faculty evaluation, Teacher evaluation, Higher Education, University teaching, Higher Education in Latin America.

*Contacto: jmontoya@uniandes.edu.co

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 30 de enero de 2013

1ª Evaluación: 15 de febrero de 2013

Aceptado: 08 de enero de 2014

1. Introducción

Este análisis es el resultado de un proyecto de colaboración en el que investigadoras de diferentes países compartieron sus experiencias nacionales con el fin de aprender unas de otras y de alcanzar un cierto grado de consenso a fin de formular recomendaciones sobre la evaluación orientada a la mejora de las prácticas educativas en la educación superior.

Se realizó un estudio comparativo analizando similitudes y diferencias en tres países de América Latina sobre la evaluación de la docencia universitaria: México, Chile y Colombia. Se analizaron las tres experiencias, teniendo en cuenta sus diferencias culturales, sociales y políticas, así como las similitudes que en el fondo comparten en cuanto al uso de la evaluación docente.

Hemos tratado de evaluar el impacto de cada sistema, explorar las razones de los diferentes niveles de avance y de ofrecer algunas sugerencias para el fortalecimiento de esos sistemas. Cada país en la práctica trata de responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué evaluar la enseñanza?, ¿quién debe evaluar?, ¿cómo evaluar?

De los tres países que se estudian, México es el país con más larga tradición en la evaluación de la educación superior en general y de la enseñanza en particular, debido a la implementación de una serie de políticas para la evaluación de la Educación Superior en vigor desde finales de los ochenta. En este sentido, podemos decir que durante más de 30 años la enseñanza ha sido evaluada con fines administrativos o de control, principalmente a través de cuestionarios donde los estudiantes opinan sobre el desempeño de sus profesores. Este instrumento es el más usado, aunque su éxito en la mejora de la calidad de la enseñanza o de la práctica educativa ha sido seriamente cuestionado.

En los casos de Chile y Colombia, aunque la evaluación de la enseñanza también se ha estado realizando desde los años ochenta, fue hasta la década pasada que el proceso de evaluación docente se inició de manera sistemática a nivel universitario. Curiosamente, en los tres países, la evaluación de la enseñanza en las universidades parece volverse importante como resultado de las presiones externas ejercidas por las organizaciones internacionales.

2. Fundamentación teórica: La evaluación de la calidad de la docencia

La revisión del desarrollo del campo de la evaluación de la docencia en los últimos cuarenta años nos muestra una evolución sobre todo en relación con sus propósitos y sus métodos (Ory, 2000). A lo largo del tiempo, la evaluación se ha desarrollado con el propósito de responder a diferentes audiencias con diversas necesidades: En la década de los sesenta, la evaluación de la docencia se desarrolló con el fin de atender las demandas de los estudiantes. En los setenta se llevaba a cabo con propósitos formativos, es decir, la información de la evaluación se usaba para ayudar al profesorado a mejorar. En los ochenta y noventa se dedicó principalmente a atender necesidades de tipo administrativo asociadas a decisiones de asignación presupuestal. En los últimos años, a las audiencias anteriores se unió una nueva demanda proveniente del propio profesorado, especialmente el más joven, que exige una evaluación que represente con mayor equidad y precisión la complejidad de su desempeño. Actualmente también busca atender al

interés de la sociedad por mejorar la educación superior y de mayor rendición de cuentas por parte de las universidades, representada por el movimiento de evaluación basada en resultados.

En relación con las preguntas fundamentales que orientan el proceso de evaluación de la docencia hoy contamos con algunas claridades y otras cuantas incertidumbres. En cuanto a para qué evaluar la docencia, parece haberse alcanzado algún grado de consenso en torno a dos propósitos claros, uno formativo asociado a obtener información que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación y uno sumativo correspondiente a la toma de decisiones sobre los docentes. En cuanto a quién debe evaluar la docencia parece también haberse avanzado hacia un consenso acerca de que los distintos miembros de la comunidad educativa pueden tener algo que aportar en la tarea; en relación con las preguntas sobre cómo evaluarla y cuál puede ser el mejor método, el campo sigue dividido.

Es un hecho que actualmente la gran mayoría de las universidades se basa exclusivamente en el uso de los cuestionarios de los estudiantes para la evaluación docente y que rara vez se reportan usos significativos de la información recaudada por ese medio para el mejoramiento de la docencia en la universidad. Eso hace que lo que predomine sea una evaluación “simplista e intrascendente” (Stake y Cisneros-Cohernour, 2000). El enfoque que hoy parece más promisorio es uno que aborde de manera integral y comprensiva las diferentes dimensiones, voces y contextos relacionados con la actividad de los profesores universitarios (Ryan y Johnson, 2000). Si renunciamos a la pretensión de obtener una única medida del valor y mérito de la docencia y aceptamos su multidimensionalidad junto con su carácter eminentemente social, parece que lo más sensato que se puede hacer en el futuro es promover el surgimiento de comunidades de práctica que construyan colectivamente el significado compartido de qué es ser un buen docente en ese contexto particular, cómo obtener información confiable sobre las distintas dimensiones de la actividad profesional de los docentes y cómo hacer el mejor uso posible de esa información. Mientras eso ocurre, la pretensión de obtener medidas objetivas seguirá guiando la extracción de conclusiones sobre el mérito y valor de los docentes a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas. Las mismas que nunca hemos logrado que nos den una evaluación satisfactoria del aprendizaje de los estudiantes y a las que ahora además les pedimos que den cuenta de la efectividad de la labor docente.

3. Método de análisis

En la primera parte del estudio realizamos un análisis del estado de la evaluación de la docencia universitaria en cada uno de los tres países en los que se desarrolla nuestra práctica profesional: México, Chile y Colombia. En cada caso se procuró dar cuenta del contexto social y normativo en que se lleva a cabo la evaluación de la docencia universitaria, de los principales aspectos implicados en su implementación, así como de los logros, dificultades y limitaciones de cada sistema.

Para el análisis comparado, decidimos conservar la particularidad de cada caso pero identificando las similitudes y diferencias que pudieran observarse de manera transversal a los tres casos estudiados, siguiendo el enfoque de Stake para el análisis cruzado de casos (Stake, 2006). De esta manera, si bien el análisis comparado de los tres sistemas de evaluación de los docentes universitarios nos permitió ver algunas particularidades

importantes, lo que más nos reveló fueron los grandes retos comunes que compartimos en el tema a nivel de la región.

4. Resultados: evaluación de la docencia en México, Chile y Colombia

4.1. La evaluación de la docencia universitaria en México

4.1.1. Introducción

En virtud de que las políticas de evaluación de la educación superior en México se han implementado desde la década de los noventa del siglo pasado, es decir desde hace 23 años, se considera necesario iniciar este texto perfilando cómo y por qué surgen estas políticas en general, cuál ha sido su desarrollo y los principales usos e impactos que éstas han tenido en la educación superior mexicana. Posteriormente se abordará en detalle la evaluación académica, en la que se ubica la evaluación docente objeto de estudio de este documento.

4.1.2. Contexto

Es necesario decir que dichas políticas están influenciadas por una serie de organismos internacionales cuyo interés es vincular a la evaluación con la productividad, la calidad y la remuneración económica (Aboites 2012; Arbesú, Canales, Crispín, Cruz, Figueroa y Gilio, 2004). También hay que reconocer que las políticas de evaluación no han sido exclusivas de México, ya que éstas forman parte de un movimiento registrado a nivel mundial, aunque con ciertas diferencias en el diseño de las iniciativas, su recepción y en sus implicaciones (Arbesú, *et al.*, 2004).

Como se irá viendo a la largo del documento, en especial en México, esta cuestión de asociar la evaluación con el financiamiento se ha utilizado con fines perversos los que hasta el momento continúan definiendo a la evaluación en general y a la de los académicos en particular (Rueda, 2006).

Desde la perspectiva de las políticas gubernamentales y de las Instituciones de Educación Superior Mexicanas (IES), el principal motor de la evaluación es promover la calidad de la educación. Pero ¿qué se entiende por calidad?

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), la calidad se concebía como la vinculación entre la educación y las necesidades de la vida y el trabajo, como los recursos y los métodos pedagógicos y, como la ampliación de la cobertura. En este momento no se vislumbraba el concepto de evaluación. Posteriormente con el gobierno de Salinas de Gortari (1989-1994), la calidad se contempla estrechamente vinculada con la evaluación y se asocia también con algún tipo de estímulo monetario. Conforme fue avanzando este sexenio se entiende a la evaluación como “la iniciativa fundamental para mejorar la educación y componente importante de los nuevos programas” (Aboites, 2012:81).

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2008), la calidad se concibe a partir de una serie de indicadores de tipo cuantitativo, que desconocen o no toman en cuenta las singularidades que se dan en cada contexto educativo, entre otros “el incremento en las tasas de retención y titulación de los estudiantes, reducción de tiempos para la incorporación al mercado laboral de los egresados, aumento en los grados formales de la planta académica, establecimiento de una mejor estructura en bibliotecas, áreas de cómputo, etc. (Díaz Barriga, 2008:24).

Inserto en este panorama el subsistema de educación superior en México, a principios de los años noventa, inicia un programa de modernización de la educación en el donde la calidad y la evaluación son dos conceptos clave a partir de los cuales se pretende transformar la educación superior mexicana. En otras palabras, ésta es la primera gran iniciativa de una evaluación masiva, transformación que no se había registrado anteriormente (Aboites, 2012).

Desde entonces y hasta la fecha, la evaluación se ha convertido en una política rectora del gobierno federal que ha transformado sustancialmente a tres sectores. El de las instituciones, el de los programas (en donde se encuentran los planes de estudio) y el de los actores educativos: estudiantes y académicos. En estos últimos se ubica la evaluación de la investigación y de la docencia.

4.1.3. Características de los sistemas de evaluación docente en México

En el cuadro No. 1 se hace un resumen de los programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México y se muestra la vinculación tan estrecha que éstos tienen con el financiamiento.

Una de las principales causas para que se aceptaran estos programas, los cuales al principio, provocaron recelo en los diferentes niveles en que se implementaron, fue sin lugar a dudas la relación tan estrecha entre evaluación y financiamiento. Por otro lado esta relación permitió que los fines formativos de la evaluación se pervirtieran y se privilegiara el uso sumativo o de control burocrático.

Asimismo, dichos programas construyen sus criterios de evaluación de una manera técnica, es decir centrados fundamentalmente en la creación de indicadores de tipo cuantitativo, soslayando el carácter de científico que posee la evaluación.

Cuadro 1. Programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México

NIVEL DEL PROGRAMA	NOMBRE DEL PROGRAMA	PROPÓSITO	INSTANCIA QUE LO OPERA	PERIODO DE VIGENCIA	EL RESULTADO SE TRADUCE EN FINANCIAMIENTO
Institucional	Fondo para la Modernización de la Educación (FOMES)	Impulsar la adopción de las estrategias de evaluación institucional y de apoyar con recursos económicos los programas de modernización de la universidades	SESI	1990-2000	Sí
	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	Impulsar la adopción de las estrategias de planeación institucional y su vinculación con procesos de evaluación, y apoyar con recursos económicos los programas de desarrollo de las universidades que muestren que han asumido compromisos por la calidad.	SESI	2001 a la fecha	Sí
Programas	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	Evaluar programas de licenciatura y posgrado por pares académicos	CONAEVA	1990 a la fecha	Indirecta
	Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES)	Acreditar programas de licenciatura	COPAES/ Organismos acreditadores	1998-	Indirecta

Cuadro 1 (continuación). Programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México

NIVEL DEL PROGRAMA	NOMBRE DEL PROGRAMA	PROPÓSITO	INSTANCIA QUE LO OPERA	PERIODO DE VIGENCIA	EL RESULTADO SE TRADUCE EN FINANCIAMIENTO
	Padrón de Posgrados de Excelencia	Evaluar programas de posgrado	CONACYT	1990-2000	Sí
	Padrón Nacional de Posgrados (PNP) y Programa de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP)	Evaluar programas de posgrado	CONACYT	2001-	Sí
	Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	Evaluar la producción de los investigadores y establecer un estímulo económico a su desempeño	CONACYT	1984-	Sí
Académicos	Becas al desempeño docente	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Secretaría de Programación y Presupuesto / SESIC	1990-1992	Sí
	Carrera Docente (Programas de Estímulos)	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Secretaría de Programación y Presupuesto / SESIC	1992-	Sí
	Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	Apoyar con becas la obtención de grado y apoyar la infraestructura que requieren los académicos	ANUIES/SESIC	1996-	Indirecta
Estudiantes	Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-1)	Dar información sobre rendimiento académico de los estudiantes para decidir su ingreso a la educación media superior o superior Permitir la titulación de los egresados	Centro Nacional de la Educación Superior, Asociación Civil (CENEVAL)	1993	No
	Examen de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-2)				
	Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL)				

Fuente: Díaz Barriga (2008: 26-27).

4.1.4. Evaluación de los académicos

En esta parte se presentan los principales programas de evaluación en torno a los académicos. En primer lugar se expone la evaluación de la producción de los investigadores que realiza el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP). La segunda, incluye los estímulos a la productividad del personal académico, en donde se integra la evaluación de la docencia.

a) Sistema Nacional de Investigadores

El SNI, es el primer programa que se instaura con el objeto de retribuir al personal académico un estímulo económico exento del pago de impuestos que no se incluye al salario base del académico. Queda a cargo para su implementación y desarrollo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El SNI se crea en 1984. Su ingreso es voluntario y generalmente los trabajos presentados por el investigador son evaluados por una comisión dictaminadora integrada por pares académicos especialistas

en el campo de conocimiento que se vaya a valorar. Dichas comisiones evalúan los resultados de investigación, no los proyectos.

De acuerdo con Frida Díaz Barriga (2008) la evaluación de los investigadores implica, en la mayoría de los casos, efectos contradictorios. Por una parte impulsa el trabajo de investigación aumentando su productividad, pero por la otra pervierte este trabajo “obligando a los investigadores a publicar resultados que no están totalmente concluidos, a realizar proyectos de menor envergadura y a priorizar en su trabajo aquellos aspectos que forman parte de los procesos de evaluación (Díaz Barriga 2008:168). Todas estas acciones se acentúan debido a que el pertenecer o no la SNI está vinculado con una remuneración económica nada despreciable. Por ejemplo dicha remuneración “equivale a 6, 8,14 y 34 salarios mínimos según el nivel que se le asigne: candidato, nivel I, II, III o emérito (Díaz Barriga, 2008:167).

Asimismo esta autora comenta que una de las críticas más sobresalientes que se le hace al SNI, a partir de la mirada de sus actores, es que éste es un mecanismo de compensación salarial el que no necesariamente ha fomentado la investigación de tipo científica a nivel nacional. En cambio lo que sí ha hecho es incrementar la producción de los trabajos de esta índole.

b) Las Becas del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)

Este programa se diseñó en 1996 e inicia su funcionamiento en 1997, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cabe mencionar que aunque estas becas se planean para que funcionen por diez años, aún siguen vigentes. Nacen con dos finalidades. La primera que los profesores de las IES mexicanas obtengan financiamiento para conseguir un grado académico de maestría o doctorado y con ello puedan impartir sus cátedras con mayor calidad. Cuestión que hasta la fecha no se ha podido comprobar. La otra, con la intención de que los profesores a través de su integración en cuerpos académicos (representados por diversos campos de conocimiento) se puedan vincular con otros cuerpos académicos nacionales y de esta forma se favorezcan las condiciones para que los estudiantes de las IES tengan una mejor formación.

Estas becas son evaluadas por pares académicos ajenos a la institución. El perfil deseable que se valora en ellas es: “como condición necesaria el grado académico (maestro para obtener el “perfil mínimo” y doctor para obtener el “perfil preferente”) y como *condiciones suficientes* realizar de manera equilibrada y suficiente labores de docencia, tutoría de estudiantes, generación y aplicación del conocimiento, así como gestión académica (SEP, 2006:71)

Coincidimos con Frida Díaz Barriga (2008) en torno a que en este programa de becas, el concepto de calidad se relaciona con cuestiones muy concretas y medibles como el número de profesores que logran una formación académica por medio de una maestría o un doctorado, así como al número de cuerpos académicos con los que cuenta la institución respectiva, lo que favorece que ésta reciba más recursos económicos.

c) Estímulos a la productividad del desempeño académico

Este tipo de evaluación se establece a principios de la década de los noventa y se afirma que “el programa se anunció en sus inicios como un programa de becas al desempeño – o de estímulos al desempeño como se le reconoce posteriormente-...” (Díaz Barriga, 2008:18). Cada institución quedó a cargo de implementarlo. No obstante como fue una política gubernamental, las instituciones tuvieron que ceñirse a ciertos lineamientos dictados por el Estado. Al principio los estímulos se restringen sólo a los académicos de

tiempo completo, posteriormente se otorga (fundamentalmente en las becas a la docencia), al personal contratado por medio tiempo. Su evaluación se realiza por diversas comisiones dictaminadoras que están integradas por pares académicos de las mismas instituciones.

Se enfoca a valorar la productividad de los académicos tanto en las labores de docencia como en las de investigación. Su finalidad es otorgar una retribución económica a los académicos, exenta de impuestos y al margen de los salarios, dado que sus sueldos se han deteriorado de forma sustancial. Ángel Díaz Barriga (2000) menciona en un estudio comparativo que realiza el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en donde se reporta que de 1980 a 1993 los salarios de los profesores de Costa Rica perdieron un 4% del valor adquisitivo, en tanto que los de los docentes de Argentina perdieron un 57% y los de México un 60%.

La compensación económica que reciben algunos de los académicos por contar con este programa de estímulos equivale aproximadamente a un 56% de sus ingresos totales, al menos en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana UAM (Arbesú, Gutiérrez, Piña, 2008).

Este programa ha privilegiado el trabajo individual y los criterios de tipo cuantitativo en detrimento del trabajo en equipo y las valoraciones de tipo cualitativo.

Es importante destacar que los estímulos se integran por dos grandes rubros. Uno que valora las actividades académicas, como aquellas que están relacionadas con la investigación, tutorías y extensión universitaria. El otro por las tareas propias del profesor, es decir la interacción entre el docente y sus estudiantes.

En un principio, se valoraba el desempeño académico de una manera integral, en otras palabras, no se tomaba en cuenta que las actividades de los académicos implican diversas cuestiones que están relacionadas no sólo con las de investigación y difusión del conocimiento, sino también con las de la docencia. Posteriormente se hace una separación de las actividades académicas con el objeto de hacer más sencilla su evaluación. Por tanto éstas, se dividen en dos grandes grupos. El primero tiene que ver con el trabajo de investigación y sus diversas manifestaciones. El segundo con el trabajo del profesor en la interacción pedagógica en sus alumnos.

En cuanto al trabajo de investigación, se puede decir que ya existen ciertos criterios avalados por las comunidades científicas nacionales y de la propia institución. Respecto a las tareas de la enseñanza y el aprendizaje, hasta el momento no hay un consenso de lo que significa ser “un buen profesor”, en virtud de que la atención sobre la enseñanza tiene diversos enfoques. Mientras que para uno es más importante la conducta del docente, para otro es el proceso o los resultados de la enseñanza (Arbesú, 2006).

Por esta razón aún no se ha encontrado, ni se encontrará, una respuesta única en relación con los criterios a considerarse para evaluar la docencia. Todo esto nos lleva a suponer que la docencia es una tarea compleja que se lleva a cabo en diversos contextos, a partir de múltiples actividades y en diferentes circunstancias, por tanto es una actividad difícil de evaluar.

Como se verá más adelante con mayor precisión, en la mayor parte de las ocasiones la evaluación de la docencia se valora frecuentemente a partir de la aplicación de cuestionarios de opinión que responden los alumnos, en los que expresan su apreciación o juicio, sobre el desempeño de su profesor en el salón de clase.

Dichos cuestionarios se construyen por medio de indicadores de tipo cuantitativo en donde se mide el comportamiento del profesor en el salón de clase. Si llegó puntual, si entregó el programa, si motivó a los alumnos para aprender, si cuenta con estrategias pedagógicas adecuadas, dentro de los principales aspectos a evaluar.

Estos instrumentos generalmente no responden a una filosofía educativa determinada, evalúan el comportamiento del profesor, no las prácticas o el proceso educativo, mucho menos el aprendizaje que obtuvieron los estudiantes, no obstante que la tarea fundamental del docente es que sus alumnos aprendan.

4.1.5. Sobre el uso exclusivo de los cuestionarios de opinión estudiantil

Como se ha desarrollado anteriormente, la evaluación de la docencia ha cobrado gran relevancia y su uso se ha extendido en un porcentaje muy alto en las universidades públicas, principalmente a partir del año 2000, porque poco a poco se ha convertido en una condición para el acceso a programas asociados con los recursos económicos, que el gobierno federal pone a disposición de los profesores y de las instituciones.

En la actualidad, las acciones de evaluación del desempeño docente son parte de los programas de compensación salarial que se presentaron anteriormente (PROMEP, PIFI) y en menor medida, los programas son promovidos dentro de las universidades.

A pesar de que todos los programas de evaluación explicitan que la finalidad es mejorar la función docente, no hay evidencias de que haya mejorado la calidad de la enseñanza en el contexto mexicano y en general los resultados son distantes de iniciativas institucionales de formación y desarrollo profesional.

En México se han empleado de manera generalizada los cuestionarios de opinión estudiantil. De acuerdo con el diagnóstico sobre evaluación de la docencia en universidades públicas (Rueda, 2011) el 80% de las instituciones participantes, utilizan este instrumento para evaluar a los profesores, sin embargo éstos han mostrado un gran número de irregularidades en su diseño, proceso de aplicación y comunicación de resultados.

En las recomendaciones de reconocidos especialistas destaca la necesidad de lograr que la evaluación del desempeño docente se realice mediante diferentes fuentes de información, sin embargo hay limitadas experiencias de su uso en el caso mexicano. De acuerdo con el estudio citado, las universidades participantes utilizan en primer lugar, el cuestionario de opinión estudiantil (75%); cuestionario contestado por el jefe (32%); cuestionario contestado por el docente, autoevaluación (24%); Observación entre colegas (24%), portafolios elaborado por el docente (20%), otros (10%).

La validez de los cuestionarios para cada contexto institucional, sigue representando una problemática importante que atender. Por otra parte, tampoco se ha avanzado en la distinción de modalidades de enseñanza, o en la naturaleza de los diversos campos de estudio en los cuestionarios. Estas notables diferencias no están presentes en los instrumentos de evaluación.

4.1.6. Respecto del sentido y usos de la evaluación docente

Los usos de la evaluación del desempeño docente en las universidades mexicanas son distintos, en primer lugar porque brindan información a las instancias administrativas para cumplir con los requerimientos de organismos externos o acreditadores para la obtención de recursos. (Rueda, 2011). En segundo, de manera interna, se usan para la toma de decisiones, promoción, permanencia, aumento salarial, asignación de cargas

horarias. Generalmente estas disposiciones solo afectan a los profesores de tiempo completo, aunque el porcentaje más alto son los profesores por horas. A pesar de que existen beneficios institucionales para los docentes con “mejores evaluaciones”, entre otros, mejores condiciones laborales, reconocimiento, etc.; sin embargo no se reporta que los resultados de evaluación tengan algún vínculo con los programas de formación docente.

De hecho hay pocos mecanismos dentro de las universidades que propicien la reflexión o discusión de los resultados, incluso no hay seguimiento de éstos de semestre a semestre, es decir, se conservan las evidencias con fines administrativos pero no se reflexiona al respecto, ni se contemplan los fines de mejora.

4.1.7. Dificultades de la evaluación de la docencia en la universidad

Las principales dificultades de la evaluación de la docencia en México se manifiestan en la falta de una cultura de evaluación que considere la complejidad del acto de enseñar.

Las características principales de los procedimientos son empleados de manera sistemática y masiva, por lo que se ha recurrido al uso indiscriminado del cuestionario a estudiantes como se ha explicado en el apartado anterior.

Los instrumentos son diseñados principalmente dentro de las instituciones con metodologías diversas. Las principales instancias que administran el proceso de diseño, implementación, sistematización y entrega de resultados se encuentran adscritas a la Secretaría Académica y en segundo lugar a la Dirección de Planeación. Pero se reconoce la urgente necesidad de formar especialistas en el tema, pues en general son personal administrativo con diferentes ámbitos de formación carentes de conocimientos necesarios para desempeñar esta compleja labor con éxito.

Los usos de los resultados siguen cumpliendo fines administrativos, burocráticos y de procesos de acreditación.

4.1.8. Conclusiones

La evaluación se ha convertido en un acto compulsivo. Se vincula con la calidad de la educación aunque ésta no ha mejorado sustancialmente desde que se inició este proceso masivo de evaluación, sin embargo sí se vinculó desde el inicio a la evaluación con una retribución económica nada despreciable.

Principalmente las actividades de evaluación de la docencia han recaído en la Secretaría Académica quienes realizan actividades de gestión escolar y en segundo lugar en la Dirección de Planeación. Esta falta de atención a la evaluación de la docencia puede ser consecuencia del incipiente desarrollo de la cultura de la evaluación en las IES mexicanas, que no alcanzan todavía a abarcar la totalidad de los procesos y resultados que se generan en su compleja dinámica.

Se considera de gran relevancia, impulsar la cultura de la evaluación de la docencia, por la trascendencia de esta función y trabajar en los procesos, no solamente en los grandes proyectos evaluativos.

4.2. La evaluación de la docencia universitaria en Chile

4.2.1. Introducción

En esta sección damos cuenta en un nivel general, del estado de la evaluación de la docencia en instituciones de educación superior en Chile. No obstante, dada la escasa información publicada al respecto, en especial de universidades privadas y en institutos

de formación técnica, solo se limitará a la realidad de las 25 universidades más tradicionales del país, agrupadas en el denominado Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)¹. Aunque se señala que este organismo reúne instituciones públicas, varias de ellas son organizadas como corporaciones de derecho privado, aunque sin fines de lucro (por ejemplo, las universidades católicas) pero reciben aportes estatales.

Estas universidades además presentan diferencias en cuanto a su antigüedad, infraestructura, carreras que imparten, perfil de estudiantes, entre otros. Es importante mencionar estas diferencias ya que influyen en la forma en que cada institución pretende asegurar la calidad de la formación que imparte.

En primer lugar se hace una contextualización desde la perspectiva de las políticas públicas para la educación superior en el país; luego se describen las principales características de los sistemas de evaluación docente en las universidades; se hace especial mención al sentido y usos de la evaluación y se finaliza con un análisis de las dificultades encontradas y las sugerencias respectivas.

4.2.2. Contexto

En el año 1999, producto de la gran cantidad de universidades creadas a partir del año 1980 y de la reestructuración de las universidades ya existentes, se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), cuyo propósito era proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de conducir procesos de acreditación (evaluación periódica de la calidad de instituciones de educación superior). Este organismo dio paso, en el año 2006, a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organización pública encargado de vigilar la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (CNED, s/f).

Junto con lo anterior, el Ministerio de Educación crea, en el año 1999, el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP) cuyo propósito era contribuir a generar mejores oportunidades de aprendizaje a los jóvenes del país, a través de proyectos a los que se postulaba y accedía luego de cumplir una serie de requisitos y compromisos futuros. Los lineamientos del MECESUP abarcaron diversas áreas de la gestión de las instituciones de educación superior y fueron traspasados en términos muy específicos a estos proyectos concursables. Con esto, las universidades se comprometieron con dichos lineamientos, produciéndose una especie de homogenización en la formación de profesionales, traducida particularmente en la denominada formación por competencias.

Uno de los efectos de este conjunto de políticas para la educación superior en Chile fue el de relevar la importancia de la evaluación docente como una forma de aseguramiento de la calidad de la formación profesional de los estudiantes.

Lo anterior no implica que antes de estas fechas, no existiera preocupación por este aspecto o que no hubiera sistemas de evaluación docente instalados en las universidades, pero ahora las universidades reorganizan ciertas estructuras para comprometerse institucionalmente en una nueva mirada hacia la formación profesional. Por ejemplo, en varias universidades se crean unidades cuyo propósito es apoyar la labor docente en

¹ http://www.consejoderectores.cl/web/consejo_rectores.php, 2013

términos de perfeccionamiento pedagógico y aseguramiento de la calidad a través de la evaluación docente.

a) La evaluación de los académicos

Las universidades en general cuentan con sistemas de evaluación del trabajo de sus académicos, vinculadas tradicionalmente a la triada investigación-docencia-extensión, y que finalizan en una jerarquización que suele tener cuatro grados, situación que influye en la remuneración. En las universidades chilenas últimamente se han agregado otras áreas de desempeño, tales como la gestión administrativa, que se relaciona con la participación en comités y el servicio en cargos administrativos.

Sin embargo, estas normativas no se aplican a todos aquellos profesionales que investigan, realizan docencia o extensión en las universidades. El número de los denominados académicos jerarquizados en las universidades ha ido decreciendo, dando paso a una serie de figuras contractuales entre las cuales se cuentan los docentes contratados por hora e investigadores contratados especialmente para proyectos específicos. En algunas instituciones el número de este tipo de profesionales es mayor que el de académicos de planta.

En el área de investigación, la participación en proyectos de investigación y la publicación de sus hallazgos en determinadas revistas, es fundamental. A veces se valora aquí el proceso de preparación tanto de proyectos como de publicaciones.

Respecto de este último punto, es interesante mencionar que actualmente se impulsa, mediante diversos estímulos (por ejemplo, una más alta valoración al momento de presentarse a jerarquización como también premios en dinero de manera inmediata), la participación en proyectos específicos de investigación externos a las universidades (por ejemplo, FONDECYT) y la publicación en revistas específicas (ISI). De esta manera, la participación en otro tipo de proyectos y publicaciones se ha visto en claro desmedro, con consecuencias tales como el desplazamiento o empobrecimiento de recursos para algunas áreas (por ejemplo, las artes) y un creciente interés por publicar en inglés más que en español (Greene y Campos, 2012).

El área de docencia suele aparecer valorada a partir de criterios tales como la cantidad de cursos dictados en un período académico, si son de pre o posgrado; la elaboración de material didáctico; la atención de alumnos; la dirección de tesis y seminarios, y las supervisiones de prácticas. Estos criterios son en la mayoría de los casos, cuantitativos.

Llama la atención que en general, estos aspectos no sean constitutivos de los sistemas de evaluación docente de las universidades, que como veremos más adelante, se basan casi exclusivamente en cuestionarios de opinión estudiantil.

El área de extensión se valora a través de actividades que últimamente se denominan como de vinculación con el medio: asistencias técnicas, consultorías o asesorías, firma de convenios, entre otros.

No obstante, en la mayoría de las universidades chilenas, en especial las más tradicionales, la docencia sigue siendo subvalorada en relación a otras actividades tales como la investigación o extensión académica, situación que se repite en otras universidades latinoamericanas (Canales, 2003). Esta subvaloración se ha traducido, entre otras cosas, en falta de acuerdos sobre una conceptualización respecto de la docencia universitaria, de manera que sirva como marco referencial a cualquier sistema de evaluación.

4.2.3. Características de los sistemas de evaluación docente en Chile

Un elemento común en las universidades es la existencia de diversos documentos oficiales que de alguna manera orientan la docencia. Dichos documentos pueden ser lineamientos generales abarcando diferentes estamentos, tales como la visión y misión de cada institución o el proyecto formativo; pueden ser más bien normativos, tales como el reglamento de jerarquización; o pueden estar específicamente referidos a la docencia, tales como el reglamento de docencia.

Aunque no se encuentra claramente un modelo o enfoque de la docencia, un aspecto que se repite es la declaración de formación por competencias, aunque a veces se notan contradicciones entre ciertos documentos oficiales, como el proyecto formativo de la institución, y este enfoque de formación. Como señalan Zuñiga y Jopia (2007) “En general, no se aprecian criterios claros para su caracterización, ni una adecuada categorización de las características que se enuncian” (Zuñiga y Jopia 2007:40).

Ahora bien, si se entiende un sistema de evaluación de la docencia como un sistema articulado de acciones, criterios, instrumentos y procedimientos para el desarrollo y mejoramiento de la docencia en las carreras profesionales, se puede decir que la mayoría de las universidades cuenta con dicho sistema, pero al igual que lo señalado antes, su existencia se constata casi exclusivamente en los documentos, aspecto que será discutido a lo largo de esta presentación.

Respecto de las fuentes e instrumentos utilizados, para muchas instituciones el sistema de evaluación se reduce en la práctica a la aplicación de cuestionarios de opinión estudiantil. Sin embargo, en los documentos de la mayoría de las universidades se señala que se usan también otras modalidades tales como la autoevaluación, la evaluación por pares, y la evaluación de superiores como un jefe de carrera o de docencia (Salazar, 2008).

Respecto de este último punto, es muy probable que dichas universidades en la práctica efectivamente utilicen todas las fuentes e instrumentos mencionados, pero con mucha menor cobertura que el cuestionario de opinión estudiantil. Esto puede tener varias explicaciones, entre las cuales está que en muchos casos se obliga a los estudiantes a contestar el cuestionario en línea, condicionándoles la matrícula en el semestre siguiente. La evaluación por pares o autoevaluación no parece ser impuesta como obligación para los académicos universitarios.

4.2.4. Sobre el uso exclusivo de los cuestionarios de opinión estudiantil

En general, cualquier sistema de evaluación que emplee solo un instrumento y fuente de información corre el serio peligro de brindar una información sesgada e incompleta. El uso exclusivo del cuestionario de opinión estudiantil tal vez sea la forma más extendida y controvertida de evaluar la docencia.

La controversia se debe en gran parte al mal uso que se hace de los resultados. Por mencionar algunos, se usan sin considerar que la opinión sobre la docencia es altamente contextualizada (influyen factores tales como la simpatía al profesor, época del año en que se aplica, el tipo de curso, tipo de universidad, carrera que cursan los estudiantes, entre otros); en algunos casos, no se saben interpretar, por ejemplo, al mirar solo ciertos índices estadísticos, como los promedios que constituyen una excesiva simplificación al informar los resultados; se realizan análisis pobres, por ejemplo, comparaciones entre profesores, departamentos o facultades en que lo principal parece ser estar sobre el

promedio, en circunstancias que los promedios pueden obtenerse de muy diversas maneras, situación que hace la comparación muy compleja.

Por otra parte, si bien los estudiantes la valoran, tienen una percepción generalizada de que la evaluación docente que se aplica en las universidades no tiene consecuencias. Generalmente no son informados de los resultados ni de las consecuencias que tiene, con el agravante de que no perciben cambios sustantivos en las prácticas de sus docentes (Contreras et al, 2007). En casos extremos esto los ha conducido a responder los cuestionarios en forma poco seria, originando que los profesores pierdan confianza en esta información y la dejen de tomar en cuenta, originando así un círculo vicioso difícil de romper (Contreras, 2008).

4.2.5. Respecto del sentido y usos de la evaluación docente

El sentido, es decir, el para qué se hace, constituye un eje vertebrador de cualquier sistema de evaluación ya que orienta la metodología de trabajo, criterios de evaluación e instrumentos de recolección de información, su posterior interpretación y toma de decisiones.

Todos los sistemas de evaluación docente tienen como uno de sus propósitos, expresado de distintas maneras, el mejoramiento de la docencia (Murillo, 2007). En la mayoría de los países se encuentran los propósitos sumativo y formativo combinados (Isoré, 2009), no obstante, la literatura sugiere que la evaluación docente se usa más con fines sumativos que formativos (Mathers, Oliva y Laine, 2008).

La evaluación sumativa busca determinar la calidad de la docencia y asegurar dicha calidad. La evaluación formativa busca conocer las fortalezas y debilidades en cada aspecto de la docencia, con la finalidad de ayudar a los profesores a mejorar su trabajo diario y contribuir de esta manera a su desarrollo profesional (Isoré, 2009; Mathers, Oliva y Laine, 2008; OCDE, 2009; Kleinhenz, Ingvarson y Chadbourne, 2002; Stake, Contreras y Arbesú, 2011).

Cualquiera que sea el sentido de la evaluación docente, formativo o sumativo, su éxito supone un sistema de comunicación de resultados y de retroalimentación eficaz. Los diferentes involucrados (por ejemplo, institución, profesores, estudiantes) deben conocer y comprender las implicancias que tienen las distintas formas de representar la calidad de la docencia.

La tendencia respecto del uso de la información en las universidades chilenas parece ser la existencia de una entidad central que envía los resultados a las distintas facultades, departamentos y carreras. El jefe de docencia o de carrera envía reportes a los docentes evaluados. Si se hace algún análisis en conjunto suele caracterizarse por la comparación entre los promedios obtenidos por facultades, carreras o departamentos (Zuñiga y Jopia, 2007).

Aunque la mayoría de las universidades declara que la evaluación tiene carácter formativo (Zuñiga y Jopia, 2007), en un sondeo que, por ser voluntario, no pretendió ser representativo, se pidió la opinión a 63 profesores de distintas universidades sobre la evaluación docente en sus respectivas instituciones. En su mayoría refieren que los usos son administrativos y de control, más que formativos y, en otros casos, los desconocen. Señalan que la retroalimentación que se les entrega consiste en un reporte de resultados, es decir, solo en información. La minoría estima que la evaluación docente ayuda a mejorar sus prácticas (Baez, Cazenave y Lagos, 2007).

Respecto de usos sumativos, que es lo que más se documenta, se encuentra un espectro que va desde el premio hasta el castigo. Existen incentivos en dinero (pago por una única vez), promociones en sistemas de jerarquización académica, contrataciones, y sanciones, tales como despidos luego de alguna cantidad de oportunidades en que el profesor es mal evaluado (en estos casos, se trata de profesores contratados por hora y no de académicos de planta).

No se encontraron casos en que se vinculara la evaluación docente con los resultados de los estudiantes, es decir, en que se trata de establecer una correlación entre resultados individuales de cada profesor en la evaluación docente y el aprendizaje de sus estudiantes, este último supuestamente reflejado en las calificaciones que obtienen.

4.2.6. Dificultades en la evaluación de la docencia en la universidad

Se puede establecer que las principales dificultades provienen en parte de la naturaleza de la institución universitaria y del trabajo docente en ella. Como se señaló anteriormente las universidades son distintas, e incluso al interior de una misma universidad hay facultades, departamentos, escuelas, institutos y carreras muy distintas entre ellas. Por otra parte la docencia universitaria como tal incluye no solo el trabajo frente a un grupo curso, sino también las direcciones de tesis, seminarios, prácticas profesionales y docencia en equipos.

Lo anterior hace difícil establecer orientaciones homogéneas sobre la docencia y su evaluación para todas las instituciones, como también hace difícil llegar a acuerdos en una misma institución en que cada unidad significa de distinta manera su trabajo. Quizás esto explique en parte la falta de modelos de docencia claros, como también la ausencia de perfiles docentes.

Por otra parte, se advierte a nivel general falta de un desarrollo disciplinario de la evaluación de la docencia, lo que se manifiesta en falta de investigaciones y de profesionales dedicados al área. Ello se traduce en limitado conocimiento e inexperiencia a la hora de diseñar e implementar sistemas de evaluación tan masivos como el que pretenden las instituciones universitarias.

Una de las principales consecuencias de lo anterior, se encuentra en la frecuente tensión entre evaluar para mejorar y evaluar para controlar, la que es percibida por los distintos actores involucrados, en especial los docentes. Esto a su vez trae conflictos en los usos que le pueden o quieren dar los distintos agentes involucrados.

Como se señaló anteriormente, la mayoría de las instituciones declara un sentido formativo de la evaluación de la docencia, no obstante lo que se conoce son mayormente sus usos sumativos. A este respecto se debe señalar que es difícil que sistemas tan masivos y con pretensiones de homogeneización en instituciones donde hay gran heterogeneidad, puedan ser efectivamente percibidos como formativos. Esto se debe en parte a que no se reconoce un vínculo claro entre resultados de la aplicación de estos sistemas evaluación docente, con las características descritas (sin un marco referencial claro, preferentemente sumativos y basados casi exclusivamente en cuestionarios estudiantiles), y el desarrollo profesional de los docentes.

4.3. La evaluación de la docencia universitaria en Colombia

4.3.1. Contexto y antecedentes²: Las políticas públicas sobre calidad de la Educación Superior en Colombia

La Constitución de 1991 estableció de manera amplia la autonomía universitaria (Colombia, 1991, Art. 69) en Colombia. Esta fue considerada un logro frente a la excesiva reglamentación preexistente que, al sentir generalizado del sector, impedía el desarrollo de la educación superior (Caro, 1993). La ley 30 de 1992 completó la desregulación del sistema al permitir la autonomía tanto académica como administrativa de las universidades. La completa desregulación dio lugar a un crecimiento desordenado del sector y a la proliferación de programas e instituciones educativas de muy dudosa calidad (Parra, 1996).

Frente a la proliferación de programas universitarios en ejercicio de la autonomía académica, el gobierno lanzó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en el año 2003. Éste se orientó, por una parte, a fijar condiciones mínimas de calidad para la autorización del funcionamiento de los programas y por otra, a coordinar mejor las acciones de los distintos órganos y mecanismos que se diseñaron para la vigilancia y aseguramiento de la calidad del sector (Parra Sandoval, 1996).

En la actualidad el SACES es definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como “el conjunto de acciones desarrolladas por los diferentes actores de la Educación, que buscan promover, gestionar y mejorar permanentemente la calidad de las instituciones y programas de educación superior y su impacto en la formación de los estudiantes” (Colombia, 2012). El Sistema está conformado por tres subsistemas supuestamente interrelacionados entre sí: el subsistema de evaluación, el subsistema de información y el subsistema de fomento.

Según la Ley 30, la calidad “hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo [servicio de calidad] y a las condiciones en que se desarrolla cada institución” (Ley 30 de 1992, Art. 6). Esta definición contiene todas las dimensiones de calidad que se consideran relevantes a la hora de evaluar un programa educativo: recursos, procesos y productos. Sin embargo, en la práctica, el problema no se abordó desde un principio de una manera sistemática.

Calidad de los insumos: El *registro calificado* es un proceso orientado a garantizar que los programas de educación superior cumplan “unas ciertas condiciones mínimas de calidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2004:10). Por su parte, el sistema nacional de acreditación tiene como objetivo fundamental, “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Ley 30 de 1992, Art. 53). La *acreditación* se caracteriza por tratarse de un proceso de carácter voluntario (Art. 53) y se otorga por un período entre 3 y 10 años. Está basada en la autoevaluación institucional y la evaluación por pares académicos (Art. 54). A pesar de la intención de integración de todos los aspectos atinentes a la calidad, tanto el registro calificado como la acreditación se han desarrollado sobre la base de una evaluación de recursos más que hacia el aseguramiento

² Esta sección contiene algunos apartes del capítulo “Calidad de la Educación Superior: ¿recursos, actividades o resultados?” por Juny Montoya Vargas y Eduardo Escallón Largacha, Libro Banco de la Educación Superior, Bogotá, Universidad de Los Andes (en prensa).

del cumplimiento de los fines de la educación superior. No existe ningún mecanismo desde este enfoque que asegure el cumplimiento de los fines de la educación superior, dado que no hay una observación directa de los procesos ni una apreciación de los resultados que vaya más allá de recoger las percepciones sobre estos por parte de los miembros de la comunidad académica. En la práctica de las universidades se observa que el énfasis en la recolección de información hace que las instituciones aborden la autoevaluación no como una tarea permanente que produce información útil para el mejoramiento, sino como una tarea de recolección periódica de información y de elaboración de documentos que debe volver a hacerse cuando la acreditación esté próxima a vencerse.

Calidad de los resultados: El segundo componente del sistema de evaluación de la calidad de la educación superior lo constituyeron los exámenes de Estado orientados a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes como medida de la calidad de los programas educativos. Los exámenes de Estado son pruebas externas estandarizadas destinadas a medir el nivel de cumplimiento de los objetivos de la educación en sus distintos niveles” (Ley 1324 de 2009). En la actualidad las pruebas para la educación superior se denominan SABER-PRO en un intento por contribuir a la articulación de los distintos niveles de educación en torno al concepto de competencias y un intento por hacer un seguimiento al desarrollo de ciertas competencias que se consideran generales a lo largo de todo el proceso educativo desde la primaria hasta el pregrado.

El otro componente de la evaluación de los resultados del proceso educativo lo constituye el Observatorio Laboral para la Educación. Este “es un sistema creado, principalmente, para hacer seguimiento a los graduados de la educación superior: mantiene información sobre sus condiciones laborales y sobre qué tipo de profesionales necesita el mercado (tendencias de la demanda). Sus fuentes de información son las Instituciones de Educación Superior, la Registraduría Nacional (para validar cédulas de ciudadanía), el Ministerio de la Protección Social y el Ministerio de Hacienda y Crédito Público (Observatorio, s.f.).

Calidad de los procesos y actividades educativas: Actualmente este componente está prácticamente ausente del sistema de calidad. Más allá de las encuestas de satisfacción de parte de los estudiantes, ocuparse de la calidad de los procesos supone analizar cómo están organizadas las experiencias educativas desde un punto de vista educativo, observar su desarrollo y apreciar su valor intrínseco como experiencias de aprendizaje. Es una tarea de evaluación formativa que debe ser llevada a cabo por los profesores y programas de manera permanente y sistemática. Un sistema nacional de evaluación no puede hacerlos de manera directa pero sí puede pedir cuentas acerca del grado en que esto ocurre y sobretodo, del grado en que lo que se observa es incorporado en un proceso sistemático de mejoramiento de la educación. El otro componente de la evaluación la calidad de los procesos educativos está constituido por la evaluación de la docencia y del desempeño docente. A continuación nos ocuparemos de ella.

4.3.2. Sistema de evaluación de la docencia universitaria

Actualmente en Colombia no existe un sistema general de evaluación de la docencia universitaria, aunque para efectos de asignación salarial y ascenso laboral de los profesores del sector público sí están establecidos como criterios la evaluación del desempeño y la productividad académica. En general, al profesorado universitario se le evalúa dentro del ámbito de la autonomía universitaria consagrada constitucionalmente, conforme a los criterios, procedimientos y cultura de cada institución educativa. En

ausencia de una cultura de la evaluación, algunas universidades no desarrollan ningún proceso sistemático de evaluación de la docencia mientras que otras cuentan con sistemas más o menos sofisticados de valoración de la actividad docente referidos a los tres ámbitos de su desempeño profesional: docencia, investigación y extensión o servicio.

La carrera docente de los profesores universitarios en el sector público está regulada de manera general por la Ley 30 de 1992 que en su artículo 76 establece cuales son las categorías de la carrera docente: a) profesor auxiliar; b) profesor asistente; c) profesor asociado; y, d) profesor titular. El ascenso dentro del escalafón docente corresponde a cada universidad. Sin embargo, en el caso de la promoción a las categorías de Profesor Asociado y Profesor Titular, la Ley 30 establece algunos requisitos especiales, que toda universidad debe tener en cuenta:

Para ascender a la categoría de Profesor Asociado, además del tiempo de permanencia determinado por la universidad para las categorías anteriores, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, un trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades.

Para ascender a la categoría de Profesor Titular, además del tiempo de permanencia como Profesor Asociado, determinado por la universidad, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, trabajos diferentes que constituyan un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades (Ley 30 de 1992, Art. 76).

Por otra parte, los antecedentes del régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales tienen fundamento en la reglamentación de la Universidad Nacional de Colombia a finales de la década de los años setenta. Esta universidad fue precursora en la definición de criterios para la determinación del salario del personal académico mediante normas emitidas por el Consejo Superior Universitario. El proceso de implementación y desarrollo de este sistema que involucraba la aplicación de una tabla de puntaje, terminó convirtiéndolo en el modelo a seguir en materia salarial y prestacional para docentes de las universidades públicas. Con posterioridad, se conformó el Grupo de Seguimiento con el fin de analizar aspectos técnicos y académicos que se deriven de la aplicación del régimen (Universidad Nacional de Colombia, 2006).

De acuerdo con la reglamentación vigente, la remuneración mensual inicial en tiempo completo de los empleados públicos docentes se establece multiplicando la suma de los puntos, que a cada cual corresponden, por el valor del punto. Los puntajes se establecen de acuerdo con la valoración de los siguientes factores: a. Los títulos correspondientes a estudios universitarios; b. La categoría dentro del escalafón docente; c. La experiencia calificada y, d. La productividad académica (Universidad Nacional de Colombia, 2006).

a) Evaluación periódica de productividad

Para evaluar, analizar y asignar puntos a la productividad académica susceptible de reconocimientos salariales, todas las universidades estatales u oficiales deben adoptar un sistema de Evaluación Periódica de Productividad. La evaluación periódica de productividad se realiza por pares externos. Los criterios de agrupación deben definirse de tal manera que permitan que los pares externos puedan hacer una evaluación comparativa de los diferentes productos, para que en la asignación de puntajes se tenga en cuenta tanto la producción individual del docente como la colectiva de la respectiva comunidad académica (Decreto 1279 de Junio 19 de 2002, Art. 6).

b) El desempeño destacado de las labores de docencia y extensión

Con el propósito de estimular el desempeño de los mejores docentes de carrera y a los más destacados en las actividades de extensión, los Consejos Superiores Universitarios pueden establecer un mecanismo de evaluación transparente y con criterios exigentes y rigurosos para el reconocimiento de puntos salariales y de bonificación. Este estímulo solo se concede a los docentes que realicen actividades destacadas de extensión que no hayan sido reconocidas por los factores de productividad académica, en salario o bonificaciones, de este decreto. Tampoco se consideran para estos reconocimientos las actividades de extensión que le generen ingresos adicionales al docente (Decreto 1279 de Junio 19 de 2002, Art. 18).

4.3.3. Estado actual

Actualmente se encuentra en elaboración una propuesta de Sistema Nacional de Evaluación Docente en Educación Superior (SNEDES, 2012) que se basa, como ocurrió en el pasado con los temas de régimen salarial, en el modelo desarrollado por la Universidad Nacional para la evaluación de sus docentes. En desarrollo de un contrato interinstitucional realizado entre el Ministerio y la Universidad Nacional, a finales del 2011 se creó un grupo de trabajo denominado REDES (Red de Evaluación Docente en Educación Superior) compuesto por delegados de las 23 universidades que cuentan con acreditación de alta calidad “con el fin de conocer, a través de una encuesta vía web, el grado de estructuración, organización, funcionamiento y resultados de los procesos de evaluación docente, así como las opiniones alrededor de este tema” (UNC y MEN, 2012:13).

Los resultados de esta encuesta fueron socializados en un taller que se llevó a cabo en junio del 2012 en el que además, se esperaba validar los criterios propuestos por la Universidad Nacional. Esto último no se llevó a cabo puesto que los delegados manifestaron que no contaban con competencias para avalar dicho sistema en nombre de su institución, pero además, porque no se había presentado oficialmente a discusión ninguna propuesta en este sentido. Como resultado de este proceso, existe en este momento un documento, todavía en revisión por parte de sus autores, que comienza declarando:

La investigación, las discusiones, y el grado de desarrollo y decantación de la evaluación de la docencia en educación superior conducen a pensar que es imposible proponer la implementación y desarrollo, en todas las instituciones de educación superior (IES), de un único modelo uniforme, incluso siendo este muy general (UNC y MEN, 2012:8).

A pesar de esta declaración, en la página web del MEN actualmente se encuentra ubicado dentro de los sistemas de información de la Educación Superior un espacio dedicado al “Sistema Nacional de Evaluación Docente en Educación Superior - SNEDES” en el que este se define en los siguientes términos:

Es un conjunto de procesos organizacionales, herramientas informáticas e instrumentos que le permitirán al Ministerio de Educación guiar y acompañar a las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto en la formulación del modelo de Evaluación Docente de su institución, como en la definición de las características y los criterios; a través del desarrollo de instrumentos y la consolidación de procesos y procedimientos de evaluación y calificación de sus docentes (SNEDES, 2012).

Como decíamos antes, se trata de un modelo diseñado por la Universidad Nacional para evaluar la docencia en su propia institución y propuesto a nivel nacional con la salvedad hecha de que no puede ser presentado como un modelo sino como insumo para que cada universidad produzca el suyo. Este tal vez sea el mayor aporte que produjo la discusión

con las IES acreditadas y la falta de consenso que se dio en torno a la discusión del “modelo”. No es claro, sin embargo, qué modificaciones sustanciales ha tenido el modelo inicialmente propuesto como resultado de la discusión y revisión por expertos a la que ha sido sometido en los últimos meses.

De acuerdo con la encuesta realizada a las universidades acreditadas, las cuatro fuentes de información más utilizadas por las universidades son, en su orden: los estudiantes, los pares o colegas, el propio docente y los superiores jerárquicos. El instrumento de evaluación utilizado más frecuentemente es el cuestionario o encuesta masiva que diligencian los estudiantes, seguido de la calificación por parte de los superiores jerárquicos, la autoevaluación del propio docente y la evaluación por pares disciplinares del docente, aunque esta última es de un uso mucho menos frecuente que las otras tres (UNC y MEN, 2012). Otro aspecto que reveló la encuesta es que no existe una definición institucional de qué significa ser un buen docente, ni tampoco es claro cuál es el enfoque que subyace a los instrumentos de evaluación utilizados: se entremezclan aspectos asociados a las características personales del profesor, el cumplimiento de las tareas y la apreciación subjetiva del aprendizaje por parte de los estudiante a la vez que la apreciación subjetiva de los colegas y jefes sobre la contribución del docente al logro de los propósitos misionales de la institución.

En el documento formulado para la Universidad Nacional se plantea claramente que la propuesta “ha intentado contemplar todas las perspectivas, ámbitos y necesidades, en el marco de la normatividad vigente, desde la teoría de la gestión humana, el sistema de evaluación integral, y el desarrollo de escalas de medición, y cuya meta fundamental es contribuir en el mejoramiento continuo de la Calidad Docente” (Echeverry, 2011).

El modelo propone cuatro dominios fundamentales de evaluación de la función Docencia: “dominio humano-social-ciudadano, dominio pedagógico-didáctico, dominio disciplinar-profesional y dominio de atributos integradores, de efectividad o impacto educativo” (Echeverry, 2011:37). Para su aplicación, propone “ir incorporando y validando progresivamente una a una las cuatro primeras perspectivas, iniciando por la perspectiva de los estudiantes, siguiendo por la de pares, terceros y autoevaluación” (Echeverry, 2011:31).

El documento propuesto como base para el sistema de evaluación nacional es una versión de ese mismo documento (UNC y MEN, 2012). Aunque los aspectos teóricos se han enriquecido, pues ahora se nota claramente la inclusión de referentes claves en el campo de la evaluación educativa y particularmente de evaluación de la docencia que antes brillaban por su ausencia, no es claro cómo estos referentes se han incorporado, si es que esto se ha hecho, en el contenido mismo de la propuesta ya que esta sigue estando fundamentalmente centrada en la calificación por medio de instrumentos validados previamente, por parte de los principales grupos de interés de un conjunto amplio de características y desempeños de los docentes, y en el uso posterior de esas calificaciones para la realización de juicios evaluativos y toma de decisiones por parte de los directivos y los propios docentes orientadas al mejoramiento de la docencia.

El documento adolece de serias contradicciones internas que requieren ser discutidas y resueltas antes de pretender hacer de este el marco general para diseñar el sistema de evaluación de la docencia para las universidades colombianas. A continuación señalamos algunas:

A pesar de reconocer la complejidad de la tarea evaluativa, el modelo equipara todo el tiempo “evaluación” a “medición”. De hecho, todo el sistema consiste en una colección de reactivos para ser calificados por distintos grupos de interesados (UNC y MEN, 2012).

Se afirma que el propósito principal del sistema es la evaluación formativa (UNC y MEN, 2012: 17), [...] esto es, que se trata de un sistema de información destinado a tomar decisiones de mejoramiento, sin embargo se plantea simplemente como una cuestión de tiempo el hacer usos sumativos del mismo, tales como “rendición de cuentas, determinar promociones de categoría, renovaciones contractuales, posesiones o permanencias en el cargo, etc.” (UNC y MEN, 2012: 42).

Se afirma que si no se parte de una definición ideal de algo, es imposible evaluar ese algo. En consecuencia, se propone una definición de docencia de calidad que recoge un concepto de evaluación centrada en resultados:

... una docencia de calidad en educación superior es aquella que genera un valor agregado de transformación en el estudiante, en su aprendizaje, en su manera de pensar, sentir y actuar, en sus competencias para la vida en general y para su desempeño disciplinar y profesional en la sociedad en donde se encuentra inmerso (UNC y MEN, 2012:20).

Si bien esta definición pone el énfasis en el valor agregado, esto es, en los resultados de la actividad docente, en otros momentos el documento propone evaluar “lo que es, lo que hace, lo que demuestra y lo que logra” (UNC y MEN, 2012:21) el docente y para tal fin se definen unos ámbitos o dominios que, claramente, van más allá de esa definición y que obedecen a unos enfoques diferentes al anunciado de evaluación por resultados: humano, dedicado a los aspectos orientados al cumplimiento de deberes o tareas del profesor; pedagógico y didáctico, orientado al cumplimiento de la tarea (alineación curricular); disciplinar y científico, orientado al profesionalismo (actualización e investigación); de impacto educativo-formativo en los estudiantes. Solamente este componente corresponde a lo que estaría descrito en la definición que se plantea de calidad de la docencia, esto es a un enfoque de evaluación basada en resultados.

Si estos son los ámbitos que se quiere evaluar, ¿qué papel cumple la definición de docencia de calidad de la que supuestamente se partió? Este es uno de los ejemplos más claros de que por un lado se tratan de abarcar todas las perspectivas, pero por otro lado, hay unas propuestas preconcebidas que no se basan en esas declaraciones de principio.

Finalmente, llamamos la atención acerca de que si bien al inicio del documento se afirma que lo que se ha propuesto es un “exoesqueleto” (UNC y MEN, 2012:8), la propuesta finalmente se concreta en una batería de instrumentos para ser calificados por distintos actores: estudiantes, pares, administrativos y docentes. Se trata de un sistema que en efecto se deriva de un marco conceptual asociado a escalas de medición pero que no necesariamente recoge las conclusiones acerca de la evaluación de la docencia a los que la comunidad académica que se dedica a su estudio ha ido arribando luego de varias décadas de investigación, discusión y producción especializada en el tema.

5. Discusión: análisis comparado

Si bien el análisis comparado de los tres sistemas de evaluación de los docentes universitarios en México, Chile y Colombia nos deja ver algunas particularidades importantes, lo que más nos revela son los grandes retos comunes que compartimos en el tema a nivel de la región.

De manera general nos encontramos con que todos los sistemas de calidad y evaluación en la universidad se desarrollaron sobretudo en la década de los noventa, como resultado de una tendencia internacional, aunque respondiendo a necesidades locales particulares

como la necesidad de controlar la calidad mínima de cientos de universidades privadas que proliferaron en el caso de Chile y Colombia aunque no es el caso de México donde la educación superior sigue siendo en gran proporción pública.

Por una parte, México cuenta con el sistema más maduro y consolidado de los tres, lo cual nos permite usarlo como referente de comparación y a su vez nos sirve para aprender de lo que funciona bien y de lo que es mejorable. Uno de los principales aprendizajes que se obtienen a partir de la experiencia de México, es que la vinculación entre evaluación de la producción y la financiación y remuneración si bien conlleva un aumento en el volumen de producción, no necesariamente acarrea una mejora en la calidad de la investigación ni de la docencia universitaria.

En cuanto al concepto de evaluación docente, los tres sistemas observados se basan en la separación entre la evaluación de la producción académica por una parte y la evaluación de la docencia por otra parte, dándose prevalencia para efectos de jerarquización y remuneración a la producción académica (publicación de resultados de investigación) sobre los indicadores de calidad de la docencia. Esto se debe a un fenómeno que no es de carácter local sino que representa un problema común en el ámbito internacional como es el que parece haber un consenso compartido sobre cómo evaluar la investigación mientras que no hay ningún acuerdo sobre qué significa la docencia de calidad ni mucho menos cómo establecer dicha calidad. En el continente parece haberse privilegiado la asignación de estímulos económicos a la publicación con reconocimiento externo (ej. ISI) sobre otros aspectos del trabajo docente, sin que ello necesariamente haya ido de la mano de un desarrollo proporcional de la investigación o de la docencia.

Específicamente en relación con la evaluación de la docencia, los tres sistemas analizados se centran en indicadores de tipo cuantitativo obtenidos principalmente a través del uso de cuestionarios de opinión estudiantil. Estos cuestionarios son elaborados por autoridades administrativas, rara vez por investigadores especializados en el tema, escasamente validados y representan visiones eclécticas acerca de lo que se espera de un profesor: combinan modelos centrados en las conductas desplegadas por el docente, el cumplimiento de tareas, las características personales de los docentes o las percepciones subjetivas de los estudiantes sobre la calidad de la docencia y sobre los aportes a su aprendizaje. Tampoco hay procedimientos claramente establecidos sobre cómo interpretar la información que procede de ellos ni qué uso es adecuado hacer de la misma, ni se hace un seguimiento en el tiempo de la evolución de los resultados. Todo esto junto con la escasa utilización de diversas fuentes de información a la hora de evaluar la docencia hace que se eche de menos la existencia de un verdadero sistema de evaluación de la docencia, aunque dicho sistema existe en algunos casos, pero al parecer solo en el papel.

En los países analizados se afirma que la evaluación cumple con propósitos formativos, para el mejoramiento de la calidad de las prácticas educativas al igual que para propósitos sumativos, es decir, para la toma de decisiones sobre clasificación o remuneración de los profesores. Sin embargo, en los tres casos está ausente un auténtico uso formativo de la evaluación. Esta debilidad corresponde tanto al tipo de información que se recoge (escalas de calificación de los estudiantes al finalizar los cursos), por la forma en que se da a conocer (resultados agregados que dan cuenta de un puntaje del profesor y, en ocasiones el promedio de la facultad) y por el uso que se hace de ella, el cual parece ser de carácter puramente burocrático o administrativo (decisiones de promoción o aumento salarial). En la práctica la información de retroalimentación al docente sobre sus fortalezas y debilidades, los procesos de toma de decisiones para el

mejoramiento, los programas de desarrollo profesoral que apoyen el perfeccionamiento de la práctica y los sistemas de estímulos que premien la docencia de calidad más bien brillan por su ausencia.

Alguna de las particularidades que vale la pena señalar es el hecho de que en Chile el uso del concepto de competencias se haya generalizado a todos los programas educativos y sea el estándar frente al cual se evalúa la calidad de los programas educativos. En el caso de Colombia ese concepto es de reciente incorporación y dista mucho de ser de uso generalizado. Ahora bien, una tema es el uso del concepto de competencia para referirse al aprendizaje de los estudiantes y otra distinta es la evaluación de la docencia desde un enfoque de competencias docentes.

En relación con este enfoque parece haber más avances en México que en los otros casos analizados, dado que existen diversos esfuerzos por empezar a desarrollar modelos de evaluación de competencias docentes significativos, tal es el caso del Modelo para el desarrollo evaluación de competencias académicas (MECD) que se ha enfocado a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Presenta importantes esfuerzos en la construcción y validación de dicho modelo, considerando dimensiones del contexto social de las instituciones; condiciones de las prácticas de evaluación y docencia vigentes; y las políticas de evaluación planteadas desde la educación basada en competencias. Da cuenta de la experiencia de aplicación mediante diversas estrategias e instrumentos en seis universidades mexicanas. Este modelo “pretende contribuir en la investigación sobre las competencias, su identificación y evaluación en el nivel superior, pero también en la generación de prácticas dentro de las instituciones que favorezcan ambientes de reflexión y procesos de evaluación/formación o de formación/evaluación de competencias docentes” (Cisneros *et.al*, 2012:15).

También el caso de Chile muestra una particularidad como es la decreciente contratación de profesores de carrera frente a la creciente contratación de docentes vinculados por horas para la docencia, llegando en algunos casos a superar en número a los primeros. En Colombia por el contrario, los procesos de registro calificado y acreditación han generado una presión fuerte en las universidades para que se contraten más profesores de planta, de dedicación exclusiva y de carrera, como factor diferenciador y contrarrestando, hasta cierto punto, la marcada tendencia de las universidades de la región a dejar la docencia en manos de docentes contratados por horas. Debe anotarse que estas tendencias son más claras en Chile y en Colombia debido a la gran importancia del sector privado en la oferta educativa en la Educación Superior, mientras que México sigue siendo un país con una fuerte presencia del sector público y por lo tanto sus docentes suelen ser funcionarios públicos sujetos a la contratación propia de ese sector, aunque la mayor parte de ellos, estén empleados por horas.

Como síntesis, se podría destacar la creciente importancia que ha ido adquiriendo la evaluación docente en las instituciones de educación superior, lo que se ha traducido en la generación de políticas y sistemas de evaluación docente, como también en algunos casos de equipos de apoyo a la docencia, iniciativas con fines preferentemente formativos. Sin embargo, por diversas razones, pareciera que dichas políticas y sistemas no han podido concretarse en la práctica tal como habían sido pensadas originalmente, transformándose más bien en aplicaciones aisladas de un determinado instrumento, con una marcada tendencia al uso sumativo de sus resultados.

6. Conclusiones y recomendaciones

Se ha reconocido a lo largo del artículo, que la docencia universitaria es un complejo proceso en el que influyen diversas variables, tales como la disciplina específica que se enseña, las características del curso al que se enseña en particular, las condiciones en las cuales se desarrolla la docencia, u otros. Entre las que atañen al docente propiamente tal se encuentran factores tales como sus concepciones sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación, formación profesional, experiencia docente y la capacidad que tenga de socializar dicha experiencia. En otro orden, influyen también aspectos contextuales de la institución universitaria de la cual se trate, tales como su misión y visión.

Lo anterior determina, en parte, que las prácticas pedagógicas puedan ser muy diversas entre sí, pero igualmente enriquecedoras tanto para estudiantes, docentes e institución.

Cualquier sistema de evaluación docente debe reconocer esta diversidad y complejidad de la tarea docente, lo que implica que no existirá una receta ni un conjunto de técnicas que permita evaluarla de manera “simple”, ni que asegure que será de una calidad óptima.

Si se asume que la evaluación es un medio para comprender nuestra docencia y que involucra la recolección de información sobre nuestro trabajo, la observación de aciertos y fallas, la interpretación de la información y posterior construcción de juicios acerca de qué acciones tomar para mejorar la práctica docente, entonces cada profesor, escuela, departamento e instituto al interior de las universidades, en un ejercicio de autoevaluación, debiera identificar y reflexionar sobre aquellos aspectos que favorecen su docencia como también sobre aquellos que pueden ser mejorados.

Siguiendo estos planteamientos y teniendo en cuenta los tres países analizados en un contexto latinoamericano, las autoras de este documento realizamos las siguientes sugerencias.

1. La evaluación de la docencia no debería reducirse a la aplicación de un único instrumento, ni a la consulta de una única fuente de información. Se debe tratar de abordar de manera integral y comprensiva las diferentes dimensiones, voces y contextos relacionados con la actividad de los profesores universitarios, de manera de obtener un panorama lo más completo posible de la docencia. En este sentido es recomendable y necesario incluir el uso de métodos cualitativos. Al proponer sistemas comprensivos de evaluación de la docencia, sin embargo, se debe valorar su viabilidad a fin de evitar que su extrema complejidad los haga inaplicables en la práctica.
2. Los docentes, y todos aquellos que deben tomar decisiones sobre la docencia, deben poder comprender la información proveniente de la evaluación, considerando la fuente (estudiantes, pares, autoridades, videos). Por ejemplo, si son resultados de puntajes de cuestionarios de estudiantes, comprender frecuencias, promedios, gráficos.
3. Un sistema de evaluación debiera vincularse con procesos de formación docente y desarrollo profesional. Ello implica que cualquiera que sea el o los instrumentos utilizados, la información recogida debe ser considerada relevante para el desempeño profesional por todos los actores, especialmente por los profesores.
4. Los docentes deben poder disponer de la información en un sistema rápido y de fácil acceso y lectura.

5. Dado que actualmente la fuente de información principal para evaluar la docencia es el estudiantado, se le debe mantener al tanto de las decisiones que se toman a partir de sus respuestas en los cuestionarios.
6. Al interpretar la información recogida por el o los instrumentos utilizados para evaluar la docencia, ésta debe hacerse en relación al contexto del trabajo particular (características de la institución, curso, número de estudiantes, época del año en que se aplica la evaluación, entre otros). Por ejemplo, si se tomó la información en un curso determinado, la evaluación debe servir de base para mejorar la docencia principalmente en dicho curso.
7. Como señala Stake (2009), la evaluación de la docencia tradicionalmente se ha concebido como la evaluación a un profesor individual por un curso en particular. No obstante, el trabajo colegiado, la contribución que puede hacer cada profesor a mejorar la docencia en su departamento, escuela, instituto o facultad y el apoyo individual que pueda prestar a sus colegas, también debieran ser considerados. Ello implica el reconocimiento de sus pares sobre cómo ha aportado de una u otra manera a la docencia para mejorarla, por ejemplo, ocupando algún cargo relacionado con el apoyo a la docencia.
8. Contemplar a la evaluación desde su carácter científico y no meramente técnico. Así como profesionalizar a los especialistas que desarrollan, implementan y sistematizan los resultados de la evaluación.
9. Favorecer el surgimiento de comunidades docentes que construyan colectivamente el significado compartido de qué es ser un buen docente en un contexto particular, cómo obtener información confiable sobre las distintas dimensiones de la actividad profesional de los docentes, cómo incorporar en estas dimensiones el aprendizaje logrado por los estudiantes y cómo hacer el mejor uso posible de esa información con fines formativos.
10. Si bien es necesario que en las instituciones de educación superior exista una instancia especializada y exclusiva para evaluar la docencia tanto con fines sumativos que permita la toma de decisiones, también es imprescindible que se realice una evaluación con fines formativos asociada a obtener información que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación y de las prácticas educativas. Algo importante es que los resultados de estos dos tipos de evaluación, se utilicen por separado. También es recomendable no vincular ambos usos.

Siglarío

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

CENEVAL: Centro Nacional para la Educación Superior.

CIIES: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

CONAEVA: Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior

COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior

FOMES: Fomento para la Modernización de la Educación Superior

PIFI: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional

PIFOP: Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado

SESI: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México: UAM-Xochimilco/UAM-Iztapalapa/CLASO/ITACA.
- Arbesú, M.I. (2006). *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM-Unidad Xochimilco y Plaza y Valdés.
- Arbesú, M.I., Crispín, M.L., Canales, A., Cruz, I., Figueroa, A. y Gilio, M. C. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coord.), *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 203-257). México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- Arbesú, M. I., Gutiérrez S. y Piña, J. M. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 53, 85-96.
- Báez, M., Cazenave, M. y Lagos, J. (2007). Percepción de la evaluación del desempeño docente: diagnóstico desde la perspectiva del docente. En *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria* (pp. 57-85). Santiago de Chile: CINDA.
- Canales, A. (2003). Docencia: Tensiones estructurales en la valoración de la actividad. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (editores), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 71-76). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caro, B.L. (1993). *Autonomía y calidad: ejes de la reforma de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, MDU y Universidad Nacional de Colombia, IEPRI.
- Cisneros, E., García-Cabrero, B., Luna, E. y Marin, R. (Coords.) (2012). *Evaluación de competencias docentes en la Educación Superior*. México: REDECA, Juan Pablos Editor.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gobierno de Colombia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227111.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2004). *Condiciones mínimas de calidad de programas académicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (s/f). *Observatorio Laboral para la Educación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-156290.html>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (s/f). *SNEDES Sistema Nacional de Evaluación Docente en Educación Superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-296713.html>
- Consejo Nacional de Educación (s/f). *Educación superior, contexto*. Recuperado de <http://www.cned.cl/public/secciones/seccioneducacionsuperior/contexto.aspx>
- Contreras, G. (2008). La evaluación de la docencia y su diagnóstico. *Reencuentro*, 53, 21-34.

- Contreras, G., Faúndez, F., Gutiérrez, A., Jiménez, G., Ponce, M. y Silva, E. (2007). Evaluación de la docencia universitaria. Diagnóstico del proceso. En *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria* (pp. 98-120). Santiago de Chile: CINDA.
- Díaz Barriga, Á. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En A. Díaz Barriga; C. Barrón y F. Díaz Barriga (Coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio de las universidades públicas estatales* (pp. 21-38). México: IISUE-UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, F. y Díaz Barriga, Á. (2008). El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior. En A. Díaz Barriga; C. Barrón y F. Díaz Barriga (Coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio de las universidades públicas estatales* (pp. 165-221). México IISUE-UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Echeverry Raad, J. (2011). *Evaluación Docente Integral con fines de mejoramiento, EDIFICANDO: El modelo general, los criterios, descriptores, perspectivas e instrumentos de evaluación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría Académica.
- García, B., Loredó, J. Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 124-136.
- Greene, R. y Campos, D. (2012). *Sobre la evaluación de la producción académica. Bifurcaciones. Revista de Estudios Culturales Urbanos*. Recuperado de <http://www.bifurcaciones.cl/2012/12/editorial-evaluacion-academica>.
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers*, 23. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
- Kleinhenz, E., Ingvarson, L. y Chadbourne, R. (2002). Evaluating the work of teachers in Australian schools. Vision and reality. Ponencia presentada en la *Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE)*, Brisbane (Qld).
- Mathers, C., Oliva, M. y Laine, S.W.M. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520778.pdf>
- Murillo, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño docente y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- OCDE (2009). *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>
- Ory, J.C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. *New Directions For Teaching And Learning*, 83, 13-18.
- Parra Sandoval, R. (1996). *La Universidad*. Bogotá: Tercer Mundo.
- RIIED (2008). Reflexiones sobre el Diseño y Puesta en Marcha de Programas de Evaluación de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 162-168.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM- CESU.
- Rueda, M. (Coord.) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM- IISUE/ Plaza y Valdés.
- Rueda, M. (Coord.) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar?*. México: UNAM-IISUE/ Bonilla Artiga Editores.

- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Comps.) (2004). *Evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM- CESU/ Plaza y Valdés.
- Ryan, K. y Johnson, T. D. (2000). A Comprehensive Approach to the Evaluation of College Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 83(Fall), 109-123.
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 67-84.
- SEP (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Un análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México. SEP.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stake, R.E. (2009). Battling for and against the Assessment of Teaching. *Conferencia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, Noviembre, Valparaíso, Chile.
- Stake, R.E. y Cisneros-Cohernour, E.J. (2000). Situational Evaluation of Teaching on Campus. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 51-72.
- Stake, R., Contreras, G. y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos*, 23, 155-168.
- Universidad Nacional de Colombia. (2006). *Cartilla Didáctica*. Bogotá: C. I. d. A. y. R. d. P. CIARP.
- Universidad Nacional de Colombia y Ministerio de Educación Nacional (2012). *Lineamientos Generales en Evaluación de la Docencia en Educación Superior*. Bogotá: MEN.
- Zúñiga, M. y Jopia, B. (2007). La evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas: diagnóstico desde la perspectiva de las autoridades universitarias. En *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria* (pp. 33-56). Santiago de Chile: CINDA.

Evaluación por resultados y la cultura de la “performatividad”: La evaluación docente en la escuela pública del Estado de San Pablo (Brasil)

The evaluation by results and the culture of performativity: The teacher evaluation in public school of São Paulo State (Brazil)

Adolfo Ignacio Calderón* y Rafael Gabriel de Oliveira Junior

Pontificia Universidad Católica de Campiñas

En el presente artículo abordamos la forma de evaluación docente adoptada en la red estadual de enseñanza primaria y secundaria del Estado de San Pablo (Brasil) en los últimos quince años. Se trata de una estrategia de evaluación que comenzó a ser implantada en la década de los 90 y fue perfeccionada bajo las influencias teórico-conceptuales de la Reforma del Estado y la Administración Pública Gerencial (new public management). Defendemos la tesis que la cultura de la “performatividad” (performativity culture), basada en la evaluación por resultados, acabó arraigándose en la evaluación de la docencia a los largo de los 15 años de funcionamiento del Sistema de Evaluación y Rendimiento Escolar del Estado de San Pablo (SARESP), estableciéndose una relación simbiótica, mutuamente dependiente, entre la evaluación a larga escala de desempeño de los alumnos con la evaluación del desempeño de los docentes, en un contexto de hiperpragmatismo gerencial. Este artículo está dividido en tres partes. En la primera, describimos históricamente el SARESP y la forma de evaluación de la docencia acoplado a ese sistema. En la segunda, analizamos los métodos de evaluación a la luz de la evaluación por resultados y la cultura de la “performatividad”. En la tercera parte, analizamos los consensos, disensos y debates teórico emergentes a respecto del tema enfocado en este artículo.

Palabras Clave: Evaluación docente, Evaluación por resultados, Cultura de la performatividad, Evaluación educativa, Evaluación a gran escala.

In this article we discuss the form of teacher evaluation adopted in the state of elementary and secondary education in the State of São Paulo (Brazil) in the last fifteen years. This is an evaluation strategy that began to be implemented in the 1990s and has been refined under the influence of theoretical and conceptual of the State Reform and the Public Administration Management (new public management). We defend the thesis that the culture of performativity (performativity culture), based on evaluation results, ended taking root itself in the teacher evaluation to the broad of the 15 years of the running of the System Evaluation of Educational Achievement of São Paulo (SARESP), by establishing a symbiotic relationship, mutually dependent, between the large-scale evaluation of student performance with the performance evaluation of teachers, in a context of hyper managerial pragmatism. This article is divided into three parts. At first, we describe historically the SARESP and teaching evaluation form attached to this system. In the second, we analyze the strategies of evaluation in light of the evaluation results and the culture of performativity. In the third part, we analyze the consensus, dissent and emerging theoretical debates about the topic focused in this article.

Key words: Teacher evaluation, Evaluation by results, Culture of performativity, Educational evaluation, Evaluation in large scale.

*Contacto:adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

1. Introducción

Con el desarrollo del campo de la evaluación educativa en Brasil, en las últimas décadas, especialmente, a partir de los años 90, observamos una ampliación de las posibilidades del acto de evaluar en las estructuras educacionales y, en ese sentido, algunas tendencias evaluativas se desarrollaron con mayor destaque y predominancia.

Es el caso de la evaluación a gran escala, modalidad evaluativa ampliamente utilizada y legitimada por el Estado brasileño en consonancia con los principios de la reforma del Estado, bajo el argumento de posibilitar políticas educacionales más eficientes objetivando la mejoría de la calidad de la enseñanza.

En el ámbito de la educación básica, en el Brasil fue creado, en 1990, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB¹). A partir de 2005, el SAEB, paso a tener como componente principal la Prueba Brasil (*Prova Brasil*), un examen nacional, de carácter censitario, aplicado a los alumnos del 5º y 9º año de la enseñanza primaria, que evaluaba contenidos de lengua portuguesa y matemática, ofreciendo resultados por escuela, municipio, estado de la federación brasileña y del país como un todo. Esta evaluación sirvió de base para el surgimiento de sistemas de evaluación en los diversos estados de la federación.

O SAEB sirvió de base para el surgimiento de sistemas de evaluación en los diversos estados de la federación. En este sentido, el Sistema de Evaluación y Rendimiento Escolar del Estado de San Pablo (SARESP) es un ejemplo de ese formato evaluativo adoptado en ese Estado, una de las 27 unidades que componen la República Federativa del Brasil, la misma que cuenta con una red de atendimento compuesta por 206.511 docentes, 4.213.736 alumnos y 8.784 unidades escolares (Brasil, 2009).

Conforme los datos oficiales (San Pablo, 2012), implantado en 1996, el SARESP es una evaluación de carácter censitario que abarca, obligatoriamente, la participación de todas las escuelas públicas estatales de la enseñanza regular, siendo optativo para las escuelas particulares y municipales. Son evaluados alumnos del 3º, 5º, 7º y 9º años de la educación primaria y del último año de la educación secundaria. Para controlar la calidad de la enseñanza paulista y subsidiar las políticas públicas educacionales, esa evaluación aplica a los alumnos exámenes cognitivos y cuestionarios que son contestados por alumnos, profesores, padres y gestores de la enseñanza. Las áreas principalmente evaluadas son lengua Portuguesa, incluyendo una redacción, y matemática. También son evaluadas de forma alternada las disciplinas de Ciencias Humanas (Geografía e Historia) y Ciencias de la Naturaleza (Biología, Física y Química), aplicada a los alumnos del 7º e 9º año de la

¹ El SAEB, en la época de su implantación, tenía como objetivo evaluar el desempeño escolar de los alumnos de la educación básica a partir de una prueba objetiva aplicada a una muestra nacional previamente establecida, enfocando las disciplinas de Lengua Portuguesa, Matemática y Ciencias. En 2005, el SAEB fue reformulado y pasó a estar compuesto por dos evaluaciones: Evaluación Nacional de la Educación Básica (ANEB) y Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar (ANRESC), esta última más conocida como Prueba Brasil (*Prova Brasil*). La Prueba Brasil tiene carácter censitario, aborda las áreas de Lengua Portuguesa y de Matemática, siendo aplicado a todos los alumnos del quinto y noveno año de la educación primaria (*Ensino Fundamental*), de todas las escuelas municipales, estatales y federales. La ANEB es aplicada a una muestra de escuelas públicas y privadas del quinto y noveno año de la educación primaria (*ensino fundamental*) y tercer año de la educación secundaria (*ensino médio*), con el objetivo de evaluar la calidad, la equidad y la eficiencia de la educación brasileña. Desde 2013, fue incluido, como parte del SAEB, la Evaluación Nacional de la Alfabetización (ANA), evaluación censitaria dirigida a los alumnos del tercer año de la educación primaria con el objetivo de evaluar los niveles de alfabetización en Lengua Portuguesa, alfabetización Matemática y las condiciones de ofrecimiento del ciclo de alfabetización en las redes públicas.

educación primaria y el último año de la secundaria. Solo en 2012 fueron evaluados aproximadamente 2,3 millones de alumnos de las redes pública y privada, siendo 1,5 millones de estudiantes de la red bajo responsabilidad directa del gobierno del Estado de San Pablo.

En el presente artículo, a partir de una investigación de cuño bibliográfica, abordamos uno de los aspectos de la evaluación docente adoptada en la red estadual de enseñanza primaria y secundaria del Estado de San Pablo (Brasil), como es su estrecha vinculación con la evaluación del desempeño de los alumnos. Demostramos como la cultura de la performatividad (*performativity culture*), basada en la evaluación por resultados, acabó arraigándose en la evaluación de la docencia, a lo largo de los 15 años de funcionamiento del SARESP, estableciéndose una relación simbiótica, mutuamente dependiente, entre los sistemas de evaluación a gran escala del desempeño de los alumnos con la evaluación del desempeño de los docentes, en un contexto de hiperpragmatismo gerencial.

2. Evaluación docente y desempeño estudiantil

La amplia utilización de las evaluaciones a gran escala bajo el argumento de la mejoría de la calidad y de la eficiencia en el sector educacional, bien como el uso de los resultados de esa modalidad evaluativa como subsidio para la evaluación docente es una fuerte tendencia en el Estado de San Pablo. Específicamente, por medio del SARESP, vinculase la evaluación docente, al desempeño de los alumnos y a la performance de las unidades escolares.

Inicialmente, durante su implantación, o SARESP se proponía subsidiar a la Secretaria de Educación del Estado de San Pablo en lo que se refiere a la política educacional, específicamente, objetivaba:

Verificar el rendimiento escolar de los alumnos en los diferentes componentes curriculares e identificar los factores que interfieren en ese rendimiento, de forma a ofrecer al sistema de enseñanza, a los equipos técnico-pedagógicos de los directorios regionales y a las escuelas, informaciones que puedan nortear la capacitación de los recursos humanos del magisterio; la reorientación de las propuestas pedagógicas con el objetivo de mejorarlas; la articulación de los resultados de la evaluación con el planeamiento escolar; y el establecimiento de metas para el proyecto de cada escuela, en especial en lo que se refiere a corrección del flujo escolar (Bitar et al., 1998:11).

En sus primeros años de implantación, el SARESP presentó un carácter diagnóstico de la realidad de la red escolar basado en el principio de la transparencia de informaciones, provocando serios impactos en las unidades escolares debido al ranqueo de escuelas, ampliamente divulgado por los medios de comunicación. Los rankings eran abordados como inductores de calidad de la educación. Los profesores tendrían que mejorar su trabajo pedagógico en la tentativa de mejorar la posición de su escuela en los rankings gubernamentales. La responsabilización docente estaría a merced de la forma como el colectivo de profesores, y la dirección de la escuela, abordase los resultados de los exámenes promovidos por el Estado. De la forma como el SARESP estaba estructurado no existía una forma de estimular a que los profesores se empeñasen en adoptarlo como un mecanismo inductor de la mejoría de la calidad de la escuela pública.

De esta forma, con la promulgación de la Ley complementaria n° 891, de 28 de diciembre de 2000, se dio inicio a una política de bonificación por mérito de docentes del cuadro del magisterio estatal, que constituía en ventaja pecuniaria anual a partir del desempeño del profesor y de la escuela. Esta iniciativa estaba direccionada directamente para inducir mayor involucramiento del cuerpo docente con la política gubernamental en

cuestión. Ese premio tenía relación directa con la frecuencia del profesor lo largo del año lectivo para el cumplimiento de sus atribuciones (Rahal, 2010). En ese mismo año 2000, la tasa de evasión escolar ganó gran importancia y se tornó un criterio para recompensar o no a las escuelas (Maldonado, 2008). Este hecho determinó que el cuerpo docente pasara a preocuparse de mantener los alumnos asistiendo las clases.

El SARESP, en 2001, presentó cambios significativos en su estructura, los cuales ocasionaron una gran repercusión en la red pública en la medida en que se crearon polémicos mecanismos de vinculación de la evaluación docente con la performance de las escuelas. En ese año, específicamente, la evaluación de los alumnos que era realizada tomando como referencia tres disciplinas (lengua Portuguesa, matemática y Ciencias), acabó restringiéndose a un examen de redacción de lengua Portuguesa. La justificación para considerar solamente ese componente, fue que el idioma portugués era esencial para el aprendizaje de otros conocimientos y que para tener buen desempeño en otras disciplinas, el alumno tenía que tener buen conocimiento del idioma. Bajo esta concepción, la disciplina de lengua Portuguesa, detuvo las condiciones para reprobar el alumno. De esta forma, el alumno reprobado en esa evaluación sería considerado reprobado en todas las demás disciplinas (Rahal, 2010).

En ese mismo año, las escuelas fueron clasificadas por colores: azul, verde, amarillo, naranja y rojo para simbolizar, respectivamente, escuelas arriba de la promedio general, escuelas poco arriba del promedio, escuelas que estaban en el promedio general, escuelas poco abajo del promedio y escuelas bien abajo del promedio. Esa clasificación también fue parámetro para la definición de los premios de los profesores y gestores. Los colores fueron utilizados para premiación con viajes y recursos financieros para trabajos pedagógicos de las escuelas consideradas bien clasificadas (Chiste, 2009).

De acuerdo con Ribeiro (2008),

Fueron considerados los siguientes criterios para el pago de los bonos: configuración de la escuela (considerado tamaño y tipología) y desempeño de la escuela (verificada la evolución del desempeño). Esos bonos fueron calculados de acuerdo con la clasificación de las escuelas, independiente del rendimiento de una clase o de otra, del trabajo de un profesor o de otro, concediendo más bonos a los profesores de las escuelas mejor clasificadas en el SARESP (pp. 174-175).

La actuación de SARESP en 2001 recibió críticas severas, principalmente de educadores, en primer lugar por favorecer una evaluación clasificatoria y punitiva, en segundo por fomentar el ambiente de competición entre las escuelas, las cuales tenían que colocar los colores obtenidos en la puerta de las unidades escolares, a fin de revelar el desempeño de alumnos y profesores.

Los resultados de SARESP de 2003 no fueron utilizados por el gobierno estadual para la concesión de premios. Rahal (2010) resalta que el gobierno consideró criterios como asiduidad de profesores y gestores, acciones desarrolladas en las escuelas y el índice de evasión de la escuela. Sin embargo, en 2007, el pago de los premios fue realizado ponderando el rendimiento escolar de los alumnos, a parte de la permanencia del alumno en la escuela y la asiduidad de los profesores. De esta forma se introduce la responsabilización de los docentes por el desempeño de los alumnos:

En relación al pago de los bonos, conviene resaltar que no fue interrumpido, mas sus criterios sufrieron modificaciones, de la misma forma como el SARESP, alterando el carácter de premiación para el de responsabilización. En 2007, la Secretaria de Educación volvió a dar énfasis para el pago de bonos vinculándolos al rendimiento escolar, a la permanencia del alumno en la escuela y a la presencia de los profesores en la escuela,

umentando, de esta forma, la responsabilización de la unidad escolar y de los órganos intermediarios – directorios regionales – por el éxito de los alumnos (Rahal, 2010: 59).

Complementando este escenario, en 2008, fue creado el Índice de Desarrollo de la Educación del Estado de San Pablo (IDESP), un indicador de evaluación de calidad utilizado para ponderar la condición de las escuelas estadales en cada ciclo escolar y colaborar para definir metas anuales para el perfeccionamiento de la calidad de la educación en el estado. Este índice incorpora dos componentes: un indicador de flujo escolar (en cuanto tiempo los alumnos aprendieron) y el desempeño de los alumnos en los exámenes del SARESP (cuanto aprendieron). El referido índice, junto con un índice de cumplimiento de metas y la asiduidad del profesor sirvió como base para el pago de premios al profesorado paulista (San Pablo, 2008).

La política de premios recibió nueva normativa en 2008, acentuando todavía más el mecanismo de la responsabilización relacionada a los profesores, por intermedio de la Ley Complementar n° 1.078, de 17 de diciembre de 2008 (San Pablo, 2008). El valor pagado anualmente a los profesores derivaba de una política de remuneración por resultados y cumplimiento de metas, vinculada al desempeño y al mérito, diferentemente de los formatos anteriores de premios, que se basaban más en la asiduidad del profesor.

Conforme datos oficiales (Saldaña, 2013), en marzo de 2013, docentes, supervisores, directores y otros profesionales de la educación recibieron una bonificación de hasta 2,9 veces el valor de sus salarios. En 2012, 83,7% de las escuelas estadales cumplieron las metas establecidas y sus empleados públicos recibieron la bonificación, abarcando un total de 4.183 escuelas y 205.869 empleados públicos, lo que totalizó 590 millones de reales (aproximadamente 298 millones de dólares)²

3. Evaluación por resultados y la cultura de la performatividad

A partir del análisis del SARESP, desde su implantación, hasta los días actuales, podemos aprehender elementos reveladores de la importancia dada a la evaluación por resultados y del desarrollo de la cultura de la performatividad en el Estado de San Pablo. Los desempeños de las escuelas, alumnos y profesores se convirtieron en las referencias para las intervenciones del gobierno paulista, permeando de forma incisiva los discursos del gobierno en relación a los temas educacionales.

Esa gran valorización de los resultados por parte del gobierno paulista, con amplia divulgación en los medios de comunicación, bajo el discurso de la transparencia de las informaciones, permitieron transformaciones significativas del SARESP desde su primera edición en 1996 hasta nuestros días, marcado por un contexto de hiperpragmatismo gerencial, especialmente a partir del 2008, periodo en que el gobierno del estado de San Pablo se muestra determinado en la consolidación de los mecanismos basados en el desempeño de los alumnos, impactando escuelas, alumnos y profesores. Conforme Ball (2002), la performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación que sirve para críticas, comparaciones y exposiciones como medio de control, conflicto y cambio:

² Cálculo aproximado en dólares americanos elaborado por los autores.

Los desempeños (de sujetos individuales u organizaciones) sirven como medidas de productividad y rendimiento, o muestras de "calidad" o "momentos" de promoción o inspección. Significan, engloban y representan la validez, la calidad, el valor de un individuo u organización dentro de un determinado ámbito de juzgamiento/evaluación (Ball, 2002:4).

La cultura de la performatividad en el Estado de San Pablo se desarrolló en un ambiente de profunda legitimación de la evaluación a gran escala como política de Estado, siendo que tanto la utilización de ese tipo de evaluación como la instauración de la cultura de la performatividad ocurrieron en función de reformas profundas en los sistemas educacionales, sustentadas en los principios de la nueva gestión pública, derivada de la llamada reforma del Estado. Las transformaciones fueron respaldadas por la idea de la necesidad de una mayor responsabilización en relación a los resultados de las acciones gubernamentales, en una lógica de maximización de los recursos públicos y de la eficiencia de la actuación del Estado.

La expresión "nueva gestión pública", podemos considerar que sintetiza un movimiento de reforma en los Estados nacionales, vivido en inúmeros países del occidente a partir de las últimas décadas del siglo XX, cuyo objetivo era responder, en el marco del capitalismo, a la crisis económica de los años de 1970. El pionerismo de las medidas reformadoras del Estado estuvo en los países del capitalismo desarrollado, destacándose el Reino Unido, en el cual, en los años de 1980, tubo inicio a una amplia reforma del Estado bajo el gobierno conservador de Margareth Thatcher (García, Adrião y Borgui, 2009:13).

Esa reforma, que acompañó una tendencia mundial, redimensionó la comprensión de las atribuciones del Estado, implicando acciones más gerenciales y evaluadoras, con foco en las necesidades del ciudadano, como consumidor. La evaluación a gran escala en esa dirección ganó centralidad por las posibilidades abiertas por sus instrumentos, relacionados a diagnósticos, intervenciones, control social y prestación de cuentas.

El SARESP, principal sistema de evaluación del estado de San Pablo, llega a los primeros años de la presente década dentro de un escenario de estabilidad, marcado por un contexto de hiperpragmatismo gerencial, instaurado a partir de las medidas tomadas por los gobernadores José Serra (2007-2010) e Geraldo Alckmin (desde 2011), consolidada en 2008, bajo el comando de la Secretaria de Educación, Maria Helena Guimarães de Castro. Esa estabilidad se sustenta en un formato gerencial que actúa conforme determinadas metas, principalmente, con medidas consideradas aquí pragmáticas, en términos de eficiencia de las iniciativas gubernamentales, en una racionalidad esencialmente instrumental, con foco en los resultados de los alumnos en SARESP, objetivando su evolución.

En relación a las metas, es importante observar que en el año de 2007, conforme Bonamino y Sousa (2012), Maria Helena Guimarães Castro y el gobernador José Serra anunciaron el *Plan de metas* (San Pablo, 2007), lo que evidenció y confirmó la importancia dada a los resultados de las evaluaciones a gran escala. Algunas de esas metas enfatizan el papel de SARESP en la orientación de la planificación y del trabajo pedagógico en las escuelas, otras establecen la necesidad del aumento de los índices de desempeño de la educación primaria y secundaria en las evaluaciones nacionales y estatales.

El formato gerencial sustentado en la mejoría del desempeño de los alumnos, fortaleció lo que Ferreira (2007) denomina cultura del resultado, cuando

Las instituciones son estimuladas a tornarse obsesivas en relación a su desempeño, con la responsabilidad de verificar los resultados educacionales y divulgarlos, como forma de prestación de cuentas a la sociedad (pp. 148).

Para atender a ese designio y bajo las banderas revitalizadas de la eficiencia, de la prestación de cuentas y de la equidad, el gobierno paulista invierte en medidas para envolver y perfeccionar las relaciones de varios públicos del ambiente educacional. De esta forma se hacen cada vez más presentes acciones direccionadas para estimular la participación de los padres en el control del desempeño, perfeccionar la política de bonificación por mérito, intensificar la utilización de tecnologías comunicacionales y la premiación de alumnos con buen desempeño, por medio de la distribución de computadores.

En ese contexto, la cuestión gerencial gana amplio vigor, en el sentido de contemplar instrumentos mejores definidos para atender a los objetivos educacionales del gobierno, actuando y haciendo con que las escuelas actúen, fundamentadas por los resultados del SARESP, proponiendo metas, con el objetivo de acompañar la calidad del servicio educacional ofrecido y perfeccionar la propia calidad de la enseñanza.

En ese sentido, podemos citar la creación del “Día del SARESP en la Escuela”, iniciado en 2008 y considerado un marco por la Secretaria de Educación por tratarse de un día dedicado a la reflexión sobre los resultados del SARESP. Según orientación del site oficial *São Paulo faz escola*³, ese día –que ocurre una vez al año, pudiendo ser desdoblado en otras reuniones– debe ser utilizado para ponderar acerca de los datos generales y resultados particulares de cada escuela, objetivando transformarlos en propuestas de intervención y defensa de la mejoría del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay orientación para que los resultados sean comprendidos respetando el contexto de la escuela. En ese sitio existen orientaciones acerca de acciones que pueden ser desarrolladas en las escuelas; en el campo denominado evaluación, podemos encontrar los ítems aplicados a los alumnos en ediciones recientes del SARESP. También existen vídeos con expertos en educación comentando cuestiones puntuales relacionadas a los resultados de esa evaluación, los cuales realizan orientaciones muy objetivas sobre cómo las escuelas pueden proceder con los resultados de los alumnos y su desempeño, envolviendo las áreas evaluadas, procesos evaluativos formales, evaluación a gran escala, metodología para la construcción de los exámenes, medidas de competencia, teoría de la respuesta al ítem, entre otras medidas y sugerencias. Como puede observarse, son orientaciones que sugieren y provocan acciones pragmáticas, en el sentido de hacer aquello que es instrumental, útil y necesario para la mejoría del desempeño de los alumnos.

4. Consideraciones finales

Al analizar el desarrollo del SARESP, observamos que la cultura de la performatividad está arraigada, en términos gubernamentales, en el ambiente escolar del Estado de San Pablo. El gobierno paulista viene promoviendo acciones para la consolidación de esa cultura en la evaluación del desempeño de los alumnos y de los profesores, sustentado en los principios de la reforma del Estado, ocurrida a partir de la década de noventa.

En el actual contexto caracterizado por el hiperpragmatismo gerencial, la gestión del sistema educacional paulista utiliza de mecanismos de valorización y perfeccionamiento

³ El *site* fue creado para apoyar los procesos que consolidan el currículo en el estado de San Pablo. Disponible en: <<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>>. (9 oct. 2012).

continuo de los resultados del SARESP. Evidentemente, ese posicionamiento gerencial que viene adoptando el gobierno paulista provoca efectos en los profesores, alterando la identidad docente.

Con el poderío discursivo y de acciones gubernamentales que reconfiguraron las políticas en nivel mundial, especialmente a partir de reformas con configuraciones gerenciales, con fuerte destaque y utilización de las evaluaciones a gran escala y la evaluación por resultados, algunas cuestiones necesitan ser ponderadas. Dentro de ellas podemos destacar los impactos y los alcances de la cultura de la performatividad en el cotidiano escolar.

Al analizar los impactos de SARESP a la luz de lo que fue producido en las tesis doctorales y de maestrías defendidas en todo el Brasil, entre 1996 y 2012, Oliveira (2013), demuestra que a literatura científica brasileña apunta algunos impactos, dentro de los cuales se pueden mencionar:

- a) Entendimientos y usos indebidos de los resultados de SARESP, principalmente su carácter punitivo en relación a las escuelas con bajo desempeño, pasando los límites de la escuela, en la medida en que la opinión pública también toma parte de este proceso de punitivo;
- b) Cambios de la práctica docente, y de los contenidos curriculares, direccionados para el entrenamiento de los alumnos para las evaluaciones estatales, acentuados por la vinculación existente entre beneficios financieros y la mejoría del desempeño de los alumnos (Bauer, 2006:160)
- c) Establecimiento indebido de rankings de escuelas, premiación, bonificación y competición en el ambiente escolar. En la evaluación del desempeño de los profesores se torna secundario, su formación continuada, su didáctica, su involucramiento con la escuela, predominando la evaluación por resultados. En algunas situaciones, la evaluación externa deja de ser un instrumento para reflexionar sobre la realidad escolar y elaborar intervenciones pedagógicas, para convertirse en instrumento de recompensa y punición de profesores (Camba, 2011).
- d) Establecimiento indebido y erróneo del *accountability*, criticándose el establecimiento del mecanismo de responsabilización de forma conflictiva, en la medida en que se usa el principio de la responsabilización para encontrar culpables por los bajos resultados del SARESP, recayendo generalmente la responsabilidad en los profesores.
- e) Existencia de espacios de resistencia de profesores, sindicatos de profesores y grupos corporativos de izquierda (matriz socialista/comunista) a las políticas gubernamentales consideradas como neoliberales, legitimando estrategias de victimización de los profesores y sabotaje a las políticas gubernamentales que hace 15 años se encuentra bajo el comando del Partido de la Socialdemocracia Brasileña (PSDB), el mismo partido del ex presidente, Fernando Henrique Cardoso.

Como se puede observar, se trata de impactos tan llamativos y verificables, que acaban por configurar de forma negativa un contrapunto al avance, tal vez triunfalista, del SARESP. Aunque se debe considerar que las investigaciones que dieron origen a los impactos mencionados se sustentan predominantemente en el paradigma del conflicto, las cuales tienen como principio explicador de las políticas públicas en cuestión o carácter maléfico das políticas neoliberales emanadas del Banco Mundial.

Finalizando, la cultura de la performatividad, a partir de la súper valorización de los resultados alrededor de SARESP, en el Estado de San Pablo, impactó e impacta, principalmente en cuestiones atinentes a la autonomía de la escuela, currículo y práctica docente, definiendo la construcción de una nueva escuela, la escuela del desempeño, la escuela de resultados. La identidad docente de muchos profesionales en el contexto escolar fue y está siendo significativamente alterada, transformando la práctica docente, en pro de objetivos y metas claras y cuantificables. Sin duda alguna, se trata de desafíos que se colocan en los nuevos tiempos, sustentados en la evaluación por resultados y la cultura de la performatividad.

Referencias

- Ball, S. J. (2002). Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação, 15*, 3-23.
- Bauer, A. (2006). *Uso dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. Tesis de maestría no publicada. San Pablo: Universidad de San Pablo.
- Bitar, H., Fares, J., Conholato, M. C., Cunha, M. C. y Ferreira, M. J. (1998). O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. *Série Idéias, 30*, 9-20.
- Bonamino, A. y Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa, 38*, 373-388.
- Brasil (2009). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. São Paulo: matrículas, docentes e rede escolar 2009*. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sp&tema=educacao2009>.
- Camba, M. (2011). *As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do Saresp como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil*. Tesis doctoral no publicada. San Pablo: Universidad de San Pablo.
- Chiste, M. C. (2009). *SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007*. Tesis de maestría no publicada. San Pablo: Pontificia Universidad Católica.
- Ferreira, R. H. (2007). *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do ensino fundamental*. Tesis de maestría no publicada. San Pablo: Universidad Estadual Paulista Presidente Prudente.
- Garcia, T., Adrião, T. y Borghi, R. (2009). A Nova Gestão Pública e o contexto brasileiro. En A.M. Martins (Ed.), *Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais* (pp. 13-26). Santos: Editora Universitária Leopoldianum.
- Maldonado, R. G. (2008). *SARESP e diversidade textual: perspectivas na formação do leitor. 2008*. Tesis de maestría no publicada – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, San Pablo.
- Oliveira Júnior, R. G. (2013). *O Saresp no cenário da legitimação governativa: impactos e estratégias de melhoria de desempenho institucional. Um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011)*. Tesis de maestría no publicada. San Pablo: Universidad Estadual Paulista Presidente Prudente.
- Rahal, S. (2010). *Políticas públicas de Educação: o Saresp no cotidiano escolar*. Tesis de maestría no publicada. San Pablo: Universidade Cidade de San Pablo.

- Ribeiro, D. da S. (2008). *Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo*. Tesis de maestría no publicada. San Pablo: Universidad Estadual de Campinas.
- Saldaña, P. (2013, 29 marzo). *Funcionários da rede estadual ganham R\$ 590 mi em bônus*. Recuperado de: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,funcionarios-da-rede-estadual-ganham-r-590-mi-em-bonus-,1014601,0.htm>
- San Pablo (Estado). (2012). *Programas e projetos – SARESP*. San Pablo: Secretaria da Educação. Recuperado de <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/saresp-2011>
- San Pablo (Estado). (2008). *Lei complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas*. Recuperado de <http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/164-lei-do-bonus-para-professores-em-sao-paulo-texto-completo-da-lei-complementar-107808.html>
- San Pablo (Estado). (2007). *Veja as metas do novo Plano Estadual de Educação*. San Pablo: Secretaria da Educação. Recuperado de <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>.

Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España

Policy trends in training and evaluation of teachers in Higher Education in Spain

María Jesús Perales Montolío*

Jesús M. Jornet Meliá

José González-Such

Universitat de València

En esta aportación revisaremos la situación en la universidad española respecto a los procesos de formación y de evaluación de la función docente. La demanda social respecto a la universidad y su papel en el desarrollo de la sociedad y la ciudadanía, los cambios derivados del Proceso de Bolonia y los procesos explícitos y continuos de evaluación y acreditación en las universidades han configurado un nuevo panorama en la universidad española, que ha influido en las políticas de formación y de evaluación del profesorado. La formación inicial y continua del profesorado universitario, en tanto investigador y, sobre todo, como docente, tiene una larga tradición, pero se ha visto sustancialmente impulsada con las últimas reformas universitarias. Paralelamente, las administraciones públicas, directamente y a través de las agencias de evaluación, y las propias universidades con sus oficinas internas, han implantado políticas de evaluación que están suponiendo cambios sustantivos en la forma de entender las funciones del profesorado, y su desarrollo cotidiano. Ambas políticas muestran las nuevas prioridades en la universidad española, que apuesta claramente por una mejora de la calidad, pero que además se ve en la necesidad de visibilizar al exterior esa apuesta interna.

Palabras clave: Educación Superior, Políticas de Educación Superior, Formación del Profesorado, Evaluación del Profesorado, Profesorado Universitario.

In this contribution we will review the situation in the Spanish university regarding the processes of formation and evaluation of teachers in higher education. The social demand regarding the university and its role in the development of society and citizenship, the changes resulting from the Bologna Process and the explicit processes and continuous assessment and accreditation in universities, have set up a new vista in Spanish universities. All this influences the policy formation and evaluation of teachers. The initial and continuing training of university faculty, as a research and, above all, as a teacher, has a long tradition, but has been substantially driven by recent university reforms. In parallel, the government, directly and through assessment agencies, and the universities with their own internal offices, have implemented evaluation policies. These policies are bringing substantial changes in the way we understand the roles of teachers, and their daily development. Both show the new policy priorities in the Spanish university, which opts for quality improvement, but also looks at the need to make visible to the outside that inside bet.

Key words: Higher Education, Educational policy, Teacher education, Teacher evaluation.

*Contacto: perales@uv.es

1. Introducción

Las tres principales funciones del profesor universitario se definen como la función docente, la investigadora y la de gestión. En el contexto de la universidad española tradicionalmente se le ha concedido más importancia y más medios a la función investigadora, descuidando la función docente, que es una de las claves fundamentales de la Universidad como institución (Perales, Sánchez y Chiva, 2002). Sin embargo, tanto la visibilización de la función docente derivada de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, como la explicitación de funciones vinculada a los procesos de acreditación de profesorado, en España a cargo de la ANECA (como agencia estatal) y las agencias autonómicas de calidad han contribuido a dar relevancia a la función docente.

Pese a ello, en la universidad española, al menos hasta el momento, no se ha producido una definición explícita, aunque sí real, de las funciones de su personal en la que se priorice una sobre otra: se mantienen como un todo aparentemente integrado, de forma que el profesorado tiende (y debe) implicarse en las tres dimensiones (Jornet, Perales y González-Such, 2010). Así, estas tres tareas interactúan y manifiestan su importancia diferencial en los diversos momentos por los que transcurre el desarrollo profesional del profesorado universitario.

En esta aportación revisaremos la situación en la universidad española respecto a los procesos de formación y evaluación de la función docente.

2. Tendencias de la investigación educativa sobre el tema

No se pueden identificar tendencias claras en la investigación educativa sobre el tema, sin embargo, el análisis de las publicaciones evidencia un punto de inflexión en la evolución de la investigación.

Como comentaremos en el siguiente apartado, el desarrollo normativo de la evaluación de la docencia ha sido exponencial en los últimos años. La configuración del marco normativo, que afecta tanto a nivel individual (respecto a la incorporación como profesor/a universitario, y respecto al desarrollo de la carrera docente) como a nivel institucional (primero por el desarrollo de las evaluaciones en las universidades, y ahora por los indicadores que al respecto se incluyen en las evaluaciones externas) ha visibilizado la importancia de la formación y de la evaluación docente.

Paralelamente, los cambios estructurales y metodológicos vinculados a la implantación del EEES en la universidad española ha convertido la formación docente en un ámbito relevante en las universidades y ha llenado de profesores las acciones formativas que se proponen (por el interés intrínseco por el contenido, en un momento de renovación docente; y a la vez por la necesidad de acreditar su interés por la formación continua - aspecto que ya es evaluado para la promoción del profesorado-).

Del mismo modo, el análisis de los artículos publicados pone de manifiesto también el interés que el mismo Ministerio de Educación o Ministerio de Ciencia e Innovación (según los periodos) tiene por el tema, financiando proyectos de investigación que profundizan, por ejemplo, en la función docente (Álvarez Rojo *et al.*, 2011; Estepa Murillo-Esteba *et al.*, 2004).

Tres líneas de investigación destacan respecto a la formación docente del profesorado universitario como consecuencia de la implantación del sistema de competencias del EEES:

- ✓ La primera línea de trabajo se ha centrado en el análisis de las competencias docentes necesarias (o percibidas como tales) para el actual profesorado universitario. Las reflexiones acerca de los componentes de formación necesarios para que el profesorado transforme sus modos de actuación desde una pedagogía tradicional a otra basada en competencias, han aparecido con profusión en la literatura especializada española.
- ✓ En segundo lugar, los planes de formación de este colectivo, desde la perspectiva de formación docente, se han consolidado también como ámbito profesional y de investigación con un interés especial por los sistemas de mentorización. En poco más de diez años, se introdujeron como procesos de innovación las propuestas de programas de formación para profesores noveles universitarios, a otras más recientes que priorizan la formación en ejercicio, y en las que se debe formar al profesorado que va a actuar como tutor o mentor de los nuevos profesores. Estas aproximaciones incluyen, pues, módulos de formación cortos y especializados, tanto para el tutor como para el profesorado novel, destinándose el mayor tiempo a la formación mentorizada, que a su vez está sujeta a procesos de seguimiento y evaluación.
- ✓ La tercera línea hace referencia a la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NNTTIC). Prácticamente todas las universidades han desarrollado programas específicos para formar al profesorado en usos de plataformas y software específico, así como han promovido planes de investigación aplicada sobre los desarrollos de propuestas realizadas por su profesorado para apoyar la existencia de recursos en red. Actualmente las universidades apoyan proyectos de evaluación acerca de los recursos que se han ido desarrollando (ver González Such *et al.*, 2011, 2012).

Ahondando en las líneas de trabajo señaladas anteriormente, cabe destacar que entre las necesidades percibidas por el profesorado universitario como prioritarias para su formación como docentes se destacan, en estudios diferentes, las relativas a la gestión de la función docente (Álvarez Rojo *et al.*, 2011; Murillo-Esteba *et al.*, 2004). La burocratización de la función docente, la necesidad casi constante de acreditación o de distintas formas de rendición de cuentas, junto con una metodología didáctica centrada en el aprendizaje de los estudiantes (y no en la propia docencia) que exige un seguimiento más individualizado y una evaluación más multidimensional, dan a la dimensión de *gestión* de la función docente un protagonismo claro, quizá no buscado, de forma que un desarrollo eficiente de la misma se convierte en prioridad absoluta.

Después, la priorización dada en las universidades al tema de la formación docente parece haber surtido efecto, de forma que las necesidades percibidas evolucionan con el tiempo. Así, si en 2004 las necesidades que se pueden apreciar se centraban en la organización de la clase, el uso formativo del feedback, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la elaboración de materiales didácticos (Murillo-Esteba *et al.*, 2004), en 2011.

Los docentes universitarios perciben mayores necesidades de formación en aquellas competencias que tienen que ver con los elementos más novedosos que incorporan los planteamientos del EEES al contexto de la enseñanza universitaria. Específicamente, donde el profesorado presenta más carencias es en el dominio de competencias docentes que

faciliten el desarrollo y la evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado y menos en los contenidos (desarrollo de competencias transversales, utilización de metodologías para el aprendizaje autónomo, tutoría, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez Rojo et al., 2011:16).

En el Año Académico de 1971-72 existían contratados en las Universidades españolas algo más de 25.000 profesores (Mayor, 2009) y en el año académico de 2010-2011 hay 115.218 personas¹, de las que 104.756 están adscritas a universidades públicas (centros propios y adscritos -4.425-) y 10.462 a universidades privadas. El incremento de la plantilla y la llegada de nuevos modelos hacen de los planes de formación docente una prioridad en muchas universidades, y también una línea clara de investigación.

Ya en el año 2000, en Barcelona, se celebra el Primer Congreso de Docencia Universitaria, señalando que (Mayor, 2007:64; citando a Gairín, 2003):

- ✓ *“Las Universidades de prestigio reconocido lo son tanto por el nivel de su investigación como por la calidad de la docencia que imparten.*
- ✓ *Los procesos de innovación y cambio deben plantearse desde una perspectiva global (considerando los problemas intrínsecos de la docencia y el contexto en el que se desarrolla) y por tanto no podrá haber buena docencia sino hay buena formación.*
- ✓ *El desarrollo e implantación de propuestas formativas sólo será posible en el marco de una nueva cultura docente, que implique las tareas de enseñanza aprendizaje y de manera colaborativa al profesorado, al alumnado y a las autoridades” (p:63).*

En la década del 2000 en las universidades españolas se consolidan los planes de formación docente, desarrolladas desde los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs)² o estructuras equivalentes, como veremos más adelante. En términos de investigación, recientemente el esfuerzo se centra en analizar las metodologías de trabajo más adecuadas para estos planes de formación, en ocasiones poco sistematizados.

La formación del profesorado universitario es el conjunto de actividades organizadas para proporcionar al futuro docente los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional; pero esta práctica como tal no existe, sólo hay una fase de formación en su faceta investigadora bastante consolidada que son los estudios de doctorado (Murillo-Esteba, 2004: 75).

Las publicaciones más recientes ponen de relieve la figura del mentor en este proceso de formación. Destacado como “tutor” en planes anteriores (Perales *et al.*, 2002), la figura del mentor se manifiesta como pilar fundamental del proceso de asesoramiento, y pieza clave en la superación de las dificultades que surgen en el desempeño de la profesión (León y López, 2009; Sánchez, 2008). De esta forma, asumiendo para el propio profesorado en formación el protagonismo que se otorga al alumnado en el EEES, y adoptando los principios constructivistas que lo sustentan, se destaca la importancia de que sea el profesor/a en formación quien lidere su propio proceso, teniendo en la práctica una clave de referencia (con módulos basados en la formación en alternancia) y

¹ Datos del Informe más reciente, relativo al curso 2012-2013. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes.html>)

² Organismos habituales en las universidades españolas, independientes de las facultades de Educación (o Pedagogía o Formación del Profesorado), y dependientes de los Rectorados, cuyas funciones prioritarias se centraban en la investigación de procesos educativos relacionados con la educación superior y la formación del profesorado (preferentemente universitario). En la Universitat de València, en los Estatutos de 1985 esta estructura fue sustituida por el Servicio de Formación Permanente, con el fin de incidir de una manera más clara en la formación continua del profesorado universitario.

en el mentor, el profesor *senior*, un referente muy significativo (León y López, 2009; Mayor, 2009; Sánchez, 2008).

Por último, señalar que un elemento clave en el que se puede observar el impacto de las políticas en formación de profesorado universitario es la observación de la existencia de un gran número de recursos ya disponibles en red y desarrollados por profesorado universitario. Lo característico de estas aportaciones es que no se circunscriben precisamente a las áreas tradicionalmente pedagógicas, sino que provienen de todos los ámbitos disciplinares. Obviamente, para su realización, el profesorado ha tenido que pasar procesos de formación en nuevas tecnologías, pero también, de manera formal o informal, se ha acercado de forma decidida a su formación pedagógica. Junto a los recursos, cada vez es más frecuente observar aportaciones en revistas educativas realizadas por docentes universitarios de disciplinas no pedagógicas, y que recorren desde propuestas metodológico-didácticas, aportaciones para la mejora de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y experiencias de investigación acerca de su propia docencia.

La integración de recursos audiovisuales en internet dentro de lo que se llama web 2.0 ha generado un nuevo espacio de investigación evaluativa. Entre las utilidades a los que destinan estos recursos se encuentran la transmisión de información, evaluación del aprendizaje, facilitador de aprendizaje, etc. (Bartolomé *et al.*, 2007; Cabero, 1989, 2007). Un ejemplo de su potencialidad la encontramos en el Mapa visual de la Web 2.0 (<http://www.internality.com/web20/>) en el que podemos comprobar distintos usos de estos recursos, incluyendo los que tienen mayor auge: las redes sociales, tanto personales como profesionales, o el término más reciente de Web 3.0, utilizada para describir el uso e interacción de las personas en internet y los nuevos avances respecto a la web 2.0. Como señala Marqués (2007):

“Con el término Web 2.0, subrayamos un cambio de paradigma sobre la concepción de Internet y sus funcionalidades, que ahora abandonan su marcada unidireccionalidad y se orientan más a facilitar la máxima interacción entre los usuarios y el desarrollo de redes sociales (tecnologías sociales) donde puedan expresarse y opinar, buscar y recibir información de interés, colaborar y crear conocimiento (conocimiento social), compartir contenidos”.

Así, Cabero (2007) señala los incidentes críticos para que las TICs puedan alcanzar su potencia más alta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que se conviertan en elementos transformadores y dinamizadores de la Universidad y para mejorar su calidad.

3. Macro-políticas educativas en materia de función docente en el nivel de educación superior³

El desarrollo de políticas de formación docente del profesorado universitario en España se vincula con el desarrollo legislativo y el papel dado a las Universidades por el Estado en la formación de ciudadanos.

La aprobación de la Ley de Reforma Universitaria en 1983 supone el primer hito en este recorrido en la España democrática. El artículo 3º de la Ley de Reforma Universitaria

³ En el desarrollo de este apartado tomamos como referente un trabajo previo, el publicado en 2010 en la Revista Fuentes, nº 10.

(LRU) se centra en la autonomía universitaria, un concepto clave de la gestión universitaria, que recoge, entre las funciones a desarrollar por las universidades en virtud de ese principio, la de la formación del profesorado. Esto motivó una revisión en cadena de los Institutos de Ciencias de la Educación (los ICEs), ya existentes en la mayor parte de las universidades españolas.

La aprobación de los estatutos de las universidades, derivados de la entrada en vigor de la LRU, fue un primer momento para concretar esa apuesta de las distintas universidades por la evaluación de la docencia y por la formación docente de su profesorado (Carrera, 2009; Jornet, 2009).

Un referente claro fue la publicación en 1992 del informe colectivo *La formación del profesorado universitario*, realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Dirección General de Renovación Pedagógica (MEC, 1992). En ese informe se propone la creación de Institutos Universitarios de Desarrollo Profesional e Investigación Educativa, cuyas funciones serían las de impulsar experiencias didácticas, asesorar proyectos, publicar informes, organizar iniciativas, crear grupos de reflexión didáctica, elaborar y difundir materiales de apoyo a la docencia.

Pese al esfuerzo realizado en estos años, no había macro-políticas claras al respecto. La autonomía universitaria se tradujo en una atomización de las iniciativas, de forma que casi diez años después volvía a ser necesario “apostar por dar relevancia a los Institutos de Ciencias de la Educación, o departamentos equivalentes dentro de las universidades, para potenciar la dimensión docente en el desarrollo profesional del profesorado universitario” (García-Valcárcel, 2001; Sánchez Núñez, 2001) (cif. Jornet *et al.*, 2010: 42).

El siguiente elemento clave en el desarrollo de las políticas de formación del profesorado será la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) en 2001. Como señalamos en un trabajo anterior (Jornet *et al.*, 2010: 43), la LOU sigue reconociendo entre las funciones de las universidades, derivadas del principio de autonomía universitaria, la de la elección, formación y promoción del personal docente e investigador (art 2.2.e). Del mismo modo, establece en su artículo 31 que “la promoción y la garantía de la calidad de las universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria” e incluye entre sus objetivos la mejora de la actividad docente e investigadora (art. 31.1.c). Sin embargo, establece en el apartado siguiente que “los objetivos señalados se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación de (...) las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario” (art. 31.2.c), extrayendo esta responsabilidad de las universidades, dado que la acreditación (necesaria para la promoción del profesorado) se realiza fuera de la universidad. En el artículo 33, de la función docente, se establece que: “La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional” (art. 33.3).

Ello supuso un doble impulso de los planes de formación docente, desde perspectivas no siempre coherentes.

- ✓ Por un lado, desde el principio de autonomía universitaria, reconocido nuevamente por la LOU, las universidades apostaron por estos planes de formación, como se ha destacado en el apartado anterior, dando respuesta además a una necesidad evidente derivada de los grandes cambios que se han acometido en las Universidades tanto en el diseño de títulos y en el planteamiento de la docencia.

- ✓ Por otro, la operativización de principios de acreditación y certificación planteados en la LOU en la creación de la ANECA en 2002, que impuso sus propias normas. Así, entre los criterios que utiliza reconoce de manera explícita como mérito la participación en procesos e iniciativas de formación docente, de forma que, devolviendo la responsabilidad al profesorado y gestionándola por un proceso de evaluación externa y rendición de cuentas, se fuerza esa apuesta por la formación docente por la que se estaba trabajando desde la LRU.

En este contexto, la situación actual de la formación del profesorado viene marcada por varios fenómenos:

- ✓ La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, que requiere una actualización pedagógica del profesorado.
- ✓ La percepción del profesorado de esa necesidad de actualización didáctica.
- ✓ La necesidad de pasar por procesos de acreditación personal, en los que la certificación de esa formación docente es requerida.
- ✓ La incorporación de esa dimensión en los procesos de evaluación del profesorado en las universidades.

Este nuevo marco de referencia supone, de hecho, un desafío para los Institutos de Ciencias de la Educación o sus equivalentes. Su apuesta por el apoyo a la mejora de la calidad de la docencia, claramente formulada desde los años 80 y 90 del siglo anterior, se encuentra ahora con un profesorado que necesita demostrar su implicación en la innovación docente, y que ha motivado también a otros compañeros, que quizá no deberán pasar por procesos de acreditación, pero que, a partir de la experiencia de sus colegas, y de los requerimientos impuestos por la participación en el Espacio Europeo de Educación Superior, se acercan también a los ICEs como lugares de referencia.

4. El marco normativo bajo el cual se despliega la evaluación docente y la formación de los docentes de educación superior

Las macro-políticas y el marco normativo están estrechamente ligados en los ámbitos de la formación y la evaluación docente, y vinculados también al desarrollo político de los países. En el caso de España, con un periodo fundamental de transición democrática todavía reciente, esto es todavía más evidente.

Así, tanto las políticas de evaluación de la docencia universitaria, como las políticas de formación docente han evolucionado desde la transición en función del desarrollo legislativo y/o normativo establecido para las universidades. Partiendo de un trabajo anterior (Tejedor y Jornet, 2008), presentamos este desarrollo histórico siguiendo la estructura de etapas que presentamos en la figura 1.

El primer momento clave en este proceso, como decíamos anteriormente, es la publicación en 1983 de la LRU, Ley de Reforma Universitaria, momento en que se puede empezar a hablar de la aparición de políticas institucionales acerca de la evaluación de la calidad de la docencia universitaria (Jornet *et al.*, 2010; Tejedor y Jornet, 2008).

La LRU supuso la dinamización de la formación docente en muchas universidades, y la introducción paulatina de sistemas de evaluación del profesorado (entendida ésta

únicamente como evaluación de la docencia, en la mayor parte de los casos). Aunque en muchos casos estas evaluaciones se introducen con una clara finalidad formativa, esto no evitó un fuerte rechazo por parte del profesorado, que se tradujo, entre otras cosas, en una minimización de las consecuencias derivadas de esta evaluación.

Tabla 1. Evaluación de la docencia y el profesorado

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO
Evaluaciones orientadas por las universidades (1981-1989)	La formación del profesorado entra las funciones de la Universidad
Aprobación de la LRU (1989)	Dinamización de los ICEs
Aprobación del Decreto de Retribuciones (1989)	No afecta a la formación docente
Aparición del Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (1992)	Pone de manifiesto la necesidad de formación de los docentes universitarios
Puesta en marcha del sistema de acreditación de profesores contratados y habilitación nacional de funcionarios a partir de la Ley Orgánica de Universidades -LOU- (2001)	Se inicia la acreditación individual
Creación de la Agencia Nacional para la Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) y de las agencias autonómicas de evaluación universitaria	Se introduce la formación recibida como criterio de calidad individual del profesorado

Fuente: Tejedor y Jornet (2008:6).

No obstante, será el Decreto de Retribuciones de 1989 el que acabe con este enfoque formativo y de acompañamiento de la evaluación, al introducir un claro sesgo sumativo en las evaluaciones al vincular los resultados a incrementos salariales.

Dado el momento en que se produce, caracterizado por una fuerte reivindicación de mejora y equiparación salarial del profesorado universitario en relación a otras figuras de la Administración Pública, podríamos decir que fue una medida de gobierno hábil, que desarticuló los movimientos colectivos al crear importantes diferencias salariales entre el profesorado (Jornet et al., 2010: 37).

Por otro lado, el elemento central de esta discriminación de “buenos profesionales” fue la investigación, de forma que se perdió la oportunidad iniciada para dinamizar la mejora de la docencia.

Serán los Planes de Evaluación quienes retomen la cuestión, primero desde el enfoque de evaluación institucional con los Planes Nacionales de Evaluación de las Universidades (a partir de 1992), y después con lógica de acreditación, vinculados a la LOU y a la ANECA.

Desde una lógica de Evaluación Institucional, y dando un papel prioritario a los procesos de evaluación interna en las universidades, este Programa tuvo efectos positivos que se tradujeron en:

- ✓ Mayor profesionalización del hecho de la evaluación de la calidad de la docencia y de la universidad en general.
- ✓ Institucionalización de procesos.
- ✓ Arraigo de una cultura de calidad que reconocía en la evaluación un instrumento fundamental.

- ✓ Ser base para posteriores desarrollos que se han ido cristalizando en la Agencia Nacional de Calidad y Evaluación.

Aunque la evaluación de la docencia no era un objetivo prioritario, consiguió de hecho, introducir la deseada cultura de la evaluación en las Universidades. La LOU dio un paso más, externalizando esta cultura de la evaluación, y llevándola a Agencias Externas (de carácter nacional, como la ANECA⁴, o a nivel autonómico o regional), pero declarando al mismo tiempo el principio de autonomía universitaria, en un ejercicio a veces difícil de compatibilidad entre ambas dimensiones.

La creación de la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), desarrollada en el marco de políticas encaminadas a la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES):

Constituye un cambio profundo en buena parte de los usos evaluativos de las universidades y de su personal. (...). Su misión es contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior; mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones (Tejedor y Jornet, 2008: 11).

Entre sus funciones, destaca su intención de potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades. De hecho, estructura un conjunto de programas que representan lo que podríamos denominar una política activa de calidad universitaria, integrando:

- ✓ La acreditación de profesorado (para las diversas figuras contractuales y funcionariales),
- ✓ La evaluación de enseñanzas e instituciones, y
- ✓ La evaluación de servicios.

En cuanto a la evaluación de la docencia, destaca que la acreditación de figuras de profesorado (contratado y funcional) se orienta con una mayor solidez, basada en un planteamiento más profesional que las anteriormente realizadas (Jornet *et al.*, 2010). Paralelamente, hay que destacar que en los baremos usuales para la acreditación del profesorado se presentan de forma decidida aspectos que representan evidencias respecto a la implicación del profesorado en su función docente, que anteriormente no se contemplaban. Así, la investigación acerca de la propia actividad docente, con independencia del área de especialización original del profesorado, el desarrollo de materiales, su participación en proyectos y/o grupos de innovación, etc. constituyen epígrafes que pueden resultar decisivos para la acreditación del profesorado.

Desde nuestro punto de vista, aunque sean procesos que se están iniciando y que por ello, deberán ir progresivamente ajustándose para que se produzcan con mayor calidad, marcan una dirección claramente diferenciada respecto a etapas anteriores, en el sentido de que pueden considerarse en la práctica un instrumento regulador de carácter pragmático de una concepción política de calidad de la docencia en la universidad. Como contrapunto, se puede señalar la burocratización del proceso de acceso y promoción a la docencia universitaria, y la externalización de objetivos y prioridades: cuando un investigador novel decide optar por el contexto universitario para desarrollarse profesionalmente, los componentes clave para su desarrollo profesional y su promoción,

⁴ La ANECA, a su vez, está acreditada por la ENQA, que es la asociación europea de calidad de la Educación Superior, y está coordinando este tipo de procesos de evaluación, con el fin de ir promoviendo su homogeneización en la Unión Europea (página web: www.aneca.es).

están señalados en los criterios que utilizan para la acreditación para las diversas figuras universitarias. Los objetivos personales/profesionales de cada docente tienen menos que ver con sus propias prioridades, y más con los baremos, ahora ya públicos, que van a condicionar su futura acreditación.

En cuanto a la evaluación de la docencia de los profesores universitarios en ejercicio, el Programa Docencia, también desarrollado por la ANECA, se ha constituido como el marco de funcionamiento de los sistemas internos de evaluación docente planteados por las Universidades. El Programa Docencia delinea la función docente en todas sus facetas, desde la planificación, la programación, o la metodología, hasta la integración/participación del profesorado universitario en equipos docentes:

El modelo DOCENTIA de evaluación de profesores universitarios propuesto por la ANECA empieza a aplicarse en las universidades para favorecer a sus profesores, por tratarse de un modelo homologado que será reconocido en los procesos de acreditación de la propia ANECA. (...) Se observan cuatro dimensiones como objeto de evaluación de la actividad docente: 1. Planificación de la docencia; 2. Desarrollo de la docencia; 3. Resultados; y 4. Mejora e innovación. Estas cuatro dimensiones tienen como transversalidad el tipo de vinculación laboral con la universidad y las condiciones de trabajo del profesor. (Tejedor y Jornet, 2008: 16).

La integración en el modelo de dimensiones consideradas clave para la calidad de la docencia obliga a todas las universidades a considerarlas prioritarias. De esta forma, el establecimiento de políticas se configura desde el marco regulado por una Agencia externa de calidad, concretando principios que estaban vagamente formulados en la ley de referencia, la LOU. El control que ejerce ANECA a este respecto lleva a que los sistemas de evaluación de la docencia que utilizan en cada universidad, deban ser previamente aprobados –u homologados– por la agencia, de manera que si una universidad no tiene homologados sus sistemas de evaluación de la docencia, su profesorado, en el momento de acreditarse comprobará que, aunque tenga buenas evaluaciones de su docencia realizadas por su universidad, éstas no le serán tenidas en cuenta y, con ello, corre el riesgo de no acreditarse. Este hecho ha llevado a que sea el profesorado de cada universidad el que reclame ser evaluado precisamente con sistemas homologados por la ANECA. La consecuencia, entendemos que es positiva, pues aporta equidad a los procesos que se desarrollan a través de las diversas universidades españolas.

5. Conclusiones

Quizás sea prematuro realizar un balance acerca de las aportaciones que ha ido teniendo la integración del EEES en la vida universitaria. Sin embargo, con el camino recorrido, se advierte que se han introducido elementos claros de mejora respecto a:

la necesidad de formar al profesorado universitario para mejorar la calidad de la docencia,

- ✓ El incremento e interés del profesorado universitario por la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su participación en los mismos, desde una gran diversidad de disciplinas (desde las ciencias experimentales, las tecnológicas –ingenierías–, las sociales y jurídicas, las de la salud y las humanidades),
- ✓ El desarrollo de materiales y recursos didácticos por parte del profesorado universitario de las diversas áreas académicas, y

- ✓ La mejora de la cultura y procesos de evaluación del profesorado universitario.

Sin duda, queda mucho camino por recorrer, pero estimamos que respecto a los ámbitos tratados en este trabajo la evolución en España ha sido rápida y positiva.

Referencias

- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupi3n, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S. y Salmer3n, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educaci3n superior (EEES) en el 3mbito universitario espa3ol. *RELIEVE*, 15(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm.
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., del-Frago, R., García-Lupi3n, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G. y Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formaci3n del profesorado universitario para la adaptaci3n de su docencia al Espacio Europeo de Educaci3n Superior (EEES). *RELIEVE*, 17(1), 1-22. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm.
- Bartolomé, A., Grané, M., Mercader, A., Puolá, J.T., Rubinstein, V. y Willem, C. (2007). La web audiovisual. *Tecnología y Comunicaci3n Educativas*, 21(45), 20-41. Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/TyCE45.html>.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TICs en el 3mbito educativo: riesgos y oportunidades. *Tecnología y Comunicaci3n Educativas*, 45, 4-19. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca27.pdf>.
- Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa. Utilizaci3n didáctica del video*. PPU: Barcelona.
- González-Such, J., Bakieva, M. y García-Bellido, R. (2012). Evaluaci3n de la innovaci3n: Estudio de un caso. *Revista Iberoamericana de Evaluaci3n Educativa*, 5(1), 266-281.
- González-Such, J., García Bellido, R. y Bakieva, M. (2011). Elaboraci3n y evaluaci3n de materiales para unidades instrumentales de formaci3n. *II Trobades d'Innovaci3 Educativa de la Universitat de València*. Valencia, 11 a 13 julio: Universidad de Valencia.
- Herrera Torres, L., Fernández Bartolomé, A. M., Caballero Rodríguez, K. y Trujillo Torres, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorizaci3n. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formaci3n de Profesorado*, 15(3) 213-241.
- Jornet, J. (Ed.) (2009). *La letra sin sangre entra. Testimonios sobre la educaci3n en la Espa3a democrática*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Jornet, J., Perales, M.J. y González-Such, J. (2010). Evaluaci3n de las polítics sobre la actividad docente del profesorado universitario. *Revista Fuentes*, 10, 33-51.
- Le3n, M.J. y López M.C. (Coords.) (2009). *Experiencias de Mentorizaci3n a Profesorado Principiante en la Educaci3n Superior. Actas Primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias de Mentorizaci3n en la Educaci3n Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Marquès, P. (2007). *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/web20.htm>.
- Murillo-Esteba, P., Mayor Ruiz, C., Sánchez, M., Rodríguez, J.M., Altopiedi, M. y Torres, J.J. (2004). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes, Tema monográfico: El Espacio Europeo de Educaci3n Superior*, 6, 74-95. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113000174.pdf>.

- Perales, M. J., Sánchez, P y Chiva, I. (2002). El curso de iniciación a la docencia universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, 8(1), 49-69. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm.
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfro>.
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 23-946.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/volespecial/contenido-tejedor.html>.

La evaluación de la docencia en dos universidades públicas latinoamericanas: Cuba y México

The evaluation of teaching in two public Latin American universities: Cuba and Mexico

Ángel Martín Aguilar Riveroll^{1*}, Alejandro Carbonell Duménigo²
y Edith J. Cisneros-Cohernour¹

¹Universidad Autónoma de Yucatán

²Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” (UNISS)

Este artículo describe las características de la evaluación de la docencia en dos universidades públicas Latinoamericanas de Cuba y del Sureste de México. De antemano se reconoce que la docencia es una actividad compleja que al igual que la manera en la que ésta se evalúa existen factores contextuales imprescindibles de considerar, de tal forma que se cuenten con distintos referentes que fortalezcan y amplíen la concepción de lo que significa evaluación de la docencia.

El análisis de los sistemas de evaluación indica que ésta se realiza en diferentes momentos y con diferentes propósitos. Los autores enfatizan las diferencias y fortalezas de los dos sistemas de evaluación y hacen recomendaciones para su mejora. Es importante examinar con mayor detenimiento los procesos de la evaluación y el uso de los resultados en instituciones de educación superior en América Latina, así como su validez y consecuencias. Aun cuando la evaluación formal de la docencia presenta avances importantes, todavía se encuentra en una etapa incipiente después de más de 30 años de esfuerzos continuos, por lo que vale la pena continuar trabajando en su consolidación.

Palabras clave: Evaluación, Enseñanza universitaria, Latinoamérica.

This article describes the characteristics of the evaluation of college teaching in two universities from Cuba and Southern Mexico. Because teaching is a complex activity, its evaluation needs to give special attention to contextual factors, and different sources of evidence that provide us with a deeper and broad conception about the meaning of evaluation results.

The analysis of both evaluation systems indicates that the evaluation of teaching takes place in different moments and has different purposes. The authors stress the differences and strengths of the two evaluation systems and make recommendations for its improvement. In addition, they stress the need for examining more deeply the evaluation processes and the use of evaluation results in Latin American higher education institutions, as well as its validity and consequences. It is important to examine more closely the processes of evaluation and use of results in institutions of higher education in Latin America and its validity and implications. Although formal evaluation of teaching has significant advances, is still in an incipient stage after more than 30 years of continuous efforts, so it is worth continuing to work on its improvement.

Keywords: Evaluation, College teaching, Latin America.

*Contacto: aguilarr@uady.mx

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 30 de enero 2013

1ª Evaluación: 15 de febrero 2013

Aceptado: 26 de marzo 2014

1. Introducción

Este artículo presenta como tema central la evaluación de la docencia, en dos universidades, una en México y la otra en Cuba. El énfasis en este tipo de evaluación se ha incrementado en América Latina desde hace poco más de tres décadas, con el argumento de que una docencia de calidad es uno de los motores para lograr una mejor sociedad.

Asimismo, el interés por la evaluación docente se ha incrementado debido a que se considera que ésta es un indicador de la calidad del sistema educativo y de las instituciones en particular. Esto también se debe a las presiones actuales de rendición de cuentas.

Aunque en muchos casos la evaluación se desarrolla de forma incipiente, ésta ha ido adquiriendo un papel predominante. A su vez, se ha incrementado la preocupación por la forma en que se realiza la evaluación y por el uso que pueda darse a sus resultados, así como por sus consecuencias para los diferentes involucrados.

Consideramos que si se trata de evaluar la calidad de la docencia, deberemos partir de los conceptos centrales de evaluación y calidad. Hablar de evaluación, entonces implica hablar de méritos. Esto es esencial, ya que más allá de la corriente teórica y de sus consecuentes alcances metodológicos, evaluar implica emitir un juicio para determinar el valor de un objeto (Scriven, 1991).

Como afirman Stake y Schwandt (2006), los estudios evaluativos son primeramente estudios para juzgar la calidad; término cuya amplitud es tal que abarca los conceptos de mérito, valor y significado. A partir de esta idea, podría decirse que hablar de evaluación es también hablar de búsqueda de la calidad, asumiendo que la calidad es perceptible y susceptible de representación.

Ahora bien, en esa búsqueda de la calidad uno de los primeros pasos es distinguir si ésta se encuentra presente o ausente en el *evaluand*, lo cual puede hacerse a través de diferentes maneras, ya sea comparando con estándares, recopilando la información de los participantes interesados, describiendo el desarrollo del *evaluand*, etc.

De cualquier manera, el evaluador es ciertamente más que un verificador de listas de cotejo, su trabajo es sumamente complejo ya que reducir la evaluación a una simple verificación sería perpetuar la idea de que evaluación es sinónimo de auditoría y no un proceso más complejo que implica una valoración. Como afirma Stake (1999), el trabajo del evaluador es doblemente difícil ya que la calidad más que inherente al objeto está en la experiencia de la persona. Un ejemplo que utiliza este autor para ilustrar esto, es el ejemplo de la sopa: la sopa en sí misma puede o no ser buena. No podemos asumir que es de calidad per se; hablaremos de ésta (calidad) al momento de que uno o varios de los comensales la pruebe y pueda decirnos algo al respecto de ella. Esto también puede aplicarse a la calidad de la docencia, hasta que no entremos en contacto con ella no podemos apreciar su calidad.

En relación con la evaluación docente, algunos autores ven la evaluación como una verificación de conductas o rasgos, mientras que otros la ven como la determinación del mérito o valor que solo puede apreciarse al estar en contacto con ella. Este es precisamente uno de los puntos de discusión entre los diferentes evaluadores.

Otro punto de discusión se refiere a la dificultad de evaluar la docencia. Arce (2010), señala que además de la dificultad de definir la calidad docente, es necesario considerar el problema de expectativas, ya que las personas que llevan a cabo la evaluación esperan del docente el desarrollo de los individuos, familias y sociedad en general. El problema con estas expectativas es que no siempre consideran que el desarrollo de los estudiantes, sus familias y la sociedad dependen no solo del trabajo docente, sino de múltiples factores.

Además se espera que la evaluación docente sirva para mejorar la práctica. Esto es, que sirva como base para desarrollar tanto a los docentes como a las instituciones y estudiantes.

Sin embargo, la evaluación de la docencia es una tarea ardua cuyas dimensiones múltiples complejizan su valoración (Elizalde y Reyes, 2008; Stake, Contreras y Arbesú, 2012). Cabe señalar que desde los años treinta existen estudios acerca de qué tan efectiva es la docencia universitaria y justamente es en este tipo de instituciones, donde la evaluación docente se presenta con mayor frecuencia, ya que no existe un sistema de evaluación formal del docente en el nivel de educación básica (García, 2000).

Cabe considerar como señalan García-Cabrero y Rueda (2012) que la docencia:

Es una actividad compleja y predefinida que se realiza en organizaciones que regulan y condicionan esta práctica. Es también un proceso indeterminado, porque a pesar de la definición de tareas, no todo puede preverse antes de ser realizado, es multidimensional, con varios actores involucrados (p. 19).

En ese sentido existen posturas generalmente encontradas. Por un lado, estudios como los de Arce (2010) señalan que la evaluación de la docencia que se enfoca exclusivamente en recopilar opiniones de los estudiantes es parcial y subjetiva ya que la percepción de los alumnos puede estar influida por diversos factores como las características del profesor, el efecto de su producción en investigación, género, edad, experiencia, la calificación final que asigna, etc. Asimismo, se cuestiona el papel evaluador que se otorga al alumno con relación al desempeño docente, ya que a partir de las investigaciones se ha determinado que existen variables que influyen en los resultados de la evaluación docente realizada por los alumnos.

Por otro lado investigadores como Marsh (1987) indican que la literatura en esta área indica que las evaluaciones docentes basadas en opiniones de estudiantes han reportado que estos puntajes poseen confiabilidad. De acuerdo con este autor, que ha realizado revisiones de la literatura en el área, reporta que estas evaluaciones son “multidimensionales, estables y relativamente válidas en contra de una variedad de indicadores de enseñanza efectiva” (Marsh, 1987: 255).

Desde nuestra postura, tomar como única fuente de información la opinión externada por los alumnos, aunque valiosa, puede conducir a una visión limitada de la calidad del desempeño docente y llevar a la toma de decisiones no fundamentadas debidamente, así como resultar en una reducción simplista de los conceptos de evaluación y calidad.

Asimismo, es importante tomar en cuenta que los estudiantes como fuente de información presentan limitaciones porque son susceptibles de verse afectados por varios factores en su apreciación de la calidad docente. Como afirma Páramo (2008), los factores emotivos pueden conducir a una evaluación mucho más positiva de la docencia, como ejemplos que motivan esta conducta el autor enfatiza: un trato de iguales, sonreírles, ser amistoso, accesible en tareas y horarios de atención, reunirse dentro y fuera de clase, etc. Aunque demostrar una actitud favorable y abierta es una habilidad

docente apreciada, cuando ésta influye en la evaluación, puede llevar a que no se tomen en cuenta o se descuiden otros aspectos importantes del desempeño docente que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación de la docencia basada únicamente en opiniones de estudiantes puede verse afectado por otros factores externos al docente. Por ejemplo, en el estudio de Younmans y Jee (2007), los investigadores realizaron un experimento al entregar un chocolate a un grupo seleccionado de estudiantes justo antes de evaluar al profesor, cuidando minimizar el efecto de variables extrañas. Los resultados de este estudio indican que un simple estímulo como fue el entregar un chocolate a los estudiantes antes de que éstos evalúen al docente puede resultar en una evaluación más positiva estadísticamente hablando en los resultados de la evaluación del profesor.

Por su parte Cisneros-Cohernour, Jorquera y Aguilar (2012), han señalado la existencia de problemas en relación con la validez de los procesos instrumentos e interpretación de los resultados de la evaluación. Dichos problemas están principalmente con la validez de constructo que miden los instrumentos y debido a que no incluyen otros elementos que son importantes para el desarrollo de los estudiantes en el contexto en el que se desarrolla la enseñanza.

La identificación de factores intervinientes puede ayudar a adoptar conductas que favorezcan mejores puntajes en las evaluaciones. Sin embargo, es conveniente atender a estas mejoras con un afán de desarrollo personal en primer lugar del grupo de alumnos y de la docente participantes y, en segundo, para sensibilizar a la institución donde se realiza el estudio acerca de la importancia de desarrollar este tipo de reflexiones.

2. Metodología

El estudio fue exploratorio de tipo descriptivo. La recogida de datos involucró análisis documental y entrevistas con administradores del sistema de evaluación docente de las dos universidades participantes en el estudio. Las entrevistas se centraron en el sistema de evaluación y sus características, así como su implementación, los usuarios de la evaluación, las personas designadas como responsables de la evaluación y sus responsabilidades, las fuentes de información y metodologías que se utilizan y el uso de los resultados para la toma de decisiones. La metodología fue consistente con la del estudio diagnóstico de evaluación de la docencia universitaria de Rueda y colaboradores (Rueda, 2011).

2.1. Evaluación de la docencia en una universidad de México

La evaluación de la docencia que se realiza en esta universidad se lleva a cabo con diferentes propósitos y en diferentes momentos. La evaluación docente es parte de los procesos de selección, promoción y premiación del desempeño del personal académico (Braskamp y Ory, 1994).

Cuando se trata de procesos de selección, los docentes elaboran un portafolio con evidencias de su desempeño y productividad. Asimismo, son evaluados por un comité integrado por académicos de su área de especialidad, quienes otorgan un puntaje a la calidad de su producción. Asimismo, los docentes deben elaborar el análisis crítico del programa de un curso en su área de especialidad, ser evaluados en su desempeño durante la impartición de una sesión de clases, así como durante una entrevista por un jurado de su área de especialidad.

Cuando se trata de procesos de promoción, el proceso también es realizado por un comité integrado por académicos de su área de especialidad, quienes otorgan un puntaje a la calidad de su producción docente, incluyendo tanto la impartición de clases, como la producción de materiales para la docencia (material didáctico, libros de texto, etc.).

En el caso de la evaluación para el otorgamiento de estímulos académicos, la evaluación también se basa en la productividad académica y es realizada por un comité integrado por académicos de su área de especialidad. Solamente, que en este caso, se toma en cuenta la calidad de su producción docente y se ha establecido como requisito el que los profesores obtengan una evaluación positiva de su práctica docente.

En relación con la práctica docente, esta se realiza tradicionalmente por medio de cuestionarios que son aplicados a los estudiantes para obtener la información de sus cursos al final de cada semestre. De acuerdo con los administradores, responsables de la evaluación, ésta es más un mecanismo de control que es requerido por agencias externas de acreditación. Los administradores agregaron que desean que los resultados de la evaluación debieran tomarse en cuenta para la implementación de acciones que conlleven a una mejora en la calidad docente y por ende en la calidad educativa.

Los administradores del sistema de evaluación indicaron que sería ideal definir un perfil ideal del docente universitario que sirviera como referente para recolectar datos sobre el trabajo de los profesores en el aula, analizarlo e interpretarlo, con la finalidad de diagnosticar y retroalimentar al docente.

Por otra parte, agregaron que aun cuando el discurso institucional se enfatiza la importancia de la evaluación, en los diferentes campus que integran la universidad dicho proceso no es homogéneo. El primer programa de evaluación docente se realizó en 1976 y a partir de entonces, de manera gradual, las diferentes facultades comenzaron a incorporar procesos de evaluación docente pero de manera independiente.

De manera general, de los 5 campus que integran la universidad, sólo en el de Arte y Diseño no se realiza ningún tipo de evaluación. En los otros 4, esto varía entre cada una de las facultades.

Por ejemplo, en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, desde 1998 se realiza una evaluación en la que participan los propios profesores, es decir, se autoevalúan y adicionalmente se cuenta con la opinión de los estudiantes en los cuestionarios de evaluación docente. La evaluación se realiza con el objetivo de realimentar el desempeño docente, específicamente las estrategias de enseñanza aprendizaje, así como para detectar posibles necesidades de capacitación del profesorado.

En otro campus, el de Ciencias de la Salud, el 50% de las facultades que la integran llevan a cabo algún tipo de evaluación docente, las otras no. Este campus está integrado por las facultades: Enfermería, Química, Odontología y Medicina, pero únicamente las dos últimas realizan este tipo de evaluación. En el caso de Odontología, la evaluación sirve para la planeación y oferta de próximos cursos. En el proceso de evaluación participan otros profesores, integrantes del cuerpo académico al que esté adscrito el profesor a evaluar, la secretaría académica y/o el posgrado, dependiendo de la asignatura que imparta el profesor.

En el caso de la facultad de Medicina, la evaluación se realiza desde 1990 y participan todos los docentes. El fin de la evaluación docente en esta facultad es reprogramar cursos y al igual que en la facultad de Medicina Veterinaria, la evaluación sirve para la detección de necesidades de capacitación.

Por otra parte, en el caso del campus de Ciencias Sociales, el más grande de la universidad, integrado por las dependencias de: Antropología, Educación, Economía, Derecho, Psicología y Contaduría, este es el único de toda la universidad en el que el 100% de las dependencias que lo integran realizan evaluación docente. Las finalidades de la evaluación varían, pero todas comparten el de realimentar al profesor sobre su desempeño. Adicionalmente en la Facultad de Contaduría los resultados sirven para decidir si se recontractará para un segundo periodo al profesor, mientras que en la Facultad de Educación sirve también para la detección de necesidades de actualización y para cumplir con políticas externas como las de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que es una asociación que integra a casi todas las universidades de México.

En el campus de Ciencias Exactas, integrado por las facultades de Ingeniería Química, Ingeniería y Matemáticas, solo en las dos últimas se realiza algún tipo de evaluación docente. En la facultad de Ingeniería, los resultados de la evaluación se utilizan para realimentar a los docentes sobre su desempeño y para promover el rediseño instruccional. En el caso de la facultad de Matemáticas, la evaluación se lleva a cabo únicamente con fines de reprogramación de cursos.

Ante este panorama puede inferirse que aunque la mayoría de las dependencias que integran los cinco campus de la universidad realizan algún tipo de evaluación, ésta se guía por diversas metodologías pues de antemano, se fundamenta en concepciones teóricas distintas, las cuales no se clarifican a ciencia cierta.

Así pues, la propia institución ha reconocido que se requiere la participación activa y cooperativa de los diversos actores para que trabajen articuladamente para lograr estructurar una evaluación integra, que sea aceptada por los docentes y autoridades académicas, considerando sus implicaciones en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.2. Evaluación de la docencia en una universidad de Cuba

La universidad Cubana en la que se realizó esta parte del estudio, comenzó como una escuela de educación superior confesional católica, fundada en los años ochenta. Recientemente adquirió la categoría de universidad para la impartición de doce carreras en diferentes áreas de la ciencia. Así pues, la universidad alberga las facultades de Contabilidad y Finanzas, de Ingenieros Agrónomos, de Cultura Física y Deportes, Ciencias Agropecuarias, Humanidades e Ingeniería. Asimismo, la integran los Departamentos de Sociales y el de Preparación para la Defensa.

El sistema de evaluación de la docencia nace en 1962 con la resolución ministerial y en aquel momento únicamente tenía fines de jerarquización escalafonaria de los profesores mediante la evaluación de la docencia. La evaluación y el sistema que le da soporte no se concibe como un sistema punitivo de la actividad profesoral para poder identificar las características que hacen a un buen profesor y de ahí generar políticas públicas.

Antes bien, la evaluación tiene como fin impulsar el desarrollo profesional, la autonomía y colaboración entre los profesores. En la evaluación se consideran características personales de los docentes, así como el cumplimiento de las normas éticas y morales en la conducta pedagógica profesional.

De acuerdo con uno de los administradores de la universidad, para realizar la evaluación docente, la universidad se apega estrictamente a los lineamientos del Ministerio de Educación. De antemano, se cuenta con una Comisión de Evaluación que integra el

rector, docentes reconocidos por su trayectoria y miembros del sindicato de profesores. Adicionalmente se solicita a los profesores que emitan sus comentarios al respecto de su propio desempeño, a manera de autoevaluación. De esta manera se intenta realizar una evaluación que da la oportunidad al profesor de explicar sus avances y retos en su propia docencia. Si los resultados de la evaluación no son favorables al profesor, éste puede recurrir al rector para que se realice nuevamente una revisión de su caso.

Como indica uno de los funcionarios del Ministerio de Educación de Cuba (Rodríguez, 2003), la evaluación se realiza en tres momentos: diagnóstica, durante el periodo de un año y al final de éste. A manera de diagnóstico empleando como datos la experiencia del docente, así como los logros y dificultades que el profesor enfrentó en cursos pasados, a partir de esto el directivo hace sugerencias acerca de las herramientas que el docente podría incluir para mejorar su desempeño.

Un segundo momento es a través de visitas de seguimiento en clases muestra del profesor en las que además se toman en cuenta las evaluaciones parciales y final de los estudiantes así como de los objetivos del curso. En esta fase, el directivo trabaja directamente con el profesor para mejorar su trabajo docente.

Finalmente, al término del año escolar se elabora un plan de mejoramiento propuesto por el docente y aprobado por el directivo, quien debe proporcionar todo el apoyo que el profesor requiera para hacer que cada vez obtenga evaluaciones más satisfactorias de su desempeño.

Como se indicó anteriormente, la evaluación se realiza con el propósito de permitir una mayor interacción entre el rector (directivo) y el docente a fin de que se puedan tomar las medidas necesarias para el mejoramiento del desempeño docente, se proporcione capacitación y contribuya al desarrollo académico. Se espera que el proceso redunde en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y por tanto en beneficio de los estudiantes.

Una de las deficiencias iniciales del sistema de evaluación era que los métodos y procedimientos estaban alejados de la realidad práctica; durante mucho tiempo se empleó el método de “escogencia forzada” en la cual el evaluador tenía cinco frases descriptivas al respecto del desempeño individual del profesor (considerando ambos extremos, el positivo y el negativo) para que el evaluador escogiera forzosamente la que más caracterizara el desempeño del profesor.

No obstante, este sistema es únicamente descriptivo y comparativo por lo que actualmente se está trabajando en el diseño de ejemplos de técnicas e instrumentos específicos para su implementación.

En cuanto al proceso de evaluación, en todos los casos, al interior de las escuelas se integran comisiones que siempre encabeza el director de la escuela. Para las observaciones de las clases participan, los directores de las escuelas, los subdirectores docentes, los jefes de ciclos o de departamentos, los inspectores y metodólogos (asesores) municipales, provinciales y nacionales.

Durante el proceso se emplean 6 fuentes de información para la evaluación docente: observación de clases, la encuesta de opiniones profesionales, pruebas objetivas estandarizadas y tests de desarrollo humano, portafolio, ejercicios de rendimiento profesional y la autoevaluación

Se llevan a cabo ponderaciones para cada una de las fuentes y dichas ponderaciones son el resultado de un análisis de la importancia didáctica que se le concede a cada indicador, así como de un análisis estadístico.

En relación con los usuarios de los resultados de la evaluación, son principalmente dos: el profesor y el director. Para el profesor, los resultados le permiten reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza, analizando a profundidad su labor docente.

Los directivos de las escuelas, los municipios, las provincias y de la nación, pueden usar los resultados para diseñar el trabajo metodológico que se realiza con los docentes sobre bases científicas y, consecuentemente, elevar su efectividad.

En general, los resultados de la evaluación sirven para tres grandes fines. Para contribuir al desarrollo profesional de los docentes, mediante el diagnóstico de su grado de preparación con el de su ejecución profesional. A partir de ahí derivar el plan de capacitación. También los resultados sirven para relacionar el desempeño demostrado con su salario.

3. Conclusión

En este trabajo examinamos el proceso de evaluación docente en dos universidades, una de México y otra de Cuba. Estas dos instituciones tienen características diferentes en cuanto a su tamaño y estructura, así como en cuanto a las características de sus sistemas de evaluación docente. Puede observarse que la manera de llevar a cabo la evaluación se ve influida en gran medida por la complejidad en tamaño y estructura de cada universidad, aunque los administradores de ambas instituciones declararon que realizan la evaluación de la docencia como un medio para mejorar la calidad del desempeño de sus profesores.

En el caso de la universidad mexicana, debido a la autonomía de las facultades no existe en estos momentos un sistema institucional de evaluación. Esto se refleja en la existencia de diversas metodologías y conceptos de evaluación. Se observa también que quienes realizan la evaluación tienen un alto grado de formación en el área de contenido y no en aspectos pedagógicos de la docencia y que, en general, carecen de formación en el área de evaluación de la docencia y su investigación. Asimismo, los instrumentos utilizados para realizar la evaluación no han sido sometidos a procesos de validación. Como la evaluación es utilizada para proporcionar información a agencias externas, sus resultados se utilizan para cumplir con estas necesidades de información y para rendir cuentas. Los resultados de la evaluación se proporcionan a los profesores con la intención de que estos los utilicen para mejorar su desempeño. Sería recomendable que la institución también llevara a cabo una evaluación para el mejoramiento de la docencia y que considerara las condiciones contextuales en las cuáles esta se realiza.

Asimismo, sería recomendable que las autoridades valoran la posibilidad de implementar un sistema institucional de evaluación de la práctica docente. Esto debe considerar las ventajas y desventajas de tal sistema.

En el caso de la Universidad Cubana, se reconoce que existen grandes avances en materia de evaluación, principalmente por el estricto apego a los lineamientos de su Ministerio. La evaluación es principalmente formativa, aunque también se relaciona con el salario del profesor y se lleva a cabo con múltiples metodologías y en ella intervienen principalmente los docentes y el director.

Sin embargo, no se incluye la evaluación por parte de los estudiantes, es decir, al respecto de sus opiniones, por lo que no puede decirse que el proceso es realmente

democrático. Dado que los estudiantes constituyen uno de los principales actores en el proceso enseñanza-aprendizaje, sería ideal incluirlos como parte del proceso de evaluación pero centrando ésta en los aspectos que la literatura recomienda como los adecuados para ser evaluados por los alumnos (Braskamp y Ory, 1994).

Finalmente, consideramos que es necesario realizar más investigación sobre la evaluación de la docencia en las instituciones de educación superior Latinoamericanas para comprender con mayor profundidad los aspectos evaluados, la forma en que se interpretan los resultados y utilizan los informes de evaluación, así como y las consecuencias que resultan de ésta. Es también importante continuar mejorando los esfuerzos de evaluación a lo largo de América Latina, pues esto puede contribuir al mejoramiento de la docencia.

Referencias

- Arce, J. (2010). Fines y modalidades de la evaluación docente en el nivel superior en México. *Revista Digital Universitaria*, 11(6).
- Braskamp, L.A. y Ory, J.C. (1994). *Assessing Faculty Work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cisneros-Cohernour, E., Jorquera, M., y Aguilar, A. (2012). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 41-55.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes>.
- García, J. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 303-325.
- García, B. y Rueda, M. (2010). Experiencias de aplicación del modelo de evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna, y R. Marín (Eds.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 19-36). México: Plaza y Valdez, PROMEP.
- Marsh, H.W. (1987). Student's evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Educación y Educadores*, 11(1), 11-30.
- Rueda, M. (Coord.) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE, UNAM, Bonilla Artigas Editores.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E., Contreras, G., y Arbesú, I. (2012). Assessing the quality of a University-particularly its teaching. En C. Sekolsky y B. Denisson (Eds.), *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education*. Nueva York: Routledge.
- Stake, R. y Schwandt, T. (2006). On discerning quality in evaluation. En I. F. Shaw, J. C. Greene y M. Mark (Eds.), *Handbook of Evaluation*. Londres: Sage.
- Youmans, R. y Jee, D. (2007) Fudging the Numbers: Distributing Chocolate Influences Student Evaluations of an Undergraduate Course. *Teaching of Psychology*, 34(4).

El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México

The Teachers Civil Service in the perspective of the teacher education and teacher evaluation national systems. The case of Mexico

Graciela Cordero Arroyo* y Edna Luna Serrano

Universidad Autónoma de Baja California

Desde hace una década, tres sistemas nacionales que pretenden la mejora de la educación básica en México están en proceso de configuración. Estos sistemas son: el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de maestros, el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en servicio y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. El objetivo de este artículo es presentar brevemente el recorrido que han seguido ambos sistemas en la política educativa mexicana y revisar los puntos de articulación que tienen en la evaluación del docente en el contexto del Servicio Profesional Docente (servicio civil de carrera adecuado al trabajo docente) establecido por la Constitución en México. Se revisa brevemente la evaluación del docente con respecto al ingreso, promoción y reconocimiento del trabajo y se hace un análisis más amplio de la permanencia en el servicio. Se muestra que cada uno de estos sistemas ha sido constituido por separado, y se argumenta a favor de que su configuración se realice en una perspectiva coherente e integral de ambos sistemas.

Palabras clave: Profesión docente, Formación de profesores, Evaluación docente.

For a decade, three national systems that seek the improvement of basic education in Mexico are in the configuration process. Two systems related to teacher education and one system focused in educational evaluation. The aim of this paper is to briefly present the tour that followed both systems in the Mexican educational policy and review the articulation points they have in the teacher evaluation in the context of Teacher Civil Service (civil service suitable to teaching work) established by the Constitution in Mexico. We briefly review teacher evaluation with respect to hiring, promotion and recognition and a more comprehensive analysis of tenure. While it is difficult to define each of these separate systems, this paper argues that its definition should be done in a perspective that integrates both systems.

Keywords: Teaching profession, Teacher education, Teacher evaluation.

1. Introducción

Desde hace una década, tres sistemas nacionales que pretenden la mejora de la educación básica en México se encuentra en proceso de configuración. Dos son sistemas relacionados con la formación de profesores: el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de maestros y el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en servicio y un sistema relacionado con la evaluación: el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

La formación de profesores y la evaluación docente son temas que comúnmente están asociados en el discurso político educativo. Ambos se consideran centrales para contribuir a la mejora de la educación. Se sostiene, por ejemplo, que una de las causas de los bajos resultados de las evaluaciones del aprendizaje nacionales o internacionales a gran escala es la falta de preparación de los profesores (Programa Sectorial de Educación, 2008).

Al ser denominados como sistemas, se da por sentado que existe una integración de programas, procesos, funciones, actividades, tareas, recursos humanos, financieros y materiales en una estructura que garantice el logro de objetivos (Gómez, 1997). Cada sistema en particular intenta garantizar la calidad del servicio y, por tanto, llegar al fin último de mejora del sistema educativo en general.

Configurar estos sistemas no es tarea fácil dada la cantidad de alumnos y maestros de este país. De acuerdo con datos del INEE, existen 25,666,451 alumnos en el sistema educativo escolarizado, que son atendidos por 1,175,535 docentes en 226,374 escuelas de educación básica (INEE, 2011). Para darse una idea de la dimensión del sistema educativo, tiene cuatro veces más estudiantes y más del doble de maestros que el sistema educativo español (INEE, 2011). El sistema educativo no sólo es complejo por cuestiones de carácter cuantitativo y operativo, también lo es por las diferentes dimensiones que lo caracterizan: niveles, modalidades, control, sostenimiento y características variadas de las regiones de las entidades federativas (López, Morales y Silva, 2005). Esto en su conjunto muestra una gran diversidad de población estudiantil, de maestros y de contextos socioculturales.

Para completar el panorama, las instituciones que tienen como función la evaluación de actores del sistema y la formación de los profesores tanto inicial como en servicio son múltiples, diferentes y con trayectorias e historias distintas, por lo que configurar estos sistemas es una tarea compleja.

La evaluación y la formación del profesorado, en su dimensión de instrumentos de política educativa del Estado Mexicano, han seguido caminos distintos. El objetivo de este artículo es presentar brevemente el recorrido que han seguido estos sistemas en la política educativa mexicana y revisar los puntos de articulación que tienen en la evaluación del docente en el contexto del Servicio Profesional Docente vigente constitucionalmente en México. Si bien su definición por separado abona a la posibilidad de crear instancias integrales y eficientes, en este texto se plantea que su configuración tendría que hacerse desde una perspectiva coherente que integre ambos sistemas para mejorar la calidad de la enseñanza.

2. Sistemas Nacionales de Formación

En el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la federación traspasó a las autoridades educativas estatales el servicio de formación de profesores. En este marco, el ANMEB planteó la creación de un sistema de formación en los siguientes términos (SEP, 1992):

En virtud de que, en los términos de este Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro. En uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos conducentes. De este modo, en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación (p. 12).

A partir de este planteamiento, un año después, la Ley General de Educación establece en el artículo 12, fracción VI que es una función exclusiva de la autoridad educativa federal el regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. En el artículo 20 se puntualiza, por otra parte, que las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, son las que constituirán dicho sistema. Este sistema incluye la formación inicial así como la formación continua y posgrados. La ley plantea que las autoridades educativas locales pueden suscribir convenios de colaboración con instituciones de educación superior nacionales o del extranjero para ampliar las opciones de formación, actualización y superación docente.

Dieciséis años después, en mayo de 2008 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la “Alianza por la Calidad de la Educación” (ACE). En este documento se acuerda, en el apartado de profesionalización de los profesores, la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP) se conformó a fines de ese año, fecha en la que se publicaron las Reglas de Operación del Sistema Nacional en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2008). El SNFCSP se define como (SEP, 2008a):

Un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica bajo la dirección de las autoridades educativas estatales con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de Educación básica en el país (p. 37).

Este Sistema tuvo un objetivo importante: comprometer a las instituciones del sistema de educación superior a participar en la formación de profesores de educación básica. El SNFCSP propone que las Instituciones de Educación Superior (IES), los centros e Institutos de investigación, además de las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional participen en la formación de los profesores de educación básica de diversas maneras. Se considera importante que participen en el diseño y desarrollo de programas de formación continua (cursos y diplomados) hasta posgrados (especialidades, maestrías y doctorados). Se espera también que las IES faciliten su infraestructura física y tecnológica para la impartición de estos programas, realicen actividades de acompañamiento a las entidades federativas en la implementación de programas, diseño y desarrollo de proyectos de investigación e innovación en el campo de la formación

continúa y participan en la evaluación de programas, procesos y certificación de las competencias profesionales de los maestros de educación básica (SEP, 2008b).

El sistema tiene como estrategia una “gestión ordenada, regulada, articulada y efectiva” de la formación continua y la superación profesional (SEP, 2008b); se espera pongan al servicio de la formación continua y la superación profesional de los maestros de educación básica el conocimiento científico generado en las IES, y se cuente con suficiente personal para atender a los maestros mexicanos rompiendo la endogamia propia de su formación.

El sistema comprende la conformación de un Consejo Nacional y 32 Consejos Estatales que ponen en operación el SNFCSP y los respectivos 32 Sistemas Estatales. En dichos Consejos participan IES, institutos de investigación educativa, UPN y escuelas normales.

Para cerrar este primer apartado, se concluye que en México existen dos sistemas nacionales de formación. El primero se encuentra en el artículo 20 de la Ley General de Educación, está relacionado con el traspaso del servicio a las entidades federativas e incluye a la formación inicial y en servicio. Este tipo de sistema nacional, de acuerdo con Ávalos, implica la reestructuración de coordinaciones centrales y la organización descentralizada de la oferta (Ávalos, 2007). El segundo, que opera la Dirección General de Formación Continua de la SEP, se encarga de la formación en servicio en sus acepciones de actualización, capacitación y superación y a partir de la incorporación de las IES en esta tarea.

3. Sistema Nacional de Evaluación Educativa

El planteamiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa fue un proyecto que empezó a desarrollar el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la SEP y las áreas de planeación y evaluación de las entidades federativas a mediados de la década pasada (Martínez, 2012). Su impulsor, el Lic. Felipe Martínez Rizo, trabajó en éste de 2002 a 2008 y logró un acuerdo inicial con las entidades federativas que se concretó en un proyecto general presentado a la SEP para su valoración. En este documento se identifican cuatro subsistemas: subsistema de evaluación de alumnos, de evaluación de maestros, de evaluación de escuelas y de indicadores (Martínez, 2007).

Martínez y Blanco identifican las siguientes ventajas de un sistema nacional de evaluación (Martínez y Blanco, 2010):

Promover la integración de los diversos esfuerzos de evaluación existentes en un auténtico sistema nacional de evaluación educativa, reduciendo el número de pruebas y evitando duplicidades innecesarias, no como una nueva estructura, sino como una red de instancias con una normatividad básica común y mecanismos eficientes de coordinación y control de calidad (p. 22).

La propuesta fue incluida como una meta del Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Se le conceptualizó como un “insumo de los procesos de toma de decisión en el sistema educativo y la escuela, cuyos resultados se difundan ampliamente entre la sociedad en general” (Programa Sectorial de Educación, 2008: 77). Posteriormente, el planteamiento se retomó en la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP-SNTE, 2008). En la Alianza se planteó el compromiso de articular el Sistema Nacional de Evaluación, conjuntando las instancias, procesos y procedimientos existentes.

En diciembre de 2012, a inicios del presente sexenio, la creación del Sistema se incluyó como el compromiso 8 del documento “Pacto por México”¹ y se caracterizó como un “sistema de evaluación integral, equitativo y comprehensivo, adecuado a las necesidades y contextos regionales del país” (Gobierno Federal, 2012, p. 5). El Sistema Nacional de Evaluación Educativa fue incluido en la reciente reforma del artículo Tercero Constitucional² que fue aprobada en febrero de 2013 (DOF, 2013). A partir de esta fecha el Sistema Nacional de Evaluación Educativa tiene rango constitucional pero aún no ha sido definido.

Para cerrar este apartado se puede afirmar que los sistemas relacionados con la formación y evaluación docente han tenido trayectorias distintas y tienen una fundamentación jurídica diferente. Además, ambos casos no están definidos en la norma jurídica que les da vida.

4. La confluencia de los sistemas nacionales de formación y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa

La reforma del artículo tercero constitucional, en el artículo transitorio 5° fracción II, crea un servicio profesional docente, estructura en la cual relaciona la evaluación con la formación. El texto de la reforma lo plantea en los siguientes términos (DOF, 2013):

II. El uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente. (p. 4).

El servicio profesional docente es un tipo de servicio civil de carrera destinado a los profesores de educación básica. “El servicio civil de carrera se puede conceptualizar como el sistema o conjunto de lineamientos, normas o disposiciones jurídico-legales que orientan o regulan la administración y el desarrollo de personal (ingreso, permanencia, capacitación, ascenso y retiro del servicio público” (Ortiz, 2003: 17). El servicio profesional de carrera tiene los siguientes componentes (Ortiz, 2003):

- ✓ *Un esquema de definición, objetivos, etapas y proceso.*
- ✓ *Un sistema de captación, inducción, contratación e ingreso.*
- ✓ *Un sistema permanente de adiestramiento, capacitación y actualización.*
- ✓ *Un sistema de evaluación continua.*
- ✓ *Un sistema de niveles de ascensos, de méritos y escalafonario.*
- ✓ *Un sistema de participación (derechos y obligaciones).*
- ✓ *Un organismo responsable de su aplicación.*
- ✓ *Un organismo externo de certificación. (p.18)*

En este caso, la Constitución indica que el servicio profesional docente está relacionado con cuatro etapas centrales de la vida laboral del docente: ingreso, promoción reconocimiento y permanencia de los maestros. La fracción III del artículo 3° constitucional plantea que (DOF, 2013):

La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio

¹ Pacto por México <http://pactopormexico.org>

² Este artículo constitucional es el que está dedicado a la educación en México.

profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. (...) (p. 1).

Desde nuestra perspectiva, estos cuatro momentos del servicio civil son puntos de convergencia de la evaluación de la docencia y de la formación de profesores. De estos cuatro programas de evaluación de la docencia, los programas relativos al ingreso, promoción y reconocimiento ya existen en México. A continuación se explica cómo opera cada uno de estos programas.

4.1. Ingreso

El examen de ingreso a la carrera docente se empezó a aplicar como uno de los compromisos de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada en 2008 (SEP-SNTE, 2008). El examen de ingreso es una evaluación de alto impacto en tanto que la obtención de una plaza docente depende de su resultado. Es un examen normativo de 80 reactivos y está básicamente relacionado con el dominio de contenidos disciplinares y didácticos. El número de sustentantes en la convocatoria 2012-2013 fue de 134 704 profesores de educación básica (SEP, 2013). La ACE también estableció definir un mecanismo para la selección de directivos, sin embargo, este compromiso no se cumplió. La Reforma Constitucional de 2013 incluye el concurso para la selección de directores y supervisores.

4.2. Promoción

La carrera docente es una carrera escalar que tiene tres niveles o escalones generales: profesor, directivo, supervisor. La pirámide laboral tiene una base muy ancha y pocas opciones de subir de nivel. Para aproximadamente un millón de plazas docentes, existen alrededor de 200, 000 escuelas, es decir, plazas de director (INEE, 2011). La promoción del profesorado en la escala vertical (movilidad) está regida por el Escalafón. El reglamento fue aprobado en 1973 y a la fecha no ha sido modificado (DOF, 1973). El escalafón está asociado al número de plazas disponibles con los que cuenta el sistema educativo. En Escalafón, se evalúan aspectos como: conocimiento, antigüedad, actividad sindical y créditos escalafonarios. El factor conocimiento se define como “preparación y mejoramiento profesional que se acredita por títulos, diplomas y certificados legalizados”. Curiosamente, para ascender al siguiente nivel de la escala, no se requiere una formación especializada. Este factor se puede cubrir con la acreditación de cursos en temáticas diversas y no necesariamente relacionadas con la gestión escolar.

4.3. Reconocimiento

El reconocimiento al trabajo docente está considerado en el artículo 21 de la Ley General de Educación (DOF, 2012):

Artículo 21. Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social.

Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio. Además, establecerán mecanismos de estímulo a la labor docente con base en la evaluación (Párrafo reformado DOF 28-01-2011). (p.10).

En México existen dos programas de reconocimiento que son programas de pago al mérito: Carrera Magisterial (que inició en 1993) y Evaluación de la Calidad Docente (que inició en 2011). Carrera Magisterial es un programa voluntario de promoción horizontal que permite que los maestros perciban un mayor ingreso sin dejar el aula.

Una descripción más detallada de Carrera Magisterial puede verse en Luna, Cordero, López y Castro (2012). En el ciclo escolar 2009-2010, Carrera Magisterial evaluó a 399, 252 profesores de educación básica, es decir, 30.9% (SEP, 2011). La evaluación a la calidad docente es un programa que otorga un estímulo adicional a los maestros y escuelas que incrementen sus resultados de un año a otro en el examen censal que se aplica a los estudiantes mexicanos (Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE). Hasta donde se sabe, el único de los programas de reconocimiento docente que ha sido estudiado es Carrera Magisterial (Santibáñez *et al.*, 2006).

4.4. Permanencia

Como se ha visto, los programas de evaluación del profesorado que ya existen en México están relacionados con el ingreso a la plaza, la promoción y el reconocimiento del profesorado de educación básica. En la reforma constitucional, la novedad ha sido el concepto de permanencia, tema que ha despertado la inconformidad de los profesores de diversas entidades federativas. La Constitución no precisa cómo se definirá la permanencia del profesorado en su plaza. Pueden existir diversas interpretaciones. La que maneja el gremio magisterial sostiene que esto significa que el maestro puede perder su plaza si no acredita un examen. Otra posible interpretación es que se modifique la estructura actual de la carrera docente y que el examen de ingreso no determine la obtención de la plaza, sino únicamente la posibilidad de tener un interinato. Por esta razón, el concurso por la plaza definitiva, es decir la permanencia, será motivo de un proceso posterior. Este asunto se dirimirá seguramente en el campo de las leyes secundarias.

En términos de valorar la permanencia, sería necesario tener elementos sobre la calidad del trabajo docente en el espacio del aula en tanto existe consenso en que la esencia y la calidad de la docencia se demuestra en este espacio (Schleicher, 2013). Si se va a tomar una decisión sobre la permanencia del profesor en el aula, sería justo que el juicio estuviera relacionado con la valoración del desempeño docente. Pero evaluar la práctica docente es una tarea compleja, sobre todo cuando no se tiene claridad en cómo definir lo que es una buena docencia y qué características tiene en la práctica.

En este sentido, México ha dado algunos pasos. En el informe de la OCDE (2010) sobre el sistema educativo mexicano, se hacen ocho recomendaciones a ser consideradas en la política de nuestro país en la materia. Estas recomendaciones se centran en fortalecer la selección, preparación, desarrollo y evaluación de una fuerza profesional docente de manera que existan mecanismos que aseguren la calidad del profesional desde la formación inicial hasta los procesos de formación continua. En este documento la primera recomendación es producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes basados en un marco que defina la buena enseñanza en nuestro país, marco y estándares que se espera sean revisados y discutidos por los maestros.

La Subsecretaría de Educación Básica trabajó en la definición de estándares de desempeño docente (SEP, 2010a) y de estándares de gestión (SEP, 2010b). El Programa Evaluación Universal, instrumentado el último año de la gestión presidencial anterior, tiene como objetivo hacer un diagnóstico integral de competencias profesionales y de aprovechamiento escolar. En este programa planteó evaluar cuatro componentes: Aprovechamiento Escolar, Preparación Profesional, Desempeño Profesional y Formación Continua. El componente Desempeño Escolar se define como “la valoración de la práctica docente en el aula a través de los estándares de desempeño docente y gestión escolar que establezca la SEP” (SEP-SNTE, 2011). En la edición 2012 del

programa, el componente Desempeño Profesional no fue considerado en tanto que los estándares aún no estaban definidos.

5. Reflexiones finales

Establecer el servicio profesional docente presenta retos de tipo: legal, laboral, operativo, financiero, técnico y ético. El logro de esta meta conlleva interrelacionar de manera coherente el proceso de formación del profesorado, tanto inicial como en servicio y los programas de evaluación de la docencia. De ahí que se considere que la definición particular de ambos sistemas y su análisis integral son fundamentales. Con este fin, se sugieren algunos temas de reflexión como cierre de este trabajo:

- ✓ En su estado actual, no se observa una estructura interna clara tanto de los sistemas de formación como del sistema de evaluación. Por un lado, en el caso de formación, existen dos instrumentos normativos que tienen alcances distintos. Por otro, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa no ha sido definido. Se requiere un conjunto ordenado de elementos que precisen el objeto, los propósitos y las características de cada sistema, así como los múltiples programas que los componen. Asimismo, se considera importante que estos sistemas sean revisados en una lógica articuladora e integral a fin de definir sus propósitos, elementos, relaciones, instrumentos, dimensiones de análisis, consecuencias e impactos. El servicio profesional docente es una oportunidad para que estos sistemas se analicen desde un enfoque integral.
- ✓ El problema al que se enfrenta la formación de profesores y la evaluación de la docencia es el mismo: no se puede mejorar y/o evaluar lo que no se ha definido. No existe un acuerdo en México sobre lo que es una buena docencia, es decir no hay un marco de referencia que operacionalice lo que es un buen maestro. Por lo que antes de que se discuta la permanencia del mismo en el aula, es necesario que los maestros participen en el proceso de definición de una buena docencia y tengan un rol de liderazgo en este proceso de definición de dimensiones de la docencia y características, tal como lo hacen otras profesiones. De ahí que se propone que se revisen las experiencias internacionales en la materia para realizar esta tarea. Desde nuestra perspectiva, el caso de Chile debería ser estudiado a fondo ya que se considera paradigmático (Manzi, González y Sun, 2012). Sólo de esta forma el proceso de definición de instrumentos puede ser una base para el apoyo profesional, el desarrollo de la carrera docente, las propuestas formativas y la evaluación.
- ✓ Finalmente, tal como sostuvo Schleicher en su presentación en la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente en marzo de 2013, la efectividad de las evaluaciones depende críticamente del conocimiento y habilidades que tengan los evaluadores para evaluar a los maestros y por la posibilidad de que los maestros puedan usar los resultados para la mejora (Schleicher, 2013). En este sentido es necesario reconocer a la evaluación como una actividad profesional que demanda una formación especializada por parte de los evaluadores para asegurar los estándares de validez que requieren los procesos de evaluación; así como lograr la confianza y credibilidad por parte del profesorado, autoridades educativas y la sociedad en general respecto al uso de los resultados.

Referencias

- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1973). *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de http://www.snte.org.mx/pics/pages/snte_legislacion_base/regla-etssep.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). *Ley General de Educación. Texto vigente. Última reforma publicada*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o, en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Gobierno Federal. (2012). *Pacto por México*. Recuperado de <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>
- Gómez, G. (1997). *Sistemas administrativos. Análisis y diseños*. México: McGraw Hill.
- INEE (2011). *Panorama educativo de México 2011. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Luna, E., Cordero, G., López, G. y Castro, A. (2012). La evaluación del profesorado de educación básica en México: Políticas, programas e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 231-244.
- López, A., Morales I. y Elvia, S. (2005). La estructura del sistema educativo mexicano. *Cuadernos de Investigación*, 36. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Eds.) (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago: MIDE UC.
- Martínez Rizo, F. (2007). *Hacia un Sistema Nacional de Evaluación Educativa*. Manuscrito no publicado, INEE, México.
- Martínez Rizo, F. (2012). El proyecto del INEE y sus primeros años. En *INEE, Una década de evaluación* (pp. 16-23). México: INEE.
- Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México, VII Educación* (pp. 89-124). México: Colmex.
- OCDE (2010). *Mejorar nuestras escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- Ortiz, M. (2003). Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional. *Cuadernos de Discusión 12*. México: SEP.
- Santibáñez, L., Martínez, J.F., Datar, A., McEwan, P., Messan-Setodji, C. y Basurto-Dávila, R. (2006). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Santa Mónica, CA: Rand.
- Schleicher, A. (2013). *Effective instruments for teacher evaluation: What education ministers and union leaders think*. Recuperado de http://www.huffingtonpost.com/andreas-schleicher/effective-instruments-for_b_2954139.html

- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- SEP (2008a). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP.
- SEP (2008b). *Lineamientos de participación de las Instituciones de Educación Superior en la conformación y desarrollo del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2008-2009*. México: SEP.
- SEP (2010a). *Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México. Versión preliminar*. México: SEP.
- SEP (2010b). *Estándares de gestión para las escuelas de educación básica en México. Versión preliminar*. México: SEP.
- SEP (2011). *Análisis Estadístico. XIX Etapa de Carrera Magisterial*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3423/1/images/AE_NACIONAL_19.pdf
- SEP (2013). *Concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes 2012-2013*. Recuperado de http://www.concursonacionalalianza.sep.gob.mx/CONAPD12/resultados/Cuadro_01.pdf
- SEP-SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP-SNTE.
- SEP-SNTE (2011). *Evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*. Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/uno.htm>

Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: experiencia de dos universidades

Academic incentives systems and evaluation of teaching: the experience of two universities

Roger Manuel Patrón Cortés^{1*} y Edith J. Cisneros-Cohernour²

¹Universidad Autónoma de Campeche y ²Universidad Autónoma de Yucatán

Este artículo examina los sistemas de evaluación para el otorgamiento de estímulos al desempeño docente en dos universidades públicas mexicanas: una en el estado de Yucatán y otra en el estado de Campeche. La recogida de datos involucró análisis documental y entrevistas a docentes y administradores, así como un análisis de las principales barreras para la evaluación con base en el trabajo de Stake, Contreras y Arbesú (2012). Los resultados permitieron identificar fortalezas y debilidades de del sistema de evaluación, así como recomendaciones para su mejora. Se requiere realizar evaluación del sistema con base en los estándares de evaluación de personal docente y sobre su validez acorde al contexto.

Palabras clave: Evaluación de académicos, Educación Superior, Enseñanza universitaria, Sistemas de mérito, Estudios internacionales.

This article examines the evaluation systems of two public Mexican universities used for granting merit pay to their faculties, one in the state of Yucatan and the other in the state of Campeche. Data collection involved document analysis, interviews with faculty members and administrators, as well as an analysis of the main barriers for the evaluation, based on Stake, Contreras and Arbesú's work (2012) The findings stress the strengths and limitations of the two evaluation systems as well as recommendations for its improvement. There is a need for assessing the system by using the standards for evaluating educational personnel and for determining its validity according to the context.

Keywords: Assessment of academic personnel, Higher Education, University teaching, Merit pay, International studies.

1. Introducción

Este artículo presenta como tema central los sistemas de evaluación de la docencia con el propósito de otorgar estímulos al desempeño del profesorado. La creación de estos sistemas en México data desde principios de los noventa, como una estrategia para apoyar a mejorar la calidad de la formación y las condiciones del personal académico en las instituciones de educación superior (Díaz Barriga, 1996; Aboites, 1999; Jiménez, 2002; Mendoza, 2002).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1991), el primer programa de estímulos del Gobierno Federal surgió en 1990 bajo el nombre Programa de Becas al Desempeño Académico, y se orientó la docencia y la investigación. En 1992, el programa cambió su denominación por Programa de la Carrera Docente del Personal Académico, dando prioridad a la labor docente. En 1994, el programa cambia de nuevo, y se le nombra Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, con énfasis en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En 1999, la Secretaría de Educación Pública (SEP) solicitó a las instituciones de educación superior revisar sus tabuladores y reglamentos para adecuarlos al objetivo general del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), encauzando los esfuerzos hacia el trabajo colegiado por medio de la integración de cuerpos académicos. Esto es, “un grupo de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente, sus integrantes atienden los programas educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales (DOF, 6 de abril de 2005, p. 4).

La nueva orientación del programa de estímulos al desempeño resultó en beneficio de profesores de tiempo completo con actividades de docencia, investigación, tutorías y participación en cuerpos colegiados, y condicionó la obtención del estímulo a aquellos que tuvieran como mínimo el grado de maestría y preferentemente la formación doctoral (Magaña, 2001). Se espera que los programas de estímulos al desempeño permitan mejorar: a) los salarios, b) la calidad de la educación y c) apoyar a las instituciones de educación superior, dada su limitada disponibilidad de recursos presupuestales (Hernández, 2002).

La creación de los programas de estímulos al desempeño académico, ha resultado en un cambio que ha provocado todo tipo de reacciones, desde profesores que están a favor del mismo como en su contra (Canales, 2001; Comas, 2003; Díaz Barriga, 1997; Patrón y Cisneros-Cohernour, 2012; Valero, 1999).

El propósito del estudio fue examinar los sistemas de evaluación para el otorgamiento de estímulos al desempeño docente en dos universidades públicas mexicanas, una en el estado de Yucatán y otra en el estado de Campeche con la finalidad de comprender las perspectivas de los actores acerca de las fortalezas y debilidades del sistema de estímulos al desempeño docente.

2. Metodología

2.1. Características de las universidades

El estudio se llevó a cabo en dos instituciones públicas, una en Yucatán y otra en el estado de Campeche. La universidad del estado de Yucatán está integrada por 15

facultades y dos escuelas preparatorias. De acuerdo con su sitio de internet, la institución imparte 49 carreras a nivel licenciatura, 17 a nivel diplomado, 28 a nivel especialización, 27 a nivel maestría y 4 a nivel doctorado en las áreas de: Ciencias Biológicas y Agropecuarias; Ciencias Exactas e Ingenierías; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades; y Arquitectura, Arte y Diseño. Asimismo, esta institución sirve las necesidades educativas de más de 11,000 estudiantes y cuenta con una planta docente de más de 800 profesores de tiempo completo.

En el caso de la universidad pública del estado de Campeche, esta cuenta con 9 facultades, 2 escuelas preparatorias y 1 escuela superior. De acuerdo con su sitio de internet, la institución imparte 26 carreras universitarias a nivel licenciatura, además de 14 a nivel de especialización, 8 a nivel de maestría y un doctorado. Asimismo, la institución sirve las necesidades educativas de 9 mil 033 alumnos y cuenta con una planta docente de 722 profesores de tiempo completo.

Las dos universidades cuentan con comisiones integradas por miembros del personal académico para evaluar a los profesores que solicitan el estímulo. En el caso de la universidad pública del estado de Yucatán, participan dos comisiones (una integrada por representantes de los académicos y otra por profesores con alta experiencia en evaluación designados por la rectoría). En el caso de la universidad del estado de Campeche, los integrantes son designados por las autoridades.

2.2. Métodos y técnicas de recogida de datos

El estudio fue descriptivo, e involucró varias técnicas de recogida de datos:

- ✓ Se llevó a cabo análisis documental de las convocatorias, tabulador y reportes de la evaluación elaborados por las autoridades a cargo de los sistemas de evaluación en las dos universidades.
- ✓ En el caso de la Universidad pública de Yucatán, además del análisis documental, se llevó a cabo una entrevista con un funcionario de la comisión a cargo del proceso de evaluación y sobre el análisis de los resultados de una investigación sobre las percepciones de 137 docentes acerca del sistema de evaluación.
- ✓ En el caso de la universidad pública de Campeche, además del análisis documental, se entrevistaron 35 profesores que han participado en el proceso de evaluación, mismos que fueron parte de un estudio sobre el clima organizacional y la satisfacción del profesorado en una de las facultades de ciencias sociales de la universidad.

Las notas de campo y grabaciones obtenidas de las entrevistas fueron transcritas. Para realizar su análisis utilizó un diagrama de afinidad. Este método fue diseñado por el Dr. Jiro Kawakita (Hirata, 2005).

Asimismo, para el análisis de datos, se utilizó el documento sobre principales barreras para la evaluación identificadas por Stake, Contreras y Arbesú (2012).

La triangulación de los datos involucró: revisión de datos por los participantes, triangulación por más de un investigador y por varias fuentes de información y técnicas de recogida de datos.

Se siguieron los principios éticos propuestos por Johnson y Christensen (2004), en cuanto a que se informó a los sujetos del objetivo y propósito del estudio, se obtuvo su

consentimiento informado, se protegió la confidencialidad de los datos y se ofreció a los participantes una copia del informe de investigación.

3. Resultados

3.1. Sistema de evaluación al desempeño docente en una universidad pública de Yucatán

El sistema de evaluación del desempeño docente con el propósito de otorgar estímulos académicos en esta institución data desde 1991. Los profesores que participan en el mismo deben poseer nombramiento de tiempo completo o medio tiempo, por horas (profesores de preparatoria), o bien de técnicos académicos.

De acuerdo con el análisis documental y entrevista con un funcionario de la comisión que evalúa a los docentes, participan en el mismo los académicos de la universidad de las categorías antes mencionadas. El porcentaje de participación es por lo general del 30% de los académicos, de los cuáles la mayoría obtiene el estímulo ya que solo el porcentaje de los que no lo obtienen es entre el 1-4%.

En cuanto a la distribución del estímulo por niveles, se observa que existen principalmente tres grupos de académicos, los que obtienen los niveles más altos (VIII-IX), los que obtienen puntajes intermedios (niveles 5-7) y los que se encuentran en los niveles más bajos (I-IV). De acuerdo con los resultados de los informes analizados, el porcentaje de profesores por cada uno de estos grupos que reciben beca es el siguiente.

- ✓ Niveles VIII-IX: 93 profesores (28%)
- ✓ Niveles V – VII: 61 profesores (18.9%)
- ✓ Niveles: I-IV: 101 profesores (30.42%)

De lo anterior se aprecia, que la mayor parte de los profesores se encuentran ubicados en los niveles más bajos y más altos, aunque existe un grupo menor de profesores que obtiene puntajes intermedios.

Otro resultado indica que al menos la mitad de las becas son obtenidas por profesores con estudios de doctorado y la otra mitad por profesores con otros estudios de posgrado (Maestría y Especialización).

En un estudio realizado sobre la percepción de los docentes sobre el programa de estudios, Estrada (2005), encontró que la mayor parte de las becas son obtenidas por profesores de tiempo completo, que son los que en su mayoría participan en el programa. Entre las principales fortalezas identificadas por los académicos del sistema de evaluación para el sistema de estímulos se encuentran:

- ✓ Reconocimiento de su trabajo académico (55.6%)
- ✓ Mejora económica en el ingreso de los profesores que no se ha incrementado en 20 años (81.4%)
- ✓ Adquisición de una cultura de evaluación (24%)

Entre las principales desventajas identificadas por los académicos en relación con el sistema de evaluación se encuentran las siguientes:

- ✓ La falta de claridad e insuficiencia de la información para participar en el proceso de evaluación (33.3%)

- ✓ La dificultad en la obtención de constancias y otras evidencias que deben acompañar la solicitud en el reducido tiempo para la entrega de las mismas (73%)
- ✓ Al existir diferentes tipos de contratación, los académicos con nombramiento de profesores de carrera se quejaron de que esto resulta en inequidad porque ellos tienden a tener una carga docente más alta que los investigadores (76% de estos profesores)
- ✓ Tendencia de algunos profesores a centrarse más en actividades que redundan en un mayor puntaje (38%)

Para mejorar el programa los académicos sugirieron mejorar su difusión (50%), reducir los procesos burocráticos para facilitar la participación de más académicos (51%), incluir un mayor número de actividades relacionadas con la docencia y darle más peso a estas actividades (29%).

De acuerdo con el estudio de Estrada y Guillermo (2005): los profesores perciben que el programa debería otorgarse por un periodo al menos de dos años, incluir actividades vinculadas con el servicio a la comunidad, premiar las tareas multidisciplinarias, de vinculación, el trabajo conjunto entre alumnos y docentes, así como la educación en línea. El 8% de los docentes que participaron en el estudio también solicitaron que se les proporcione asesoría para conformar su expediente, agilizar los procedimientos administrativos a nivel de facultad y publicar el reglamento y tabulador del programa de estímulos con un año de anterioridad. El 29.8% de los docentes también sugirió que la evaluación tome en cuenta si se trata de un profesor de carrera, técnico académico o investigador y que la evaluación sea más justa y equilibrada.

Durante la entrevista con uno de los funcionarios involucrados en el proceso de evaluación, se le solicitó que proporcionará su percepción acerca de los resultados del estudio de Estrada y Guillermo (2005) en el que se entrevistaron a 137 profesores acerca del sistema de estímulos. Al respecto, el funcionario expresó que el estímulo proporcionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) está dirigido a profesores de tiempo completo, pero que la institución ha incluido apoyos para otorgarlo también a técnicos académicos y profesores de medio tiempo en educación superior.

El estímulo originalmente no está dirigido a profesores de asignatura de educación media superior, pero la universidad permite el acceso al sistema de estímulos a estos profesores y a los profesores de medio tiempo, lo cual la universidad paga con recursos propios. De acuerdo con el funcionario, todo esto se realiza para apoyar a que el mayor número de profesores tengan acceso al estímulo.

En relación con la percepción de los profesores acerca de las funciones que se valoran (docencia, investigación, tutoría y trabajo colegiado), el funcionario indicó que éstas son las funciones establecidas por la SEP y son consistentes con el perfil deseable del profesorado establecido por el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Contrario a la percepción de los docentes que se quejan del sistema de estímulos, el proceso de evaluación da más peso en orden jerárquico a las funciones de docencia, luego a las de investigación, tutoría y trabajo colegiado. Agregó que algunos profesores se quejan que no pueden realizar todas estas funciones y piden que el sistema cambie, pero no toman en cuenta que la SEP está intentando precisamente motivar al profesorado a que realice las cuatro funciones académicas.

En relación con la queja común de que el estímulo favorece a los investigadores, agregó:

En realidad esto no es así. De hecho, los profesores investigadores que trabajan en los centros de investigación obtienen por lo general niveles muy bajos en su evaluación debido a que un requisito que se toma en cuenta es el número de horas de docencia frente a grupo y ellos tienen por lo general pocas horas de docencia.

En cuanto a los profesores de carrera e investigadores que trabajan en facultades, el administrador indicó que los docentes de carrera que participan en el sistema siempre se quejan que ellos tienen mayor carga docente. Sin embargo, el análisis de las evaluaciones que hemos realizado durante los últimos años muestra que no existe diferencia significativa en cuanto a la carga docente entre los que obtienen los niveles más altos en la evaluación de su docencia en relación con su nombramiento. Esto se debe a que el sistema requiere que para alcanzar los niveles más altos los profesores impartan al menos 300 horas de docencia anuales. Estos datos fueron consistentes con lo que se expresa en el análisis del informe anual de la comisión responsable de la evaluación de los estímulos (2012-2013).

El funcionario agregó que en cuanto a los profesores de asignatura de nivel medio superior, el sistema de evaluación incluye diferentes actividades y otorga un puntaje aún mayor a las actividades de docencia porque son limitadas las posibilidades de este profesorado para realizar otras funciones, dado que su tipo de contratación es por horas.

De acuerdo con el funcionario, lo que sí se ha encontrado es que los profesores que poseen estudios doctorales obtienen mayores puntajes en su evaluación. En su opinión, esto puede deberse a que al tener una mayor formación pueden elaborar los productos académicos que valora el sistema, ya que su formación los provee con las competencias para realizar las 4 funciones.

Agregó que la Universidad ha intentado en los últimos 20 años incrementar el número de doctores y también el número de investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigación, pero que desafortunadamente, un gran número de académicos en las facultades no desea realizar estos estudios porque prefiere solo impartir sus clases. Agregó que existen también profesores que desean estudiar un doctorado, pero por su tipo de contratación no pueden tener acceso a becas para apoyar sus estudios; indicó que hay profesores que quisieran que la evaluación se centrara únicamente en la docencia, entendiendo por esta el número de horas que dedican a su práctica en el aula:

Un gran número de profesores quiere que se les evalúe con base en su carga docente, no toma en cuenta que la evaluación la considera como requisito en la dedicación a la docencia, pero se centra en la productividad y, no en el número de horas que el académico dedica a impartir clases. En el reglamento hemos agregado una cláusula que indica que para participar en el sistema de estímulos, los académicos deben haber obtenido una evaluación positiva de su práctica docente.

3.2. Sistema de evaluación al desempeño docente en una universidad pública de Campeche

En el caso de la Universidad pública del estado de Campeche, la investigación sobre el sistema de evaluación se realizó como parte de un estudio sobre el clima organizacional y la satisfacción del profesorado en una facultad de ciencias sociales de la universidad. En ese estudio se encontró que el clima de la organización es cerrado.

De acuerdo con la literatura de investigación, en este tipo de clima, los empleados se sienten muy insatisfechos en relación con su trabajo y con la organización. Sin embargo, se encontró que a pesar de la rigidez de la organización y la alta burocratización, el contar con un sistema de estímulos al desempeño, este contribuía positivamente con la satisfacción del profesorado.

Se encontró que la institución utiliza el sistema de estímulos para promover el tipo de tareas y al tipo de avance y desarrollo que desean que lleven a cabo los profesores en la institución. Como las evaluaciones externas evalúan como indicadores de calidad institucional el que los profesores tengan un perfil académico que involucre las funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión, que sean miembros del Sistema Nacional de Investigadores, que pertenezcan a grupos académicos colegiados consolidados y que participen en programas clasificados como de excelencia, estos aspectos son tomados en cuenta en los criterios de evaluación.

Estos resultados son consistentes con Miranda (2005), quien afirma que los estímulos han solidificado las relaciones y reforzado la independencia de los académicos mejor preparados, y ha promovido que los profesores se interesen por producir y desarrollar las actividades vinculadas con el perfil deseable del PROMEP. Sin embargo, los profesores que no obtienen el estímulo, perciben que el sistema de estímulos está interfiriendo en las relaciones personales, y que en algunos casos genera conflictos por intereses individuales (Patrón y Cisneros, 2012).

Otro de los resultados que emergieron del estudio fue que un factor que afecta la percepción del sistema de estímulos, son los privilegios. Según los encuestados, los administradores utilizan su poder a través de las políticas que establecen en el centro de trabajo para privilegiar a algunos profesores.

De acuerdo con los participantes, algunos administradores están dando tratos preferenciales para distribuir el trabajo, lo que está ocasionando sobrecargas del mismo en el caso de algunos docentes. Esta situación está generando cierto malestar, disgusto y división entre ellos, porque el grupo directivo acepta que algunos profesores no quieran asumir sus responsabilidades y se las asigna a otros. Las siguientes declaraciones son un ejemplo de estas aseveraciones:

Se nos asignan demasiadas comisiones, vemos que otros están más relajados y no te consideran (69%).

Hay favoritismos, por ejemplo; mientras algunos profesores son apoyados para asistir a congresos, para realizar investigaciones, o bien para cumplir con comisiones; otros no reciben estos apoyos (78%).

Entre la dirección y las coordinaciones, hay resentimientos por tratos preferenciales; entre carreras, existen favoritismos, competencias y envidias (69%).

Los administradores están celosos de los docentes que reciben el estímulo. Algunos docentes se han dado cuenta de la situación y buscan remediar esta situación con atenciones y obsequios (69%).

La teoría de la equidad de Stacey (1963) explica este tipo de comportamiento, ya que afirma que los males que aquejan al hombre común se deben a las comparaciones que los docentes hacen con sus pares. En este sentido, si los docentes perciben que su relación es igual a la de sus pares considerarán que su situación es justa, pero si perciben que hay diferencias negativas en su contra empezarán a tener sentimientos de injusticia, con las consecuentes repercusiones de competencia y envidia.

Por último, los docentes entrevistados indicaron interés porque el sistema de evaluación recompense más la docencia en el aula y permita el acceso al estímulo a todos los académicos, incluyendo los de asignatura.

4. Conclusión

En este trabajo examinamos los sistemas de evaluación para el otorgamiento de estímulos al desempeño docente en dos universidades mexicanas, una en el estado de Yucatán y otra en el estado de Campeche. Como resultado del estudio se aprecia que ambas universidades han alineado la evaluación de su docencia a las características y funciones que favorece la Secretaría de Educación Pública, que es la que otorga el estímulo (docencia, investigación, tutoría y trabajo colegiado). La orientación de la misma es consistente con las funciones que establece el Perfil Deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

En ambos casos los profesores envían las evidencias de su desempeño y productividad a una comisión de pares que es responsable de evaluarlas y otorgar el nivel de estímulo correspondiente. Los estudios realizados en las dos organizaciones reflejan que los profesores perciben que es necesaria una mayor claridad y flexibilidad en los procesos para la entrega de la documentación relacionada con la evaluación.

Asimismo, en ambas universidades los profesores expresaron interés porque se lleve a cabo una evaluación de la práctica docente. Aunque en una de las universidades estudiadas se solicita la evaluación positiva de la práctica docente como requisito para aplicar al estímulo, los profesores entrevistados indicaron que esto no siempre es apropiado porque esta evaluación se basa únicamente en opiniones de estudiantes y puede verse afectado por las características de los cursos, sus contenidos y si son obligatorios u optativos. Asimismo, porque en una de las universidades se encontró que los administradores favorecen a algunos docentes en cuanto a la asignación y horarios de las asignaturas, lo que parece influir en los resultados de la evaluación.

Los profesores entrevistados opinaron que debe haber una evaluación de la práctica docente pero no como un indicador más, sino como una evaluación independiente que otorgue un reconocimiento a aquellos profesores que contribuyen en gran medida al aprendizaje de sus estudiantes.

En relación con las diferencias entre los dos sistemas de evaluación, se encontró que el de la universidad ubicada en Campeche incluye menos aspectos a evaluar que el de la universidad ubicada en Yucatán, pero ambas incluyen una descripción de los aspectos a evaluar: docencia, investigación, tutoría y trabajo colegiado.

Se encontró que una fortaleza de los sistemas de evaluación es que están en proceso constante de revisión y han permitido la inclusión de diferentes aspectos relacionados con el trabajo docente, lo que da la oportunidad de participar a académicos con diferentes categorías y niveles.

En cuanto a sus debilidades, se encuentra el hecho de que los criterios de evaluación son entregados a los docentes una vez que ha concluido el periodo a evaluar, es decir se aplica de forma retroactiva al trabajo ya realizado por el académico. Esto es contrario a los Principios Éticos de Evaluación del Profesorado (Joint Committee Standards for Educational Evaluation, 2008), que establecen que los criterios e instrumentos de evaluación deben ser conocidos por los sujetos antes no después de que hayan realizado las actividades que serán evaluadas.

En las entrevistas con los diferentes actores en ambas instituciones fue claro que existen diferentes expectativas del propósito de la evaluación y del uso de los resultados, por lo que es necesario que en ambas instituciones se clarifiquen estos propósitos.

El análisis de los resultados, en relación con las principales barreras para la evaluación identificadas por Stake, Contreras y Arbesú (2012), reporta que:

1. No existe una amplia oposición hacia la evaluación formalizada. De hecho, el personal académico ha comenzado a involucrarse en procesos de evaluación interna y externa aunque existen dudas sobre la claridad, flexibilidad y uso de los resultados.
2. Los docentes en las dos instituciones reportan que los administradores no tienen un claro entendimiento de la evaluación formal ni de las fortalezas, debilidades de la evaluación y sus implicaciones para la toma de decisiones. En este sentido los resultados fueron consistentes con el trabajo de Rueda y colaboradores (Rueda, 2011)
3. Falta de financiamiento y entrenamiento para las personas que realizan las funciones de evaluación. Esta situación fue consistente en ambas instituciones, ya que aunque en algunos casos participan personas con estudios en educación, no han recibido preparación formal en evaluación (Rueda, 2012).
4. Implicaciones políticas. En relación con esta barrera si se encontró que diversos actores reconocen que la evaluación no siempre se realiza con propósitos de mejora y que el factor político es un factor que influye en el proceso de evaluación.
5. Los efectos reactivos ante la evaluación. Estos efectos tienen lugar cuando ante la evaluación, las personas comienzan a preocuparse más por obtener un puntaje positivo que por mejorar. De acuerdo con los entrevistados, en ambas instituciones se encontró que existen profesores que se centran solo en actividades que saben que serán incluidas en la evaluación, como también el caso de personas que entregan regalos a sus estudiantes con la intención de mejorar sus puntajes (Youmons y Lee, 2007).
6. El manejo de datos de los docentes de forma ética. La confidencialidad de la información de las personas evaluadas se maneja con cuidado en ambas instituciones. Aunque algunos profesores expresaron su preocupación por el uso de los resultados, hasta el momento no se reportó que se diera a conocer la información personal de los docentes evaluados ni se utilizara para tomar decisiones en su contra.
7. Uso de los resultados para auto-promoción. Esto sucede cuando la institución usa los resultados para promocionar sus fortalezas como institución, descuidando la importancia de las áreas que requieren mejorarse. No se encontró evidencia de esta situación en ninguna de las dos universidades.

En relación con los obstáculos a la evaluación de la calidad de la enseñanza, se encontró que esta podría ser un área problemática a futuro, a medida que se incrementa el interés por utilizar los resultados de la evaluación con múltiples propósitos. Entre los aspectos a considerar en relación con estos obstáculos están la diversidad de concepciones de docencia y evaluación y la tendencia a homogeneizar y buscar una sola forma de evaluar para múltiples formas de conceptualizar la enseñanza tomando en cuenta también las complejidades del contexto en el que tiene lugar.

Esto es especialmente preocupante, porque se relaciona con la validez de la evaluación y sus consecuencias. El uso de indicadores inválidos de la buena docencia para medir efectividad de la enseñanza, y su posterior uso para la toma de decisiones puede tener implicaciones serias que pueden afectar a los docentes, estudiantes y la calidad de su aprendizaje.

Es importante realizar más investigación sobre las consecuencias e implicaciones del sistema de evaluación para el otorgamiento de los estímulos, tomando en cuenta los criterios establecidos por el *Joint Committee Standards for Educational Evaluation* (utilidad, factibilidad, precisión, propiedad), así como su pertinencia, relevancia y validez de acuerdo con el contexto en que se lleva a cabo la docencia.

Referencias

- Adams, J.S. 1965. Inequity in social exchange. *Adv. Exp. Soc. Psychol.*, 62, 335-343.
- Aboites, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En M. Rueda y M. Landesmann (Coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 34-55). México: CESU-UNAM.
- Canales, A. (2001). *La experiencia institucional con los programas de estímulos: la UNAM en el período 1990-1996*. Serie: DIE Tesis 32. México: CINVESTAV-IPN/DIE.
- Comas, O. (2003). *Movilidad académica y los efectos no previstos de los estímulos económicos: el caso UAM*. México: ANUIES.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2005). *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Diario Oficial de la Federación, 1-35. Recuperado de: <http://www.promeo.sep.gob.mx/inge.htm>
- Díaz Barriga, A. (1996). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 408-423.
- Díaz Barriga, A. (1997). La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento. En A. Díaz Barriga y T. Pacheco (Coords.), *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación* (pp. 62-81). México: CESU-UNAM
- Estrada, I y Guillermo, C. (2005). El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la UADY: características de los académicos participantes y su implementación de 2001 a 2003. *Educación y Ciencia*, 9(18), 23-39.
- Hernández, M. (2002). *El diseño gubernamental del Programa Carrera Docente y su implementación en la Universidad de Guadalajara. Un estudio de caso*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Hirata, R. (2003). *7 nuevas herramientas para el control de la calidad*. Material de trabajo. Kiesen Consultores S.A. de C.V. Mérida, Yucatán.
- Jiménez, S. (2002). El Programa de Estímulos a la Carrera Docente 1996-1997, una experiencia descentralizadora en la Universidad de Guadalajara. *Educación y Ciencia*, 11(25), 49-59.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (2ª ed). Nueva York: Pearson Education.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2008). *The Personnel Evaluation Standards: How to Assess Systems for Evaluating Educators*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Magaña, M. (2001). *Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos*. México: ANUIES.
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la Educación Superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: CESU-UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Miranda, R. (2005). *La frustración y la envidia: Política, decisiones y estímulos a la actividad académica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Patrón, R.M. y Cisneros-Cohernour, E.J. (2012). Modelo de comportamiento del profesorado ante los estímulos académicos. En E.J. Cisneros-Cohernour y R.M. Patrón Cortés (Eds.), *Evaluación y Política Educativas: Retos y Dilemas* (pp. 99-114). México: Nuevas Letras.
- Rueda, M. (Coord.). 2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar?. Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE, UNAM; Bonilla Artigas Editores.
- SEP (1991). *Evaluación de la Educación Superior. Modernización Educativa 1989-1994. Educación Superior. Lineamientos generales y estrategias para evaluar la educación superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R.E., Contreras, G. y Arbesú, I. (2012). Assessing the quality of a University-particularly its teaching. En C. Sekolsky y B. Denisson (Eds.), *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education*. Nueva York: Routledge.
- Valero A. (1999). UNAM. Posturas frente a los programas de estímulos. *Trabajo Social*, 24-25, 104-111.
- Youmons, R.J. y Lee, B.D. (2007). Fudging the numbers: Distributing chocolate influences student evaluations of an undergraduate course, *Teaching of Psychology*, 34(4), 245-247.

Diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública

Diagnostic teaching evaluation in a public university

Carmen Barrera Rosado*
Universidad Autónoma de Yucatán

El propósito de este trabajo es presentar un diagnóstico de la evaluación docente que se realiza en una universidad pública del sureste de México. El estudio es descriptivo y la información es obtenida mediante la administración de un cuestionario diagnóstico de la evaluación docente.

La información obtenida será analizada e interpretada para que los resultados se presenten de una forma clara que facilite la comprensión de la temática abordada; así como el impacto de los resultados en la toma de decisiones o acciones futuras sobre los procesos de evaluación docente.

Palabras clave: Diagnóstico, Evaluación docente, Universidad pública.

The purpose of this paper is to present an assessment of teacher evaluation that a public university in the southeast of Mexico is performed. The study is descriptive and information is obtained by administering a questionnaire diagnosis of teacher evaluation.

The information gathered will be analyzed and interpreted the results to be presented in a clear way that facilitates understanding of the topics addressed, and the impact of the results in decision-making or future actions on the processes of teacher evaluation.

Keywords: Diagnosis, Teaching evaluation, Public university.

*Contacto: carmen.barrera@uady.mx

1. Introducción

En México, de acuerdo con Rueda y Luna (2010) el concepto de evaluación sobresale en las políticas educativas en los últimos treinta años y se asocia al concepto de calidad de la educación, por ser un mecanismo de medición y establecimiento de indicadores del proceso educativo. La evaluación es actualmente ese medio que brinda la posibilidad para conocer las condiciones reales de una institución.

Sin embargo, es indispensable llegar a cabo investigaciones que den cuenta de cómo se está llevando a cabo la evaluación del profesorado en los diferentes contextos institucionales. Rueda y Luna (2010), afirman que en la actualidad, el interés central está focalizado en la evaluación de la docencia universitaria y existe la necesidad de contribuir al conocimiento y desarrollo del tema en nuestro país.

Un elemento relativamente reciente que se ha introducido en las universidades, particularmente en las estatales, es la adopción del enfoque de enseñanza por competencias, que plantea la necesidad de una nueva discusión sobre las funciones atribuidas al profesorado, hecho que deberá tomarse en consideración en la revisión de los sistemas de evaluación vigentes así como en el diseño y la puesta en práctica de los sistemas de evaluación futuros (García, Loredo, Luna y Rueda, 2008).

Además de lo antes descrito, Rueda (2009) indica que aunque en México existen evaluaciones sobre la docencia, no existen investigaciones sobre el proceso de evaluación, pues éste es un tema poco desarrollado en el contexto nacional, lo que hace indispensable generar conocimiento sistemático que permita conocer las prácticas reales de evaluación llevadas a cabo en nuestro país, así como los aspectos locales que les dan sentido.

Como ya se ha mencionado, en nuestro país se tiene un limitado conocimiento sistemático que permita conocer las prácticas reales de evaluación de la docencia universitaria. En el caso concreto de Yucatán, se cuenta sólo con un trabajo (Loredo y Cisneros-Cohernour, 2010) que describe cómo se realiza la evaluación del profesorado en universidades públicas de la región sur-sureste de la ANUIES; por lo que resulta pertinente profundizar en los contextos en los que la evaluación de la docencia se lleva a cabo, los cuatro aspectos más relevantes que se consideran como parte de ella, así como las maneras en que ésta se realiza en las instituciones educativas.

En virtud de la importancia de contar con evidencias para conocer las actividades de evaluación docente que se realizan en las instituciones de educación superior se da la importancia de realizar un estudio diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública del sureste de México.

El beneficio del presente estudio para la Institución, es que les permitirá hacer un ejercicio de análisis y reflexión de su práctica de evaluación de la docencia en cada una de sus dependencias, mismo que como afirma Rueda (2009) tiene una influencia directa en la autoimagen y en la satisfacción profesional de los docentes al recibir retroalimentación; asimismo este ejercicio contribuye a establecer un clima en donde se proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional de los académicos y la confianza que se tiene en que cada miembro del personal docente puede hacer una contribución valiosa al logro de las metas compartidas.

De la misma manera, este proyecto es de importancia, pues permite conocer con mayor profundidad las características, propósitos y usos de la evaluación de la docencia en esta

Universidad, contribuyendo de esta manera al conocimiento y desarrollo del tema en nuestra entidad.

2. Metodología

El estudio tendrá un enfoque cuantitativo pues como afirman Johnson y Christensen (2004) en general este tipo de investigación busca la descripción, explicación y/o predicción de los fenómenos objetos de estudio; para lo cual colecta datos utilizando instrumentos estructurados y validados para, en determinado momento, generalizar los resultados.

2.1. Tipo de estudio

Debido al alcance y objetivos, el presente trabajo es descriptivo, ya que tiene como objetivo describir cómo se lleva a cabo la evaluación de la docencia en las dependencias de educación superior de una Universidad Públicas.

2.2. Sitio y sujetos de estudio

La unidad de análisis de este estudio la constituye una universidad pública, la cual está constituida por las siguientes dependencias: facultad de arquitectura, ciencias antropológicas, contaduría y administración, derecho, economía, educación, enfermería, ingeniería, ingeniería química, matemáticas, medicina, medicina veterinaria y zootecnia, odontología, psicología y química.

2.3. Procedimientos de recolección de datos

La recolección de la información, se dividirá en tres etapas; en la primera etapa, se solicitó la autorización para su uso del cuestionario para el estudio diagnóstico de sistemas de evaluación docente del Dr. Mario Rueda Beltrán, el cual está constituido por quince preguntas, la mayoría de ellas con opción de respuesta y un apartado de respuesta libre

En la segunda se solicitará a los responsables de evaluación docentes de cada DES contestar un cuestionario sencillo en línea para indagar los aspectos más generales de las acciones de evaluación del desempeño docente en cada institución, como los orígenes de los procesos de evaluación docente, las características principales de su administración y los usos de sus resultados previstos por cada facultad.

Por último, siendo la tercera etapa, se solicitará a las autoridades de la institución, que brindarán una copia del instrumento de evaluación que se utiliza en sus dependencias como evidencia de la existencia de éstos.

3. Resultados

La universidad participante en el estudio cuenta con 15 dependencias de educación superior, uno de los principales hallazgos es que 8 dependencias de la institución participan en el Programa Institucional del Evaluación Docente (PROEVAL). Debido a la información encontrada se ha decidido presentar primero el resultado encontrado en las seis dependencias restantes para posteriormente describir el programa de evaluación en donde participa en 53% de las dependencias.

Los resultados se organizará de acuerdo a las cuatro categorías que representan el hilo conductor de los informes de cada dependencia, destacando los aspectos más importantes

de cada proceso de evaluación de la docencia: inicios de la evaluación, características principales de los procedimientos de evaluación, administración de la evaluación y el uso de los resultados.

Es importante resaltar que el sustento de la información obtenida proviene de académicos encargados de realizar la evaluación docente en sus instituciones.

3.1. Los inicios de la evaluación

Se encontró que 6 de las 7 dependencias realizan la evaluación docente a partir del 2001 las cuales son las siguientes dependencias: enfermería, contaduría y administración, medicina, matemáticas, educación y ciencias antropológicas. Sólo una dependencia realiza sus evaluaciones desde 1976 y es la dependencia de ingeniería.

Respecto a los propósitos de la evaluación de la docencia, todas las dependencias señalan que son realizadas con la finalidad de conocer la forma como desarrollan su actividad docente los profesores para así brindar retroalimentación a los profesores para su mejora.

La dependencia de ingeniería fue la única que indicó que además de lo mencionado, realizan la evaluación con la finalidad de la autorreflexión de los académicos respecto a su desempeño docente, además de ser de gran utilidad para la programación de cursos de actualización docente. De igual forma la única facultad que hace mención de que realizan la evaluación docente para conocer la expectativa de los alumnos respecto a la práctica de sus profesores fue la dependencia de educación.

Al mismo tiempo una característica de la evaluación en las dependencias es que forma parte de la información necesaria para la obtención de los recursos económicos federales que disponen los profesores, como lo es el Programa de Estímulo al Desempeño, evaluación y acreditación de programas de licenciatura y posgrados, así como del Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

3.2. Características principales de los procedimientos de la evaluación docente

En las dependencias analizadas se encontró que se presenta en cada una de ellas el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil como la principal forma de conocer cómo el profesor realiza su práctica docente. La participación de los estudiantes en la respuesta de los cuestionarios es variante ya unas dependencias dejan a participación libre de los estudiantes como es el caso de la matemáticas y ciencias antropológicas, en comparación con las 5 dependencias restantes que condicionan la participación de los alumnos con su inscripción, es decir que si no realizan su evaluación no pueden inscribirse a su próximo semestre escolar.

Tres dependencias resaltan ya que realizan otro tipo de evaluación además de la evaluación por parte de los alumnos, como lo es en la dependencia de enfermería que complementa la evaluación de sus profesores con cuestionarios que realizan entre pares. En las dependencias de Medicina y la de Matemáticas los profesores realizan la autoevaluación acerca de su práctica docente. Es preciso destacar que la dependencia de Medicina además de la evaluación por parte de los alumnos y de la autoevaluación, las autoridades responden una evaluación acerca del desempeño profesores que tienen a su cargo.

Respecto al momento de la aplicación del cuestionario, seis de las siete dependencias la realizan dos veces al año al finalizar cada semestre y únicamente la dependencia de Medicina la realiza una vez al año. Se evalúa en cada una de las dependencias a todos los

profesores por asignatura de tiempo completo con base y los que se encuentran contratados por horas.

Las 7 dependencias declaran que los instrumentos de evaluación y procesos son realizados por la propia institución.

3.3. Administración de los procesos de evaluación docente

En las dependencias participantes se encontró que el área encargada de realizar el proceso de evaluación (diseño, administración, sistematización y entrega de resultados) es la Secretaría Académica, la cual no solo tiene a su cargo esta actividad como única, sino que tiene asignado otras acciones de gestión escolar. Es preciso mencionar que algunas dependencias mencionaron que asignan a responsables para que apoyen en esta actividad, al igual que forman parte de este proceso de evaluación docente el personal de control escolar y de cómputo. La única dependencia que declaró tener un grupo que se hace cargo de la actividad de evaluación es la dependencia de Ingeniería, la cual cuenta con un Comité de Innovación Educativa, que además realiza el diseño e implementación de cursos para los profesores.

Las dependencias compartieron que realizan la evaluación mediante el apoyo de medios electrónicos y sólo la dependencia de Enfermería hizo mención que la evaluación se realiza con cuestionarios impresos que posteriormente se procesan los resultados de forma manual, lo cual les lleva mucho tiempo para poder entregarlos.

3.4. Uso de la valuación de la docencia

Las dependencias declaran que el uso de la evaluación es para construir reportes de evaluaciones externas, informar individualmente a cada uno de los profesores y diseñar el programa de actualización docente.

La dependencia de matemáticas indica que además de los usos anteriormente mencionados, los resultados son tomados para decidir a qué profesor se le otorgan premios académicos (premios, ceremonias especiales) y una carga de horas estables que les asegure su trabajo. Esta dependencia declaró que los cuerpos académicos se reúnen para revisar y reflexionar acerca de los resultados obtenidos en la evaluación docente.

3.5. Otros resultados

Una vez procesados los datos se encontró que existe el Programa Institucional de Evaluación Docente (PROEVAL) el cual fue creado en el 2010 cuenta con la participación de 7 DES, y con 1 DES se está trabajando para que se integren al proyecto; tomando como referencia que a la universidad la componen 15 DES. La participación ha ido en aumento a medida que el sistema va siendo presentado y con ello satisfaciendo las necesidades de cada DES. El Programa Institucional de Evaluación Docente es una herramienta de evaluación docente para ser aplicada vía internet a la población estudiantil de la universidad, con el propósito de tener a nivel institucional una herramienta estándar para la recolección de los datos necesarios para llevar a cabo la evaluación docente que requiere cada DES, es preciso mencionar que el programa se ha revisado por expertos e instancias especializadas en el área de evaluación de la docencia. El Programa cuenta con un responsable que pertenece a la Dirección General de Desarrollo Académico de la Universidad.

El proceso de evaluación docente se realiza al finalizar cada semestre, en él participan los estudiantes quienes tienen acceso al sistema ingresando un nombre de usuario y contraseña, siendo su matrícula la clave de acceso y respondiendo un cuestionario de 33

preguntas para el periodo enero-mayo y 27 preguntas para el periodo agosto-diciembre, las cuales se agrupan en 8 categorías: cumplimiento, planeación, estrategias didácticas, actitud del profesor, comunicación, evaluación de aprendizajes, específicas de cada área de conocimiento y valoración global del profesor; a las cuales se le asignaron 4 niveles de calificación para el periodo enero-mayo: destacado, competente, básico e insatisfactorio y 3 niveles de calificación para el periodo agosto-diciembre: sobresaliente, satisfactorio e insatisfactorio.

Los reportes son generados y entregados a las autoridades correspondientes de cada DES, entre los que se encuentra el director de la dependencia, secretario académicos y coordinadores de carrera; de manera impresa y en digital los cuales son en dos modalidades; el reporte general contiene el dictamen, los resultados globales de la evaluación, la lista de profesores y todos los informes individuales de los profesores de la institución. Los informes individuales de cada profesor contienen la descripción de las categorías mediante las que fue evaluado y los niveles obtenidos. En ambos reportes se hace una descripción completa del proceso de evaluación docente.

4. Conclusiones

El diagnóstico desarrollado permite afirmar que en las quince dependencias de la universidad, se realiza la evaluación docente. Los resultados obtenidos nos indican que las instituciones realizan sus evaluaciones para cumplir con requisitos que programas u organismos externos solicitan, además del deseo de realizar retroalimentación de la práctica docente a los profesores y promocionar cursos de actualización y capacitación, pero sería importante asignarle más énfasis al trabajo con los resultados para así cumplir con los verdaderos propósitos de la evaluación docente.

Se observa de igual forma que las modalidades de evaluación se centran en la administración de cuestionarios para estudiantes y sólo tres de ellas realizan una evaluación más amplia obteniendo información de otros medios como lo es el mismo profesor, las autoridades y colegas.

Un punto a destacar que debe ser considerado es la falta de un responsable formal o comité encargado de la evaluación docente en las dependencias que no pertenecen al Programa Institucional de Evaluación Docente, pero sobre todo que cuente con la formación y capacitación adecuada para el diseño de procesos de evaluación docente y su implementación.

Es importante destacar que sería muy enriquecedor conocer la causa por la cual siete de las quince dependencias aún no pertenecen al PROEVAL, lo que hace notoria la falta de un proceso homogéneo para que todos los alumnos respondan y que todos los profesores sean evaluados de la misma forma dentro de una misma universidad; cual sería muy importante, pero sobre todo permitiría tener un panorama general de cómo se encuentra la planta docente y así tomar de decisiones que impacten a toda la universidad.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

- Arbesú, M. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 863-890.
- Arbesú, M., y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, 36, 56-64.
- Ary, D., Jacobs, L. y Razaviech, A. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Celis, E. (2011). *Evaluación de la docencia en una Universidad Privada*. Mérida: tesis elaborada para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa
- Cisneros, E., Loredó, J. y Barrera, M. (2009). *Diagnóstico de la Evaluación de la Docencia*. Mérida: Protocolo de investigación no publicado.
- Contreras, G. (2008). La evaluación de la docencia y su diagnóstico. *Reencuentro*, 53, 21-34.
- Fernández, N. y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 96-123.
- Figueroa, A. (2010). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Centro-occidente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México* (pp. 53-73). México: UNAM/IISUE/CONACYT.
- Fresán, M. y Vera, Y. (2000). La evaluación de la actividad docente. En ANUIES, *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica* (pp. 105-127). México: ANUIES.
- Fresán, M., Romo, A. y Vera, Y. (2000). La calidad de la educación superior. En ANUIES, *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propueseta de metodología básica* (pp. 79-103). México: ANUIES.
- García, B. y Bustillos, A. (2010). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Noreste de México. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México* (pp. 115-149). Ciudad de México: UNAM/IISUE/CONACYT.
- García, J. (2008). La investigación sobre efectividad docente en Estados Unidos y el uso de los cuestionarios de evaluación. En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 39-56). México: UNAM/IISUE/Plaza y Valdez.
- Gobierno Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la República.
- Isaac, S. y Michael, W. (1981). *Handbook in research and evaluation*. San Diego, CA: EdITS publishers.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Nueva York: Pearson Education.
- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2005). *Focus groups. Strategic articulations of pedagogy, Politics and inquiry*. Nueva York: Sage.
- Loredó, J. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). La evaluación del desempeño docente en las Universidades públicas de la región Sur-sureste de México. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación Del desempeño docente en las universidades públicas en México* (pp. 150-179). México: UNAM/IISUE/CONACYT.
- Luna, E., Rueda, M. y Arbesú, M. (2006). Constitución y desarrollo de una red de Investigadores sobre evaluación de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 971-993.

- Muñoz, J., Ríos, M. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs Evaluación de la calidad. *RELIEVE*, 8(002), 103-134.
- Murillo, F.J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1) 29-45.
- Parra, M. y Trujillo, M. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Venezuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 85-95.
- Rodríguez, J. (2008). Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación de Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1) 46-66.
- Rueda, M. (1999a). Evaluación académica vía los programas de compensación salarial. En M. Rueda y M. Landesmann (Eds.), *¿Hacia una nueva cultura de evaluación de los académicos?* (pp. 21-33). México: UNAM/CESU.
- Rueda, M. (1999b). Notas para la agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades. En M. Rueda y M. Landesmann (Eds.), *¿Hacia una nueva cultura de evaluación de los académicos?* (pp. 203-215). México: UNAM/CESU.
- Rueda, M. (2009). *Diagnóstico de la evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas y prueba de un nuevo modelo en distintos contextos institucionales*. Protocolo de investigación no publicado.
- Rueda, M. y Luna, E. (2010). Introducción. En Rueda, M. *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México*. 1er Coloquio Nacional de Evaluación del Desempeño Docente en Educación Superior. (pp. 7-25). México: UNAM/IISUE/CONACYT.
- Rueda, M., Del Ángel, M. y Reyes, P. (2010). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Metropolitana de México. En M. Rueda, *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México* (pp. 26-59). México: UNAM/IISUE/CONACYT.
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredo, J. (2010a). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 77-92.
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredo, J. (2010b). Resultados y recomendaciones. En M. Rueda, *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México* (pp. 180-203). México: UNAM/IISUE/CONACYT.
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1) 69-84.
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Conferencia Regional *El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades*, junio. Brasil: UNESCO/OREALC.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Nueva York: Sage.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- Stake, R. (2008). La ventaja de los criterios, la esencialidad del juicio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1) 18-28.

La relación de las encuestas de evaluación docente con el rendimiento académico:

La evidencia empírica en la Universidad del Pacífico

The relationship between teacher evaluation surveys and academic performance:

Empirical evidence from Universidad del Pacífico

Karlos La Serna Studzinski*¹, Ana María Becerra Marsano¹,
Arlette Beltrán Barco¹ y Hongrui Zhang²

¹Universidad del Pacífico del Perú y ²Superintendencia de Banca, Seguros y AFP de Perú

La presente investigación analiza los argumentos a favor y en contra de evaluar el desempeño de los docentes universitarios mediante encuestas aplicadas a sus estudiantes. Este análisis se centrará en las propuestas teóricas, así como en los hallazgos empíricos de diversas instituciones de educación superior. Luego, se detalla la experiencia de la Universidad del Pacífico (Perú) en dicha materia. Para ello, se acude a los resultados de estudios, tanto cuantitativos como cualitativos, realizados en la mencionada universidad. Las investigaciones cuantitativas analizan la relación entre el rendimiento académico y los puntajes de las encuestas de evaluación docente; mientras que los estudios cualitativos exploran las prácticas y características de los profesores que más valoran los estudiantes. A partir de los hallazgos de los mencionados estudios, es cuestionada la evaluación del desempeño docente únicamente mediante encuestas. Además, se sugiere complementar dichos instrumentos con herramientas cualitativas, como la observación de clases y los grupos focales con estudiantes.

Palabras Clave: Aprendizaje, Rendimiento académico, Educación Superior, Encuestas de evaluación docente, Grupos focales, Desempeño docente.

This research analyzes the arguments in favor of evaluating the performance of university teachers through student surveys. The analysis will focus on the theoretical proposals and empirical findings in various universities. Then, the experience of Universidad del Pacífico (Peru) in this matter is exposed. The quantitative research examines the relationship between academic performance and teachers' evaluation scores; while qualitative studies explore students' most valued teachers' practices. Based on this analysis, teacher evaluation surveys are questioned. It is suggested to supplement the evaluation with qualitative information such as the ones obtained from classroom observation and focus groups with students.

Key words: Learning, Academic performance, Higher Education, Teacher evaluation surveys, Focus groups, Teachers performance.

*Contacto: laserna_k@up.edu.pe

1. Introducción¹

Las encuestas aplicadas a los estudiantes constituyen la técnica de evaluación del desempeño de los profesores más usada, en especial, por sus menores costos frente a otros sistemas de evaluación. No obstante, las encuestas de evaluación docente son cuestionadas por diversos motivos que son analizados en la presente investigación. Para ello, la fundamentación teórica del artículo describe las estrategias más importantes aplicadas para la evaluación del desempeño del docente universitario. Durante dicho proceso, son discutidos los argumentos a favor y en contra de dichas estrategias. Luego, son presentados los resultados de diversas investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, desarrolladas en la Universidad del Pacífico, las cuales han acudido a distintos sistemas de evaluación del desempeño docente. Finalmente, es propuesto un conjunto de recomendaciones para la evaluación docente sobre la base de la evidencia empírica presentada.

2. Fundamentación teórica: La evaluación del desempeño del docente universitario

Para evaluar el desempeño de los profesores universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diversas estrategias han sido sugeridas. Por ejemplo, algunos autores (Acevedo y Mairena 2006) distinguen dos tipos de estudios de evaluación de las prácticas docentes: los orientados a demostrar la validez de los sistemas aplicados para evaluar el desempeño de los profesores y los que buscan comprobar los factores comunes de los “buenos” profesores. También ha sido propuesta la importancia de investigar todas las dimensiones del desempeño del profesor: (1) el pensamiento didáctico y la planificación, lo cual correspondería a la dimensión “antes de la clase”; (2) la interacción educativa dentro del aula, que sería la dimensión “durante la clase” y (3) la reflexión sobre los resultados alcanzados, que correspondería a la dimensión “después de la clase” (García, Loredó y Carranza, 2008). Estas tres dimensiones permiten distinguir la labor didáctica dentro del aula (la cual es identificada como “práctica docente”) del quehacer más amplio o “integral” (el cual es denominado “práctica educativa”). Sin embargo, García, Loredó y Carranza (2008) reconocen que la evaluación integral del desempeño docente es el proceso más difícil porque pocas de las técnicas de evaluación desarrolladas son pertinentes para ello.

Es importante reconocer que la técnica de encuestas sobre el desempeño docente aplicadas a los estudiantes, al ser la más difundida, es una de las más estudiadas y, a su vez, criticadas (Flores, 1994). Ante todo, se trata de una herramienta económica porque las computadoras permiten reducir los costos de coordinación con los estudiantes y los agentes evaluadores. Asimismo, se considera que, entre sus principales fortalezas, destacan la rapidez de la evaluación, así como la confiabilidad del proceso y la exactitud de los datos levantados. Adicionalmente, permiten llevar registros a lo largo de los años; gracias a lo cual, pueden ser desarrollados análisis estadísticos longitudinales. Por otro lado, conviene considerar que los estudiantes reciben directamente la enseñanza y pasan el mayor tiempo en las aulas, por lo cual, en teoría, deberían ser los evaluadores por

¹ Estudio realizado sobre la base de proyectos de investigación financiados por el Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico del Perú.

excelencia de los profesores (Elizalde, Pérez y Olvera, 2008; García, Loredó y Carranza, 2008; Langbein 1994).

Sin embargo, la técnica de encuestas presenta limitaciones y, desde la década de 1970, ha sido acusada de arrojar medidas sesgadas e inconsistentes. Uno de los principales sesgos de las encuestas sería que no evalúan todas las dimensiones de la práctica educativa. Además, existen sesgos relacionados con la elaboración del instrumento en sí. Por ello, para evitarlos, es importante la correcta formulación de las preguntas y que estas capten la información pertinente (García, 2008; Koon y Murray, 1995; Young y Shaw, 1999). A pesar de los potenciales problemas identificados, la evaluación docente mediante encuestas permite disponer de un registro de la evolución del desempeño de los profesores, el cual puede contribuir a la identificación de aquellos docentes representativos de un “buen” desempeño y determinar las características del mismo. Al respecto, Bain (2004) ha propuesto considerar solo a aquellos profesores que, sistemáticamente, han alcanzado calificaciones “extraordinariamente” altas.

Otra opción para la evaluación del desempeño docente es complementar, a través de otras técnicas, la información que ofrecen los discentes. De este modo, es posible acudir a instrumentos o metodologías de evaluación del profesor como observaciones de sus clases, así como entrevistas a profundidad a sus estudiantes y colegas. Ciertamente, si se acude a la información de los pares del docente evaluado, es recomendable que los agentes evaluadores enseñen la misma asignatura o, en su defecto, compartan la misma disciplina que el profesor evaluado. Ello supone que los colegas son más conscientes de las necesidades de la asignatura y de las potenciales dificultades que se pueden presentar durante su proceso de enseñanza. Otra posibilidad es acudir al propio docente evaluado para que se autoevalúe (Greenwood y Ramagli, 1980; Langbein, 1994).

Ciertamente, una de las metodologías más usadas como sustituto de las encuestas aplicadas a los estudiantes son los grupos focales o de discusión. Su éxito depende de una adecuada selección de participantes, quienes deberían ser escogidos de modo tal que se evite el conflicto entre los mismos. Además, es imperativo formar grupos pequeños para asegurar la participación de todos los asistentes durante la discusión, así como crear una atmósfera cercana y abierta a las opiniones. En este sentido, es fundamental contar con un moderador profesional que sepa manejar al grupo y, a su vez, estimule la participación. En todo caso, la principal desventaja de la metodología de los grupos focales está en los mayores costos en comparación con las encuestas aplicadas a los estudiantes. Estos costos son generados por el proceso de conformación de los grupos y por los incentivos necesarios para los participantes. También generan costos la contratación de moderadores experimentados, los equipos y las instalaciones necesarias para el grupo focal, la coordinación y la logística que permiten garantizar la presencia de los participantes, así como el procesamiento de los datos y el análisis de los mismos. Además, se debe considerar que la validez de la información depende mucho de la sinceridad y de la exactitud de los recuerdos de los participantes. Finalmente, un grupo focal será exitoso si sus responsables entienden la filosofía de la universidad y la cultura de los participantes (Greenbaum, 1993 y Krueger y Casey, 2000).

3. Métodos y resultados

3.1. La evaluación cuantitativa del desempeño docente: La investigación de la relación de las encuestas de evaluación del docente con el rendimiento académico en la Universidad del Pacífico (UP)

Una manera de validar las encuestas de evaluación del desempeño docente que se aplican a los estudiantes es determinar si las mismas están estadísticamente asociadas con el aprendizaje. En ese sentido, es posible relacionar los resultados de dichas encuestas con el rendimiento académico de los estudiantes, pues este último suele ser la variable más usada para operacionalizar el aprendizaje. Para ello, se puede realizar investigaciones no experimentales (*ex post facto*) mediante alguna de las siguientes tres técnicas de análisis de estadístico: descriptivo, correlacional o regresional. A través de la primera técnica, se describen las principales características de las variables que se estudian, para lo cual se analizan sus valores máximos y mínimos, su media y su varianza. Asimismo, se acude a cruces de valores de dos o más variables y a su interpretación a través de proporciones. En este caso, solo la aplicación de pruebas de igualdad de los estadísticos básicos permite establecer diferencias o semejanzas estadísticamente significativas entre las mencionadas variables (Beltrán y La Serna 2009).

Por su parte, los estudios correlacionales analizan el coeficiente de correlación total entre dos variables, lo cual permite establecer qué grado de asociación estadística existe entre dos de ellas, sin considerar otros factores que, de manera simultánea, pudieran estar generando efectos sobre las variables consideradas en la correlación. Dentro de este grupo, también se consideran aquellos que analizan la relación entre una variable y un grupo (conglomerado) de variables. No obstante, las técnicas correlacionales, no permiten determinar, con seguridad, la relación de causalidad existente entre dos o más variables. En cambio, la naturaleza de los modelos econométricos está dotada de poder explicativo, pues acuden al análisis de regresión, el cual, a través de diferentes técnicas de estimación, establece el efecto de una variable específica (explicativa o independiente) sobre una explicada (dependiente), en presencia de un conjunto de otras variables o controles que ajustan el primer efecto mencionado a fin de que refleje exclusivamente la influencia de la variable independiente sobre la dependiente. De este modo, se puede identificar cuánto impacta cada factor sobre el rendimiento académico. Además, mediante las elasticidades², es posible establecer cuál es la importancia relativa de cada variable frente a las demás. Así, estos indicadores facilitan identificar cuáles factores son más importantes para explicar el rendimiento académico, es decir, aquellas variables del modelo final que presenten mayores elasticidades en términos absolutos (Beltrán y La Serna 2009).

Precisamente, Beltrán y La Serna (2009) aplicaron un modelo de corte transversal que analizó los determinantes del desempeño académico durante el primer año de estudios universitarios a partir de datos de los ingresantes a la Universidad del Pacífico durante el año 2006. Dicho trabajo explicó el rendimiento académico, operacionalizado a través del promedio ponderado y del número de créditos que acumuló el estudiante luego de

² Conviene mencionar que la elasticidad es la fracción que compara dos variaciones porcentuales. En el denominador, el cambio en una unidad porcentual de la variable independiente. En el numerador, el cambio porcentual de la variable dependiente que origina la variación porcentual de la independiente (Beltrán y La Serna 2009).

haber cursado sus dos primeros ciclos (semestres académicos) en la UP en función de variables académicas, psicológicas, socio-familiares y de identificación³. Dichas estimaciones revelaron la importancia de factores académicos asociados a los conocimientos y las experiencias previas en los logros universitarios, como el rendimiento escolar y las características académicas del colegio de procedencia del estudiante. Así, la calificación promedio en los cursos de Matemáticas del colegio fue la variable más importante para explicar la nota promedio y el creditaje acumulado durante el primer año de estudios en la UP. También fueron relevantes para explicar ambas variables, haber cursado el bachillerato escolar y provenir de un colegio de “enseñanza tradicional”, es decir, no preuniversitario. En cuanto a las variables socio-familiares, se determinó que la migración de jóvenes que provenían del interior del país, para seguir estudios en la ciudad de Lima, influye negativamente sobre el rendimiento.

Posteriormente, Beltrán y La Serna (2011) analizaron la evolución del rendimiento académico mediante un modelo de “panel data”. De este modo, comprobaron que los determinantes identificados en la investigación previa seguían explicando el desempeño en la UP pasado el primer año de estudios universitarios. Específicamente, a través de las elasticidades de sus modelos finales, encontraron que tanto el desempeño promedio en Matemáticas como en Lenguaje, alcanzados durante los tres últimos años de educación secundaria, son los factores más importantes para explicar el rendimiento académico universitario, y que su impacto no disminuye con el avance de los estudios superiores. Igualmente, concluyeron que determinadas características académicas del colegio tienen un efecto positivo sobre el desempeño universitario que perdura en el tiempo. En ese sentido, alcanzan un mejor rendimiento académico los ingresantes que provienen de colegios que no son preuniversitarios y de aquellos que ofrecen programas de bachillerato escolar.

Beltrán y La Serna (2011) también encontraron que la edad de inicio de los estudios superiores es un factor importante para explicar el desempeño universitario, sobre todo en los primeros semestres académicos, luego de los cuales su impacto decrece. Respecto de los factores psicológicos, concluyeron que los estudiantes de mejor rendimiento poseen elevados niveles de aptitud numérica y de gregarismo⁴. Finalmente, identificaron dos variables socio-familiares que afectan negativamente el rendimiento académico. La primera corresponde a los estudiantes que migran para estudiar en la capital, pero el impacto de esta variable decrece con el tiempo. En cambio, la segunda, que evalúa la situación conyugal de los padres, impacta a lo largo de toda la carrera; así, los estudiantes cuyos padres están separados rinden menos que el resto.

Las dos investigaciones anteriores permitieron identificar los factores que explican el rendimiento académico promedio de los estudiantes desde su ingreso a la Universidad. Sin embargo, las variables dependientes de los modelos usados en dichas investigaciones miden calificaciones promedio y creditajes acumulados, lo cual no facilita establecer si es que determinados docentes, así como las encuestas que evalúan el desempeño del profesor, están asociados al rendimiento académico. Para superar esta limitación, pueden

³ Las variables de identificación abarcan aquellos determinantes del rendimiento académico que resumen los rasgos físico-biológicos que caracterizan al estudiante. Dentro de estos, destacan su edad, sexo, raza, peso y estatura (Beltrán y La Serna 2011).

⁴ Conviene recordar que las personas gregarias disfrutan de la compañía de otros (Costa y McCrae 1999).

considerarse las calificaciones en un curso específico, de modo tal que sea posible incorporar a los profesores de esa asignatura y los resultados de sus encuestas de evaluación de desempeño como variables explicativas. En ese sentido, La Serna y Zhang (2012) aprovecharon la base de datos de Beltrán y La Serna (2009 y 2011) para explicar las calificaciones finales de los estudiantes del curso de Economía I de la Universidad del Pacífico, el cual constituye la primera asignatura del área económica que cursan todos los ingresantes de la UP. El objetivo de dicha investigación fue comparar el impacto de factores académicos, como las experiencias y los conocimientos previos del estudiante, con el desempeño de sus profesores. En términos metodológicos, aplicaron modelos de regresión censurados conocidos como *Tobit model* que consideran la naturaleza acotada de la variable dependiente (de 0 a 20) en el proceso de estimación. Así, desarrollaron dos estimaciones (Ver tablas del Anexo I), la primera consideró como variable dependiente la calificación final del curso de Economía I; mientras que la otra, la calificación en su examen final. Sobre la base de ello, determinaron que los factores académicos escolares son los que más influyen sobre las calificaciones finales de los estudiantes de Economía I que ingresaron a la Universidad del Pacífico durante el año 2006. Por su parte, los factores pedagógicos; específicamente, el desempeño de los docentes solo presenta un impacto marginal y muy inferior al de los factores académicos.

En términos específicos, La Serna y Zhang (2012) identificaron que dos variables académicas, la calificación escolar promedio en Matemáticas y la asistencia a un colegio privado, eran las más importantes para explicar las calificaciones finales, pues, eran estadísticamente significativas y presentaban las elasticidades más elevadas. Tres factores académicos adicionales contribuyen a elevar las calificaciones finales en ambos modelos: haber estudiado en colegios que no sean preuniversitarios, la procedencia de escuelas que diferencian por sexo (no mixtas) y haber sido expuesto a contenidos más amplios de economía durante la etapa escolar. Igualmente, algunos docentes impactan de modo positivo, pero, en términos relativos, la influencia de estos profesores es mucho menor que la de los factores académicos. Es decir, el rendimiento previo y el currículo escolar llegan a importar mucho más que el desempeño didáctico del docente para el éxito académico en las asignaturas introductorias de Economía.

Conviene destacar que La Serna y Zhang (2012) encontraron que el puntaje en la Encuesta de Evaluación Docente (EED), que realizan los estudiantes de la UP al finalizar el semestre, no impacta sobre el rendimiento académico en el curso de Economía General I. Este último hallazgo, inevitablemente, genera inquietudes sobre la validez de los sistemas que evalúan a los profesores universitarios mediante cuestionarios de preguntas cerradas. Estas evaluaciones pueden ser llenadas indiscriminadamente por estudiantes de bajo rendimiento académico, quienes podrían penalizar a los profesores exigentes, a pesar de que sus estrategias hayan permitido mayores niveles de aprendizaje y de rendimiento académico. Además, los resultados anteriormente discutidos estuvieron alineados con algunos de los hallazgos de Becerra y La Serna (2009), quienes, a través de metodologías cualitativas, encontraron que diversos profesores “muy valorados” por los estudiantes no estaban entre los que alcanzaban mayor puntaje en la Encuesta de Evaluación Docente. Esta última investigación se describe a continuación.

3.2. La evaluación cualitativa del desempeño docente: La investigación realizada en la UP

Como una alternativa a las encuestas de evaluación del desempeño docente, Becerra y La Serna (2009) realizaron una investigación cualitativa destinada a identificar, organizar y analizar las “mejores prácticas” de los profesores más valorados por los estudiantes de la Universidad del Pacífico. El levantamiento de la información primaria necesaria para el estudio se desarrolló en dos etapas. La primera consistió en identificar a los docentes más valorados por los estudiantes. Para ello, se analizó la información disponible de la Encuesta de Evaluación Docente que se aplica semestralmente en la UP. Fueron considerados como profesores destacados en la EED quienes superaron el puntaje de 6.15 sobre 7 en, por lo menos, 3 de los 7 semestres considerados (del 2006-I al 2009-I).

Los criterios mencionados previamente permitieron identificar un grupo de docentes con altas evaluaciones. Sin embargo, dado que se deseaba validez en la información, se decidió realizar un conjunto de grupos focales con estudiantes. El objetivo de los mismos fue examinar las características o prácticas docentes más valoradas por los estudiantes; así como identificar a los profesores más reconocidos por los discentes. En cada grupo focal, participaron entre tres y doce estudiantes. En total, se realizaron siete grupos y se alcanzó el principio de saturación, el cual consiste en llevar a cabo grupos focales hasta que las respuestas encontradas sean redundantes. Para levantar información representativa, se incluyeron estudiantes que habían acumulado 170 créditos o más y egresados, de quienes se esperaba una visión y experiencia más amplia, así como una mayor madurez. Además se separaron a los participantes de los grupos bajo dos criterios: por facultades y por rendimiento académico. En los primeros grupos focales, no se identificaron muchas diferencias entre las percepciones de los estudiantes de alto y bajo rendimiento, salvo en lo referido al sistema de evaluación, por ello, en los últimos grupos, ambos tipos de estudiantes fueron mezclados.

Conviene destacar que los grupos focales permitieron identificar un conjunto de docentes que pueden ser considerados como muy valorados por los estudiantes de la UP. Debido a que varios de ellos no estaban entre los profesores destacados según la Encuesta de Evaluación Docente, se decidió trabajar con el grupo de profesores identificados en los grupos focales. Precisamente, la segunda etapa del levantamiento de la información primaria necesaria para el estudio se realizó mediante entrevistas a profundidad realizadas a los docentes identificados en los grupos focales de la primera etapa. En total, se entrevistó a 18 profesores

A través de los grupos focales fue posible examinar cuáles características de sus docentes valoran y no valoran los estudiantes. En efecto, los participantes mencionaron, a través de distintas expresiones, un conjunto de prácticas que caracterizan a quienes ellos consideraban docentes extraordinarios, más valorados y/o sus profesores ideales. Es posible agrupar las percepciones referidas a las características valoradas por los estudiantes en dos grandes bloques. El primero corresponde a condiciones que podrían considerarse básicas, esenciales o mínimas. Dichas características fueron recurrentemente destacadas por los participantes de los grupos focales como indispensables en cualquier docente, no solo en un profesor ideal o extraordinario. Es más, su ausencia era reconocida por los participantes como una característica de los docentes que menos valoran. El segundo bloque corresponde a prácticas que van más allá de lo que podría considerarse que caracterizaría a quienes son docentes ideales, extraordinarios y/o muy valorados por los estudiantes.

Es importante insistir que varios de los profesores identificados por los estudiantes como docentes extraordinarios no aparecían entre los profesores que alcanzaban mayor puntaje en la Encuesta de Evaluación Docente. Sea como fuere, entre los profesores identificados se encuentran profesores de todos los Departamentos Académicos de la UP, no solo de aquellos que ofrecen los cursos vinculados directamente a las carreras que siguen los estudiantes: Administración, Contabilidad y Economía, aunque sí se percibió que los estudiantes tendían a identificar y mencionar como más valorados a profesores de sus especialidades. Adicionalmente, no fueron identificadas diferencias entre las percepciones de los estudiantes de alto y bajo rendimiento, salvo para temas puntuales como el rol del sistema de evaluación. En efecto, los estudiantes de alto rendimiento preferían a profesores quienes, además de enseñar adecuadamente los contenidos, sean exigentes en las evaluaciones. Por su parte, los de bajo rendimiento preferían profesores más flexibles y concesivos al momento diseñar las evaluaciones y calificarlas.

Entre las condiciones esenciales de cualquier docente identificadas mediante los grupos focales, destacan un conocimiento profundo y el dominio de la materia que enseñan, la preparación de las clases, el orden y la puntualidad, la adecuada expresión oral y corporal, un manejo mínimo de medios tecnológicos, así como una evaluación “justa”. Por otro lado, para ser considerado extraordinario o muy valorado, es importante “dar valor agregado”. Ello se expresa de diversas maneras: la realización de clases participativas y argumentativas, el desarrollo de una enseñanza que vaya más allá de la teoría, la preocupación por sus estudiantes y la disponibilidad de tiempo para atenderlos fuera del aula, así como el manejo de la dimensión afectiva.

4. Discusión y conclusiones

Al momento de evaluar el desempeño de los profesores universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante distinguir la labor didáctica dentro del aula del quehacer más amplio o “integral”. Sin embargo, la evaluación integral del desempeño docente es el proceso más difícil porque pocas de las técnicas de evaluación desarrolladas son pertinentes para ello. Precisamente, la técnica de encuestas sobre el desempeño docente aplicadas a los estudiantes es la más difundida, pero también la más criticada. Se trata de una herramienta económica, porque las computadoras permiten reducir los costos de coordinación con los estudiantes y los agentes evaluadores. Sin embargo, son cuestionadas por sus sesgos; uno de los principales sería que no evalúan todas las dimensiones de la práctica educativa. Además, existen sesgos relacionados con la elaboración del instrumento en sí.

Otra opción para la evaluación del desempeño docente es complementar, a través de otras técnicas, la información que ofrecen los discentes. De este modo, es posible acudir a instrumentos o metodologías de evaluación del profesor como observaciones de sus clases, así como grupos focales y entrevistas a profundidad a sus estudiantes y colegas. Ciertamente, una de las metodologías más usadas como sustituto de las encuestas aplicadas a los estudiantes son los grupos focales o de discusión. La desventaja de esta metodología son los mayores costos en comparación con las encuestas aplicadas a los estudiantes.

Una manera de validar las encuestas de evaluación del desempeño docente que se aplican a los estudiantes es determinar si las mismas están estadísticamente asociadas con el aprendizaje. En ese sentido, es posible relacionar los resultados de dichas encuestas con

el rendimiento académico de los estudiantes, pues este último suele ser la variable más usada para operacionalizar el aprendizaje. De este modo, para el caso del curso de Economía I de la Universidad del Pacífico, se ha determinado que los factores académicos, como las notas escolares en Matemáticas y la asistencia a un colegio privado, son los que más influyen sobre las calificaciones finales de los estudiantes. Por su parte, los factores pedagógicos, puntualmente, el desempeño de los docentes, solo presentan un impacto marginal y muy inferior al de los factores académicos. Es decir, el rendimiento previo y el currículo escolar llegan a importar mucho más que el desempeño didáctico del docente para el éxito académico en las asignaturas introductorias de Economía.

Conviene destacar que también ha sido estimado que el puntaje en la Encuesta de Evaluación Docente, que realizan los estudiantes de la UP al finalizar el semestre, no impacta sobre el rendimiento académico en el curso de Economía General I. Este último hallazgo critica, por lo menos para la asignatura objeto de estudio, la validez de los sistemas que evalúan a los profesores universitarios mediante cuestionarios de preguntas cerradas. Dichos cuestionarios pueden ser llenados indiscriminadamente por los estudiantes de bajo rendimiento académico, quienes podrían penalizar a los profesores exigentes, a pesar de que sus estrategias hayan permitido un mayor nivel de aprendizaje y de rendimiento académico. Además, los resultados anteriormente discutidos confirmaron algunos de los hallazgos obtenidos a través de metodologías cualitativas; específicamente, grupos focales realizados con discentes. En ese sentido, se ha encontrado que diversos profesores “muy valorados” por los estudiantes no están entre los que alcanzaban mayor puntaje en la Encuesta de Evaluación Docente.

Adicionalmente, los grupos focales no arrojaron diferencias entre las percepciones de los estudiantes de alto y bajo rendimiento, salvo para temas puntuales como el rol del sistema de evaluación. En efecto, los estudiantes de alto rendimiento preferían profesores quienes, además de enseñar adecuadamente los contenidos, sean exigentes en las evaluaciones. Por su parte, los de bajo rendimiento preferían profesores más flexibles y concesivos al momento diseñar las evaluaciones y calificarlas. Esta preferencia puede influir cuando los estudiantes de bajo rendimiento responden cuestionarios de evaluación docente, pues podrían castigar a los profesores asignándoles un puntaje bajo, a pesar de que dichos profesores hayan contribuido significativamente a su aprendizaje. En consecuencia, por un lado, conviene analizar la posibilidad de retirar a los estudiantes de muy bajo rendimiento del proceso de evaluación del desempeño de los docentes mediante encuestas; por otro, es importante complementar las encuestas con herramientas cualitativas como la observación de clases y los grupos focales con estudiantes.

Referencias

- Acevedo, R. y Mairena, N. (2006). Factores de sesgos asociados a la validez de la evaluación docente universitaria: un modelo jerárquico lineal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(34). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n34/>
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Becerra, A. y La Serna, K. (2009). *Los docentes más valorados por los estudiantes de la UP. ¿Cómo lo logran?*. Recuperado de http://www.up.edu.pe/ciup/SiteAssets/Lists/JER_Jerarquia/EditForm/20091216131809_DD-09-17.pdf

- Beltrán, A. y La Serna, K. (2009). *¿Cuán relevante es la educación escolar para el desempeño universitario?* Documento de Trabajo N° 85. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Beltrán, A. y La Serna, K. (2011). *¿Qué factores explican la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico.* En K. La Serna (Ed.), *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la Universidad* (pp.251-322). Lima: CIUP.
- Costa, P. y McCrae, R. (1999). *Inventario de personalidad neo revisado (NEO PI-R). Inventario neo reducido de cinco factores (NEO-FFI). Manual profesional.* Madrid: TEA ediciones.
- Elizalde, L. Pérez, C. y Olvera, B. (2008). Meta evaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 53, 113-124.
- Flores, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Bogotá: McGraw-Hill.
- García, J. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Reencuentro*, 53, 9-19.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, Especial.
- Greenwood, G. y Ramagli, H. (1980). Alternative to Student Ratings of College Teaching. *Journal of Higher Education*, 51(6), 673-684.
- Greenbaum, T. (1993). *The handbook for focus group research.* Lexington, MA: Lexington Books.
- Koon, J. y Murray, H. (1995). Using Multiple Outcomes to Validate Students Ratings of Overall Teaching Effectiveness. *Journal of Higher Education*, 66(1), 61-81.
- Krueger, R. y Casey, M. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- La Serna, K. y Zhang, H. (2012). *La explicación del rendimiento en los cursos introductorios de economía. ¿Cuánto influye el profesor?: un estudio en la Universidad del Pacífico.* Recuperado de http://www.up.edu.pe/ciup/SiteAssets/Lists/JER_Jerarquia/EditForm/DD%20La%20Serna%20-%20Zhang%20%20La%20explicación%20del%20rendimiento%20en%20los%20cursos%20introductorios%20de%20economía.pdf
- Langbein, L. (1994). Validity of Students Evaluations of Teaching. *Political Science and Politics*, 27(3), 546-553.
- Young, S. y Shaw, D. (1999). Profiles of Effective College and Universities Teachers. *Journal of Higher Education*, 7(6), 670 -686.

Anexo I: Elasticidades e impacto de las variables explicativas

Tabla 1. Elasticidades e impacto de la calificación final del curso

VARIABLES EXPLICATIVAS	ELASTICIDAD	IMPACTO
Calificación promedio en Matemáticas	0.8062631	0.70709
Colegio privado	0.4533323	6.076194
Aptitud numérica	0.0836874	0.152919
Colegio no preuniversitario	0.068698	0.9881614
Colegio mixto	-0.0462103	-1.053238
Contenidos de economía 1	0.0461704	0.3828325
Formación laica	0.0253575	0.8995225
Docente 5	0.011762	0.9567796
Cursado del bachillerato escolar	0.008916	0.4780194
Docente 6	0.008458	0.782444

Fuente: La Serna y Zhang (2012).

Tabla 2. Elasticidades e impacto de la calificación en el examen final

VARIABLES EXPLICATIVAS	ELASTICIDAD	IMPACTO
Edad	0.9635207	0.7241127
Calificación promedio en Matemáticas	0.8492451	0.74786
Colegio privado	0.6470997	8.712661
Colegio no preuniversitario	0.0824846	1.194468
Contenidos de economía 1	0.0467444	0.3876427
Colegio mixto	-0.0431491	-0.9802089
Formación laica	0.0354939	1.250962
Docente 6	0.0166014	1.53028
Docente 8	0.0079516	1.58808

Fuente: La Serna y Zhang (2012).

Propiedades psicométricas del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente

Psychometric properties of the Evaluation Teacher Competence Questionnaire

Erika Paola Reyes Piñuelas*, Edna Luna Serrano y Joaquín Caso Niebla

Universidad Autónoma de Baja California

El objetivo de este estudio fue reportar los resultados de los análisis de confiabilidad y validez del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente con base en la opinión de los alumnos, en una población de estudiantes universitarios mexicanos. La estructura teórica del cuestionario corresponde al Modelo de Evaluación de Competencias Docentes y es una escala con 35 reactivos tipo Likert con cinco niveles de respuesta. Se realizó un análisis de unidimensionalidad del test con una muestra de 128,791, un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con 66,148 datos y un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con 462 datos. Los resultados del análisis de unidimensionalidad con el modelo Rasch mostraron que 32 reactivos evalúan el mismo rasgo latente; en el AFE se obtuvo una estructura bifactorial, planeación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, y conducción y valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, ambos factores explican el 75.02% de varianza y un alfa de Cronbach de .98; en el AFC los valores de índices de bondad de ajuste fueron RMSEA=.07, CFI=.93, y SRMR=.02 la estructura del modelo al cual ajustan los datos de manera aceptable quedó conformada por dos factores con 25 reactivos congruentes con el modelo que le subyace.

Palabras clave: Validez de constructo, Evaluación, Competencias, Evaluación docente, Cuestionarios con base en la opinión de los estudiantes.

The objective of this study was to report the results of the analysis of reliability and validity of the Assessment Questionnaire Teaching competence based on the opinion of the students, in a population of Mexican university students. The theoretical structure of the questionnaire corresponds to the evaluation model of teaching competence and is a scale with 35 Likert five response levels. An analysis of unidimensionality of the test with a sample of 128,791, an Exploratory Factor Analysis (EFA) with 66,148 data and Confirmatory Factor Analysis (CFA) with 462 data. The results of the analysis of unidimensionality using Rasch modeling showed 32 items assess the same latent variable; AFE was obtained in the bivariate structure, planning and management of the teaching-learning process, and conduct and evaluation of teaching-learning process, both factors account for 75.02% of variance and a Cronbach's alpha of 0.98, in the AFC, the values of goodness of fit indices were RMSEA=.07, CFI=.93, and SRMR=.02 model structure which fit the data acceptably was formed by two factors with 25 items consistent with the model that underlies it.

Keywords: Construct validity, Evaluation, Competency, Teacher evaluation, Student surveys.

*Contacto: erikareyespinuelas@gmail.com

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 19 de enero de 2013

1ª Evaluación: 12 de febrero de 2013

Aceptado: 20 de enero de 2014

1. Introducción

El presente estudio reporta los resultados obtenidos del análisis de confiabilidad y validez de un Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente (CECD) con base en la opinión de los alumnos. La argumentación que orienta el estudio, es la necesidad de contar con instrumentos de evaluación docente en educación superior congruentes con el modelo de enseñanza por competencias confiables y con evidencias de validez pertinentes para evaluar la docencia.

Los cuestionarios con base en la opinión de los alumnos son la técnica de recopilación de información del quehacer docente de mayor presencia tanto en el ámbito internacional como nacional (García-Cabrero y Loredó, 2010; Luna, 2000; Paulsen y Feldman, 1995; Rueda, 2006). El creciente interés ha permitido por un lado, dar cuenta de las fortalezas del instrumento y por otro, plantear una serie de recomendaciones sobre su construcción y usos. Con más de ocho décadas de ser utilizados se han ganado un lugar dentro de la evaluación docente en educación superior. Su uso masivo se facilita por el corto tiempo requerido para su aplicación y bajo costo.

Se reconoce que los cuestionarios de apreciación estudiantil tienden a ser estadísticamente confiables y válidos más que cualquier otra fuente de información (Marsh, 2007). Al mismo tiempo, algunas de las críticas persistentes al uso de los cuestionarios señalan que promueven una pedagogía conservadora (Centra, 1993, 1973), al no ser acordes a los modelos educativos actuales, asimismo, que se apegan de manera limitada a la teoría de enseñanza que les subyace (Cisneros-Cohernour y Stake, 2010; Luna, 2000). Además, se cuestiona su uso indiscriminado, sin atender los aspectos básicos de confiabilidad y validez; y la sobrevaloración de su utilidad (Berk, 2006; Luna y Torquemada, 2008).

Un requisito en el desarrollo de instrumentos de medición como los cuestionarios de apreciación estudiantil es que se fundamenten en una teoría de la enseñanza (Gravestock y Gregor-Greenleaf, 2008; Scriven, 1995), congruente con el modelo pedagógico que promueve la institución (Luna, 2000; Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia [RIIED], 2008). Ory y Ryan (como se citó en Gravestock y Gregor-Greenleaf, 2008) señalaron que este tipo de cuestionarios por lo general se construyen a partir de otros ya elaborados sin reflexionar sobre la teoría que los subyace y en la construcción de dominios. Con frecuencia estos son desarrollados a partir de consenso entre expertos, maestros, miembros de instituciones y/o estudiantes (Marsh, 2007), sobre características específicas relevantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y culminan en reactivos o factores. Con base en ello, los reactivos comúnmente giran alrededor de factores como la organización del curso, interacción alumno maestro y comunicación verbal sin reflejar una teoría particular (Centra, 1973). Con lo que se promueve la evaluación de un modelo de enseñanza tradicional y en consecuencia de prácticas pedagógicas tradicionales en la que el docente posee el conocimiento y el estudiante desempeña un rol pasivo.

Las teorías en las que se sustentan los cuestionarios se relacionan con el papel asignado a los docentes y alumnos las cuales se reflejan en los reactivos de los cuestionarios, en otras palabras, la concepción de enseñanza que se aborda a través del cuestionario de evaluación docente, en los cuales pueden ser identificadas perspectivas teóricas tales como la cognoscitiva, conductual, humanista y una perspectiva de enseñanza tradicional (Luna, 2000). El hecho de no contar con un cuestionario de evaluación que refleje en sus reactivos las prioridades institucionales y que se encuentre elaborado en congruencia

con la pedagogía que promueve la institución, las evaluaciones pueden tener un impacto negativo en la enseñanza, respecto a su validez y utilidad (Gravestock y Gregor-Greenleaf, 2008).

La base teórica que sustenta al CECD es el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008), los principios de este modelo son: (a) una orientación formativa, privilegia la reflexión y retroalimentación de la práctica docente además del planteamiento de acciones para su mejora; (b) orientación participativa, donde el docente y autoridades se involucran en el diseño e instrumentación; (c) orientación humanista, el docente es visto como un individuo con intereses, motivaciones, emociones, anteponiendo la preservación de su autoestima y dignidad; y (d) enfoque multirreferencial, favorece la diversidad de opiniones y además parte de la complejidad de la evaluación de la docencia con interés en factores que la determinan.

En este modelo se plantean tres momentos considerados secuenciales y paralelos para el desarrollo de la función docente. El primer momento, *Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje*, son las actividades previas incluye el pensamiento del docente, el cual hace referencia al conocimiento pedagógico en general y del contenido pedagógico de asignatura, las expectativas del grupo y de sí mismo, y la planeación de la asignatura. Kane, Sandretto y Heath (2004) denominan teorías asumidas a expresiones o justificaciones de los docentes en torno a sus acciones en el proceso de enseñanza, y podrían ser exploradas en este primer momento del modelo. En el segundo momento, *Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje*, relacionado con la interacción del docente y alumno en el aula, se observan las teorías en uso, que desde las aportaciones de Kane *et al.* (2004) podrían observarse en esta dimensión ya que se les relaciona con las que sustentan las acciones realizadas en el ejercicio de la docencia dentro del aula. Finalmente, el tercer momento, *Valoración de proceso enseñanza-aprendizaje*, es la reflexión en torno a los resultados alcanzados por el ejercicio de la práctica docente y evaluadas por diferentes actores como alumnos, docentes, los pares y directivos.

El abordaje de la evaluación de la práctica docente a partir de la enseñanza por competencias se persigue desde diferentes acercamientos, por un lado se encuentra la aproximación de competencia global, integradora, que sólo puede evaluarse en contextos auténticos y globalizados; y por otro lado un acercamiento propuesto por Denyer, Furnemont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), consideraron que desglosar las competencias permite evaluar aspectos específicos y observables de la actividad docente. Plantearon evaluar las competencias por medio de tareas específicas determinadas a través de indicadores (observables y cuantificables) que miden el nivel de dominio alcanzado de determinada competencia. Estos autores afirmaron que el uso de pruebas resultará objetiva si el desarrollo de las pruebas descansa sobre criterios explicitados por indicadores observables y cuantificables.

En este sentido, el recurso de los indicadores en el uso de las pruebas presenta ventajas alternas, como la facilidad para toma de decisiones sobre el dominio de la competencia docente, favorece el entendimiento por parte del alumno de los elementos invariables de la familia de las tareas, condición importante para la generalización y favorece la interiorización por el alumno sobre cuáles son los criterios que se asocian al éxito y, por tanto, una apropiación del proceso (Denyer *et al.*, 2007). Este planteamiento propuesto por Denyer *et al.* fue retomado por el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior, modelo que subyace en el CECD.

2. Método

2.1. Participantes

La información objeto de estudio corresponde a los puntajes generados por los estudiantes sobre la evaluación docente y pertenecen al primer periodo semestral de 2011 de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en México. Los datos analizados involucraron a 37,094 estudiantes adscritos a tres campus. Estos estudiantes representan un 77.3% de participación estudiantil dado que la población de licenciatura en ese periodo fue de 47,943. Como se muestra en la tabla 1, el 53.7% de los participantes lo constituyen mujeres y el 46.3% hombres, la media de la edad fue de 21.35 (DE= 2.318).

Tabla 1. Características de los participantes

VARIABLES	N	PORCENTAJE	
Sexo	Femenino	19,924	53.7
	Masculino	17,170	46.3
Edad	17	16	0.0
	18	2,450	6.6
	19	6,594	17.8
	20	6,882	18.6
	21	6,416	17.3
	22	4,774	12.9
	23	3,090	8.3
	24	1,866	5.0
	25	1,210	3.3
26 en adelante	3,796	10.2	

Fuente: Elaboración propia.

El total de cuestionarios analizados fue de 199,967 número muy por encima de los 37,094 estudiantes, ya que estos contestan un cuestionario por cada asignatura cursada en el semestre. Para el análisis de unidimensionalidad la muestra quedó constituida por 128,791 cuestionarios ya que se prescindió de los cuestionarios con escasa variabilidad es decir, con puntajes totales alrededor de 35 y 175 puntos.

Se utilizó el criterio de replicabilidad por medio del método de validación cruzada, para obtener mayor confianza en los resultados al confirmarlos con diferentes muestras de la misma población (Rodríguez, 1999), por consiguiente se obtuvieron dos muestras aleatorias conformadas una por 66,148 (49.6%) cuestionarios denominada submuestra A y utilizada para el análisis factorial exploratorio (AFE) y 67,111 (50.4%) la submuestra B para el análisis factorial confirmatorio (AFC), de esta última se extrajo una muestra de 462 cuestionarios.

2.2. Instrumento

El CECD con base en la opinión de los alumnos de Luna, Calderón, Caso y Cordero (2012) fue desarrollado a partir de los componentes relevantes del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008). El CECD consta de 35 reactivos tipo Likert con cinco niveles de respuesta de uno (*nunca*) a cinco (*siempre*).

Luna *et al.* (2012) reportan las fases y resultados en el desarrollo y validación del cuestionario considerando la prueba de confiabilidad, análisis validación por un grupo de expertos, análisis de unidimensionalidad con metodología Rasch y AFE. Los resultados relevantes de estos análisis fueron: la confiabilidad con la prueba alfa de Cronbach

resultó de .967 en el total de los reactivos y por factor .753, .876, .920 y .939; en el análisis de unidimensionalidad se concluyó que los reactivos se comportaron en el análisis según las expectativas del modelo Rasch Masters, a excepción de los reactivos 34 y 35 que presentaron valores fuera de los umbrales críticos; los resultados del AFE revelaron que la estructura del CECD se compone de tres dimensiones y un indicador: *Planeación y gestión del proceso enseñanza-aprendizaje*, *Interacción didáctica en el aula*, *Evaluación y comunicación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, y como indicador, *Tecnologías de la información y la comunicación* (ver tabla 2). Esta estructura factorial explicaba el 59.3% de varianza. Se concluyó que el cuestionario es válido y confiable para evaluar el constructo de competencia docente.

Tabla 2. Estructura factorial del CECD

REACTIVOS	FACTORES			
	1	2	3	4
5. Enseña procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales.	.724			
1. Menciona la relación de algunos contenidos del curso con temas de otras materias del plan de estudios.	.692			
10. Modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a las necesidades del grupo.	.682			
2. Explica la utilidad de los conocimientos en situaciones de la vida diaria.	.675			
12. Realiza actividades en clase que me motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula.		.468		
15. Pone en operación actividades en el aula que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	.641			
11. Plantea situaciones con problemas reales que favorecen mi aprendizaje de los temas.	.626			
14. Me motiva a continuar aprendiendo sobre los temas vistos en el curso.	.618			
4. Puntualiza los conceptos importantes de los temas vistos en el curso.	.613			
9. En las primeras clases identifica los conocimientos de los estudiantes sobre la materia.	.606			
3. Ubica los contenidos del curso en el contexto profesional.	.598			
8. Propone fuentes de información que facilitan el aprendizaje de los temas.	.593			
16. Aborda los temas con una secuencia razonada.		.401		
18. Acepta sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades.		.440		
17. El tiempo dedicado para aprender cada tema es suficiente.		.479		
23. Realiza preguntas a los estudiantes cuando expone, para asegurar la comprensión del tema.		.730		
22. Se asegura de que en las actividades en equipo, cada integrante contribuya a su realización.		.717		
21. Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los estudiantes.		.591		
28. Fomenta la participación del grupo para realizar conclusiones en sus exposiciones.		.560		
19. Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase.		.558		
25. Cuando habla, expresa claramente sus ideas.		.555		
31. Promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo.			.370	
20. Para facilitar la comprensión de conceptos, los define mediante ejemplos		.426		

Tabla 2. Estructura factorial del CECD (continuación)

REACTIVOS	FACTORES			
	1	2	3	4
7. Explica los criterios de evaluación de la materia.			.726	
6. Presenta la lista de temas y su secuencia en el programa de la materia.			.681	
34. Respeta los criterios de evaluación planteados al inicio del curso.			.665	
32. Es respetuoso con todos los estudiantes del grupo.			.620	
35. La evaluación final fue congruente con los contenidos y actividades del curso.			.598	
30. Demuestra ser responsable en su trabajo.			.509	
27. Sus exposiciones se caracterizan por tener un inicio, desarrollo y conclusión.	.434			
26. Manifiesta claramente sus ideas cuando escribe en el pintarrón.	.452			
33. Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje.			.458	
29. Incorpora en sus clases el uso de la tecnología de la información y la comunicación (por ej. internet, uso de software, etc.).				.805
24. Utiliza diversos recursos didácticos en clase (por ejemplo presentaciones en computadora, videos, fotos, diagramas, etc.).				.802

Nota: Factor 1: Planeación y gestión del proceso enseñanza-aprendizaje; Factor 2: Interacción didáctica en el aula; Factor 3: Evaluación y comunicación del proceso de enseñanza-aprendizaje; Indicador 4: Tecnologías de la información y la comunicación. Método de extracción de componentes principales, rotación factorial varimax con normalización Keiser. La estructura factorial explica el 59.3% del total de la varianza.

Fuente: Luna *et al.* (2012).

2.3. Procedimiento

Los puntajes de los cuestionarios se obtuvieron de la base de datos institucional a través del Sistema de Evaluación Docente de la UABC y se generaron a partir de respuestas de los estudiantes al completar el CECD por medio de un portal en internet.

La secuencia en cada uno de los análisis realizados se detalla en la figura 1, primero se realizó el análisis de unidimensionalidad con la metodología Rasch Masters en el programa de análisis de datos Winsteps, se requirió procesar la información en dos ocasiones con el objetivo de obtener evidencias que la totalidad de los reactivos del CECD midieran un único constructo.

Posteriormente se realizó el AFE, como se reportó en Luna *et al.* (2012) la estructura factorial propuesta fue a partir de los resultados del AFE, sin embargo aquel estudio presentó condiciones diferentes (tamaño de muestra y aplicación en papel y lápiz) por lo tanto se consideró pertinente en esta investigación identificar la estructura factorial con propósitos exploratorios y obtener suficientes conocimientos para formular hipótesis concretas sobre la relación entre indicadores y dimensiones latentes con una muestra que mantuviera las mismas condiciones de aplicación en los análisis de datos.

El AFE se llevó a cabo con el método de extracción de componentes principales, y se reportaron dos tipos de rotaciones, ortogonal (con varimax) y oblicua (con promax), es recomendable hacer ambas rotaciones, dado que si la agrupación factorial es idéntica en ambas rotaciones entonces la estructura factorial del instrumento es clara y estable (Morales, 2011). Entre las bondades de estos tipos de rotaciones se tiene que los factores ortogonales son más generalizables y es fácil que se repliquen en otras muestras, y en el caso de la rotación oblicua permite una apreciación más real de la estructura subyacente del cuestionario, además, suponen una correlación entre los factores, por lo tanto otorga

congruencia al presente estudio por el análisis de unidimensionalidad donde la finalidad es que los reactivos representen un único constructo.

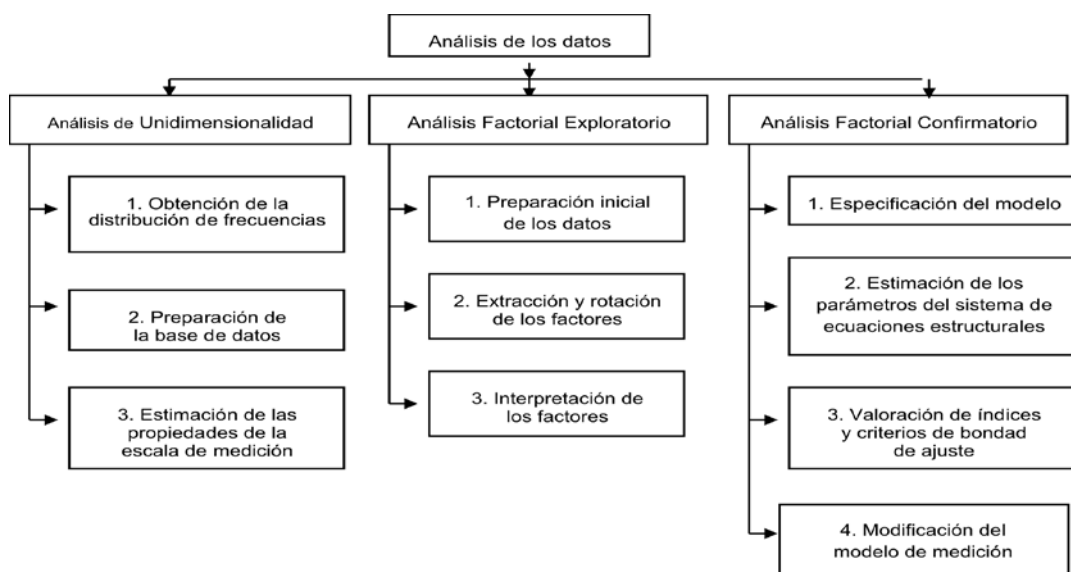


Figura 1. Análisis de los datos
Fuente: Elaboración propia.

Se valoraron los factores susceptibles de ser interpretados a la luz de diferentes criterios de decisión como el criterio de raíz latente y de contraste de caída, la prueba de comunales y la varianza explicada. La identificación de cada reactivo en determinado factor se efectuó con base en la mayor saturación obtenida en las estructuras factoriales rotadas, lo anterior conjuntamente con la revisión y contraste de la teoría que subyace al cuestionario, con el apoyo de la *Reticula de planeación de la segunda versión del CECD* (Luna *et al.*, 2012) para valorar la congruencia teórica.

Finalmente se confirmó la estructura factorial del CECD con el AFC mediante la metodología de modelamiento de ecuaciones estructurales utilizando el programa de cómputo para el análisis de datos Stata.

3. Resultados

3.1. Análisis de unidimensionalidad

El análisis inicial de unidimensionalidad Rasch se realizó a los 35 reactivos con los 199,967 cuestionarios de opinión. Con la finalidad de conocer la variabilidad de los datos se obtuvieron las medias de cada reactivo, estas se ubicaron entre 4.28 la más alta y 4.02 la más baja. La consistencia interna con alfa de Cronbach fue de .97. Como parte de los criterios de unidimensionalidad, las correlaciones punto biserial superaron la expectativa (.20 según Linacre y Rasch, 2008), la menor fue de .75 y la mayor de .90. En cuanto a la discriminación del reactivo, el número 34 se aleja de la expectativa (valores cercanos o superiores a 1.0) con un valor de 0.53.

Otros criterios para la determinación de la unidimensionalidad son: la dificultad del reactivo, se obtuvieron valores entre 0.52 y -0.55 lógitos (es aceptable obtener valores en el rango de +2 a -2 lógitos) esto indica que en términos generales la dificultad de los reactivos es de moderada a baja. En el caso de los criterios de bondad de ajuste próximo

(*infit* en inglés) y ajuste lejano (*outfit* en inglés) los reactivos 34 y 35 presentaron en ambos criterios problemas de ajuste, mientras que el reactivo 1 solo en criterio de ajuste lejano. Los primeros dos reactivos pertenecen al indicador *Tecnologías de la información y la comunicación* y el reactivo 1 al factor *Planeación y gestión del proceso enseñanza-aprendizaje* (según la estructura factorial del estudio que le precede al cuestionario). Dado que los reactivos 1, 34 y 35 muestran valores fuera de la expectativa en uno o varios criterios se decidió omitirlos de subsecuentes análisis. En el mapa de Wright se detectó un número amplio de estudiantes que calificaron con puntuaciones totales máximas que representan una alta competencia docente, así como una proporción menor con puntuaciones que reflejan una baja competencia docente, con el propósito de que los resultados no se encontraran influidos por valores atípicos se decidió excluir los cuestionarios contestados con escasa variabilidad, es decir con puntuaciones totales cercanas a 35 y 175 puntos.

Con el objetivo de obtener un cuestionario donde todos los reactivos midieran un mismo constructo se procedió a un segundo análisis de unidimensionalidad con una muestra de 128,791 cuestionarios. Se retomaron los hallazgos derivados del análisis anterior de unidimensionalidad y se concluyó que los 32 reactivos evalúan el mismo rasgo latente, los valores de los diferentes índices de bondad de ajuste tales como: índice de discriminación, dificultad del reactivo, índices de ajuste lejano y ajuste próximo fueron aceptables y se conservó un alfa de Cronbach de .97.

3.2. Análisis Factorial Exploratorio

La submuestra A constó de 66,148 cuestionarios, con la cual se realizaron las pruebas de KMO y Bartlett, en la primera resulta con un .98, al ser superior a .60 es apropiado factorizar (Zamora, Monroy y Chávez, 2009), y la segunda prueba de esfericidad de Bartlett se admite la existencia de relación entre las variables.

La solución factorial agrupó a los 32 reactivos en dos factores interpretables. Los criterios que permitieron justificar el número de factores a considerarse en la interpretación fueron el criterio de raíz latente y criterio de contraste de caída, en el primero de estos criterios resultó con un valor de 22.85 en el Factor 1 y 1.15 en el Factor 2 (la expectativa es obtener raíces latentes mayores a uno, según Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999) y el criterio de contraste de caída indicó dos factores a considerar ya que el punto de quiebre del gráfico de sedimentación dejó de ser pronunciado en el segundo factor. Para la determinación de los factores en la prueba de comunalidades se determinó un mínimo de .50 para ser considerado dentro de un factor (valor deseable según Hair *et al.*, 1999). La mayoría de las cargas factoriales muestran saturaciones altas en uno de los factores y cargas bajas o insignificantes en el otro (comportamiento esperado según Byrne, 2001) y se cumplió la expectativa de al menos tres reactivos por factor.

En la tabla 3 se muestran los pesos y correlaciones obtenidos con la rotación varimax y la promax, ambas rotaciones con un comportamiento idéntico al arrojar dos factores, obtener una varianza explicada de 71.43% en el Factor 1 y de 3.59% en el Factor 2, con un total de 75.02%, la varianza total obtenida superó lo propuesto por Hair *et al.* (1999) para las ciencias sociales al obtener un valor por arriba de 60%.

Posteriormente, se asignó un nombre a la agrupación de las variables observadas que reflejara con mayor precisión el aspecto que representan. En la tabla 1 se muestra la estructura factorial propuesta, el conjunto de reactivos del Factor 1 coincide con las dimensiones de *Conducción y valoración del proceso enseñanza-aprendizaje* por tanto así fue

denominado y los reactivos del Factor 2, en referencia a las dimensiones que coincide se nombró *Planeación y gestión de proceso enseñanza-aprendizaje*.

Tabla 3. Análisis Factorial Exploratorio del CECD

REACTIVOS	VARIMAX				PROMAX	
	Matriz de estructura		Matriz de configuración			
	1	2	1	2	1	2
32. Respeta los criterios de evaluación planteados al inicio del curso.	.803		.894	.720	.925	-.038
29. Manifiesta claramente sus ideas cuando escribe en el pintarrón.	.794		.884	.712	.915	-.038
33. La evaluación final fue congruente con los contenidos y actividades del curso.	.781		.886	.731	.873	.016
6. Propone fuentes de información que facilitan el aprendizaje de los temas.	.769		.860	.697	.879	-.023
27. Presenta la lista de temas y su secuencia en el programa de la materia.	.758		.842	.676	.877	-.043
31. Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje.	.736		.874	.764	.755	.145
25. Promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo.	.736		.871	.760	.758	.139
30. Sus exposiciones se caracterizan por tener un inicio, desarrollo y conclusión en sus exposiciones.	.731		.869	.761	.747	.149
28. Explica los criterios de evaluación de la materia.	.726		.855	.741	.755	.122
18. Para facilitar la comprensión de conceptos, los define mediante ejemplos.	.713		.850	.748	.722	.157
19. Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los estudiantes.	.681		.859	.805	.609	.305
23. Fomenta la participación del grupo para realizar conclusiones en sus exposiciones.	.681		.854	.794	.618	.287
26. Es respetuoso con todos los estudiantes del grupo.	.670		.849	.798	.593	.312
15. El tiempo dedicado para aprender cada tema es suficiente.	.661		.840	.793	.579	.318
24. Demuestra ser responsable en su trabajo.	.660		.846	.805	.568	.340
22. Cuando habla, expresa claramente sus ideas.	.654		.829	.780	.577	.307
20. Se asegura de que en las actividades en equipo, cada integrante contribuya a su realización.	.634		.830	.806	.516	.383
17. Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase.	.621		.814	.792	.501	.381
21. Realiza preguntas a los estudiantes cuando expone, para asegurar la comprensión del tema.	.599		.797	.786	.465	.405
16. Acepta sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades.	.595		.787	.773	.468	.390
11. Estuvo disponible para dar asesorías individuales cuando lo necesité.		.788	.711	.880	-.030	.904
9. Plantea situaciones con problemas reales que favorecen mi aprendizaje de los temas.		.783	.724	.883	.002	.882
7. En las primeras clases identifica los conocimientos de los estudiantes sobre la materia.		.766	.723	.871	.026	.850
5. Enseña procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales.		.764	.751	.885	.079	.820

Tabla 3. Análisis Factorial Exploratorio del CECD (continuación)

REACTIVOS	VARIMAX		PROMAX		
	Matriz de estructura		Matriz de configuración		
	1	2	1	2	
10. Realiza actividades en clase que me motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula.	.762	.755	.886	.089	.813
8. Modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a las necesidades del grupo.	.758	.728	.869	.049	.829
13. Pone en operación actividades en el aula que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	.757	.754	.882	.096	.803
14. Aborda los temas con una secuencia razonada.	.741	.765	.877	.140	.762
2. Explica la utilidad de los conocimientos en situaciones de la vida diaria.	.720	.733	.848	.118	.751
4. Puntualiza los conceptos importantes de los temas vistos en el curso.	.720	.777	.870	.196	.709
3. Ubica los contenidos del curso en el contexto profesional.	.717	.758	.858	.166	.722
12. Me motiva a continuar aprendiendo sobre los temas vistos en el curso.	.703	.728	.833	.136	.722

Nota: Método de extracción: componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. Método de rotación: Promax con normalización de Kaiser.

Fuente: Luna *et al.* (2012).

La prueba estadística alfa de Cronbach resultó con .972 en el Factor 2, un .981 en el Factor 1 y .987 el total de los reactivos valor alto según diversos sistemas de referencia, además esta solución bifactorial coincidió con la estructura teórica que subyace al cuestionario y concordó de manera general con lo encontrado por Luna *et al.* (2012) por lo tanto, es un instrumento confiable y válido para evaluar la competencia docente producto de su aplicación.

3.3. Análisis Factorial Confirmatorio

Con el propósito de confirmar la estructura factorial del CECD producto del AFE se realizó el AFC con la submuestra B de 67,111 cuestionarios. El análisis se estimó con el método de máxima verosimilitud.

Los índices de bondad de ajuste absolutos fueron: chi cuadrada=203,830.17, con 463 grados de libertad y un valor de $p=.00$, valores fuera de los límites críticos (según Hooper Coughlan y Mullen, 2008; Stapleton, 1997). El valor de la Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) alcanzó .081, en el límite sugerido (por debajo de .08) según Hair *et al.* (1999), Hooper *et al.* (2008), Ruíz, Pardo y San Martín (2010), y Raíz del residuo cuadrático promedio estandarizado (SRMR), resultó por debajo del .05 recomendado por Hooper *et al.* (2008), con un .026.

En los índice de ajuste incremental, el Índice de Tucker-Lewis (TLI)=.917, se ubicó en el rango deseable (alrededor de .90, según Hair *et al.*, 1999), y en el caso del Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI)=.923 (cerca de .95 según Hu y Bentler, 1999). Los valores de índices de bondad de ajuste descritos anteriormente brindaron elementos para la modificación del modelo de medición. La primera estrategia utilizada en esta fase fue disminuir el tamaño de la muestra, dado que algunos índices de ajuste son sensibles al tamaño de muestra, como la chi cuadrada (Hair *et al.*, 1999; Hooper *et al.*, 2008;

Joreskog y Sorbom, 1982; Stapleton, 1997) y CFI (Hooper *et al.*, 2008). Por lo tanto se optó por una muestra de 462 cuestionarios.

El modelo alternativo propuesto del CECD quedó conformado por dos factores con 25 reactivos congruentes con el modelo que le subyace producto del recurso de modificación (ver tabla 4). El procedimiento de modificación del modelo de medición sugirió hacer los siguientes cambios: prescindir de los reactivos 3, 11 y 13 del factor *Planeación y Gestión del proceso enseñanza-aprendizaje*, y los reactivos 6, 18, 21 y 29 del factor *Conducción y Valoración del proceso enseñanza-aprendizaje*. Asimismo, una forma adicional para mejorar el ajuste de los datos fue a través de correlacionar errores de reactivos, no obstante, se recomienda ser conservador en su utilización (Hooper *et al.*, 2008), en este caso se asociaron los errores entre los reactivos 2-4, 30-31 y 32-33.

Tabla 4. Modelo alternativo del CECD

DIMENSIONES	REACTIVOS
Planeación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje	2. Explica la utilidad de los conocimientos en situaciones de la vida diaria.
	4. Puntualiza los conceptos importantes de los temas vistos en el curso.
	5. Enseña procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales.
	7. En las primeras clases identifica los conocimientos de los estudiantes sobre la materia.
	8. Modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a las necesidades del grupo.
	9. Plantea situaciones con problemas reales que favorecen mi aprendizaje de los temas.
	10. Realiza actividades en clase que me motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula.
	12. Me motiva a continuar aprendiendo sobre los temas vistos en el curso.
	14. Aborda los temas con una secuencia razonada.
	27. Presenta la lista de temas y su secuencia en el programa de la materia.
	28. Explica los criterios de evaluación de la materia.
	15. El tiempo dedicado para aprender cada tema es suficiente.
	16. Acepta sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades.
	17. Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase.
19. Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los estudiantes.	
Conducción y valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje	20. Se asegura de que en las actividades en equipo, cada integrante contribuya a su realización.
	22. Cuando habla, expresa claramente sus ideas.
	30. Sus exposiciones se caracterizan por tener un inicio, desarrollo y conclusión en sus exposiciones.
	23. Fomenta la participación del grupo para realizar conclusiones en sus exposiciones.
	24. Demuestra ser responsable en su trabajo.
	25. Promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo.
	26. Es respetuoso con todos los estudiantes del grupo.
	31. Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje.
	32. Respeta los criterios de evaluación planteados al inicio del curso.
	33. La evaluación final fue congruente con los contenidos y actividades del curso.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el modelo alternativo quedó conformado por dos factores –con lo cual la estructura producto del AFE no fue alterada– congruentes con el modelo teórico que le subyace, Consta de 25 reactivos en el que los índices de bondad de ajuste SRMR=.029, RMSEA=.079, TLI=.931 y CFI=.937, alcanzaron valores que indican buen ajuste del modelo.

4. Conclusiones

Las fortalezas metodológicas del CECD residen en las evidencias de validez y confiabilidad reportadas en el presente artículo que se suman a las obtenidas en el estudio de Luna *et al.* (2012). Los resultados indican valores adecuados en los diversos criterios tanto para la determinación de la unidimensionalidad del test como en el AFE y AFC.

Uno de los propósitos del presente estudio fue obtener a partir de los puntajes del CECD una estructura factorial que revelara las dimensiones del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior (García *et al.*, 2008) con una muestra que mantuviera las mismas condiciones de aplicación. El proceso de validación del cuestionario ha permitido constatar que dicho modelo que subyace al instrumento se ajusta a los datos.

El CECD quedó conformado por 25 reactivos agrupados en dos factores, Factor 1, *Planeación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje* y Factor 2, *Conducción y valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje*, los cuales se encuentran acordes con el modelo teórico y responden a los tres momentos planteados por este. Dado que el Factor 1 representa en el modelo teórico la dimensión de *Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje* y el Factor 2 representa las dos dimensiones restantes (*Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje* y la de *Valoración del proceso enseñanza-aprendizaje*).

La estabilidad en la estructura factorial, el porcentaje de varianza explicada, los índices de confiabilidad con alfa de Cronbach y los índices bondad de ajuste práctico resultado del modelamiento de ecuaciones estructurales permiten hacer inferencias válidas y confiables a partir de su aplicación. Así, los resultados proporcionan elementos necesarios para fundamentar su utilización en otras universidades.

A partir de los resultados derivados de procedimientos rigurosos de análisis de validez el CECD se constituye como una herramienta de evaluación de la docencia universitaria con base en la opinión de los alumnos que supera las críticas recurrentes en relación a la validez y confiabilidad, y al desarrollo de instrumentos bajo una pedagogía conservadora.

Finalmente, los cuestionarios de opinión por estudiantes son un instrumento útil y valorado en la evaluación docente, sin embargo no están exentos de sesgo. Por tanto, es recomendable que la información generada a partir de los puntajes del CECD forme parte de una estrategia integral que incorpore otras fuentes de información como autoevaluación, evaluación por pares y directivos.

Referencias

- Berk, R. (2006). *Thirteen Strategies to Measure College Teaching: a consumer's guide to rating scale construction, assessment, and decision making for faculty, administrators, and clinicians*. Sterling, VA: Stylus.

- Byrne, B. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Centra, J. (1973). The Student as Godfather? The Impact of Student Ratings on Academia. En A.L. Sockolff (Ed.), *Proceedings of the First Invitational Conference on Faculty Effectiveness as Measured by Students*. Philadelphia, NJ: Temple University.
- Centra, J. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Cisneros-Cohernour, E. y Stake, R. (2010). La evaluación de la docencia en educación superior: de evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 218-231.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación, un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrando, P. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 96-108.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gravestock, P. y Gregor-Greenleaf, E. (2008). *Student Course Evaluations: Research, Models and Trends*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Recuperado de <http://www.mcgill.ca/files/tls/StudentCourseEvaluations.pdf>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Hooper, D.; Coughlan, J. y Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Joreskog, K. y Sorbom, D. (1982). Recent Developments in Structural Equation Modeling. *Journal of Marketing Research*, 19, 404-16.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283-310.
- Kieffer, K. (noviembre, 1998). Orthogonal versus Oblique Factor Rotation: A Review of the Literature regarding the Pros and Cons. Trabajo presentado en la *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, New Orleans, EE.UU.
- Linacre, J. y Rasch, G. (2008). *The Expected Value of a Point-Biserial (or Similar) Correlation*. Recuperado de <http://www.rasch.org/rmt/rmt221e.htm>
- Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 63-83). México: Paidós
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>

- Luna, E., Calderón, N., Caso, J. y Cordero, G. (2012). Desarrollo y validación de un cuestionario de evaluación de la competencia docente con base en la opinión de los estudiantes. En E. J. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna y R. Marín (coords.), *Evaluación de Competencias Docentes en la Educación Superior* (pp.119-158). México: Juan Pablos Editor.
- Marsh, H. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential Biases and usefulness. En R.P. Perry y J.C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 319-383). Dordrecht: Springer.
- Morales, P. (2011). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Paulsen, M. y Feldman, K. (1995). *Taking teaching seriously: Meeting the challenge of instructional improvement (ASHE-ERIC Higher Education Informe No. 2)*, Washington, DC. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED396616.pdf>
- Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 163-168.
- Rodríguez, N. (1999). Validación cruzada de pruebas psicométricas. Trabajo presentado en el *Congreso Interamericano de Medición y Evaluación Psicológica*, Caracas, Venezuela. Recuperado de http://www.psicconsult.com/download/cdt_36.pdf
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM.
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó, J. (2010). Universidades Públicas Mexicanas: Un Diagnóstico Para Su Comprensión y Mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 3(1e), 77-92
- Ruíz, M., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Scriven, M. (1995). Student ratings offer useful input to teacher evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 4(7). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=7>
- Stapleton, C. (enero, 1997). Basic Concepts and Procedures of Confirmatory Factor Analysis. Trabajo presentado en la conferencia de la *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, Texas, EE.UU. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED407416.pdf>
- Zamora, S., Monroy, L. y Chávez, C. (2009). *Análisis factorial: una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas*. Cuaderno técnico 6. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.

Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación

Teacher collegiality: A comparative study between Spain and Mexico for validation of an evaluation instrument design

Margarita Bakieva¹, Jesús M. Jornet Meliá^{1*} y Yolanda Leyva Barajas²

¹Universitat de València, ²Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

En Bakieva (2011) y Bakieva, Jornet y Carmona (2012) se aportan las bases teóricas y una primera validación de constructo realizada en España para el desarrollo de un instrumento de evaluación de colegialidad docente en Educación Primaria y Secundaria. Aquí presentamos un segundo análisis comparativo de los juicios de dos grupos de profesorado de España y México, que han valorado las dimensiones que componen la Colegialidad Docente. Finalmente, identificamos tres dimensiones de Colegialidad Docente: *Satisfacción Laboral*, como percepción de lo que “recibe” el sujeto en esa institución, *Clima Institucional*, como percepción exterior de lo que se vive en la institucional, y *Compromiso Institucional*, como percepción de lo que el sujeto está “dispuesto a dar” a la institución. El trabajo aporta evidencias de validación de la parte teórica por jueces, comparando las valoraciones de profesorado de dos países. El estudio se basa en el juicio de expertos y analiza la concordancia y nivel de las valoraciones de todos los elementos de la escala de Colegialidad en dos criterios: relevancia para el constructo teórico, y susceptibilidad de cambio de los elementos. En términos generales, puede señalarse que existe el consenso entre los jueces de España y México, y eso constituye una evidencia positiva en cuanto a la selección de elementos de evaluación establecidos para la Colegialidad Docente. En el criterio de susceptibilidad de cambio se aprecian diferencias importantes en la valoración.

Palabras clave: Colegialidad docente, Variables de contexto, Instrumento de evaluación, Validación de constructo teórico.

In Bakieva (2011) and Bakieva, Jornet and Carmona (2012) it was provided the theoretical basis and an initial construct validation, carried out in Spain, to develop an assessment instrument for Teacher Collegiality measurement in period of compulsory education. In this research we present a second analysis of research, comparing two groups of teachers from Spain and Mexico, which have evaluate the dimensions of the construct of Teacher Collegiality. For the theoretical construct we had identify three dimensions: Job Satisfaction, as perception of what "gets" the subject in that institution, Institutional Climate, as external perception of corporative live experience and finally the Institutional Commitment, as perception of what the subject is "ready to give" to the institution. This study provides evidence of construct validation by judgmental review of items and analyse judgmental review results, comparing ratings of both countries. The study analyzes the consistency and level of valuations of all items of the Teacher Collegiality Scale on two criteria: relevance to construct, and sensitivity to change. Overall, it may be noted that there is a consensus among judges in Spain and Mexico, and that is positive evidence as to the selection of evaluated items for the construct. The sensitivity to change criteria has present important differences among two countries.

Keywords: Teacher collegiality, Context variables, Assessment instrument, Theoretical construct validity.

*Contacto: jornet@uv.es

1. Introducción¹

En trabajos anteriores abordamos el diseño de un modelo de evaluación orientado al salón de clases, las escuelas y los sistemas, dirigido por un concepto de Cohesión Social (Jornet, 2010, 2012). Dentro de este modelo, identificamos la necesidad de incluir medidas relativas a un constructo de *Colegialidad Docente*, entendida como una de las bases fundamentales para la dinamización de la mejora educativa, susceptible de ser analizada a nivel de institución educativa y, por extensión, al análisis de sistemas (Jornet, 2010). La primera aproximación teórica al constructo fue presentado en Jornet, Carmona y Bakieva (2010). En ese documento y en Bakieva (2011) y Bakieva, Jornet y Carmona (2012) se aportan las bases teóricas y una primera validación de constructo realizada en España para el desarrollo de un instrumento para su evaluación en docentes que actúan en Educación Primaria y Secundaria, obligatoria y post-obligatoria (grados 1º a 12º).

En este trabajo presentamos un segundo análisis de valoración en el que se comparan los juicios de dos grupos de profesorado de España y de México, que han valorado la relevancia y susceptibilidad de cambio de los elementos de cada una de las dimensiones del constructo origen de la escala de Colegialidad Docente.

1.1. Acerca del constructo de Colegialidad Docente

Desde nuestra perspectiva, la Colegialidad Docente hace alusión a los términos de pertenencia a un grupo como colegio o corporación, es el término que a su vez significa “la unión entre sus miembros para poder así construir la jerarquía de la toma de decisiones desde una gestión que tiene en cuenta a todos los miembros de esa comunidad (colegio) que la compone”². Hablar de colegialidad supone la implicación del profesorado trabajando juntos en la escuela en la que la cultura es colaboradora, y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta social y moral se comparten.

En el análisis del constructo realizado por Bakieva, Jornet y Carmona (2010) (Mapa conceptual 1), se identificaron diversos indicadores para evaluar la dimensión colegial en las culturas: la finalidad de la labor educativa, los tipos de estructuras organizativas e informales y su funcionamiento, los modos de interacción entre los compañeros, los tipos y roles de las normas establecidas, la motivación intrínseca y extrínseca de los integrantes de las instituciones, la cohesión interna entre los miembros, y la influencia de los contextos en los que se desarrolla la vida escolar.

En esta perspectiva, identificamos tres dimensiones del constructo de Colegialidad Docente:

- ✓ *Satisfacción Laboral* (SL en lo sucesivo), como percepción de lo que “recibe” el sujeto en esa institución,

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Modelos de Análisis de Variables de Contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO, financiado por el Ministerio de Educación de España –Ref. EDU2009_13485, y la Consellería de Educació, Cultura y Esport de la Generalitat Valenciana –Acciones complementarias, 2012-).

² La definición a la que llegamos se basa en la revisión de diversas aproximaciones al concepto, o a otros similares. Entre otros, partimos de aportaciones de Little (1982) y Padrón (1997) –sobre la idea de colaboración en la enseñanza-, Antúnez (1993) –acerca de la participación y colaboración escolar-, Campbell y Southworth (1990) –sus posiciones sobre la cultura colaborativa en las escuelas-, Hargreaves (1999), y Bolívar (1993), Fullan y Hargreaves (1997), González (2003) o Calatayud (2009) –sus aportaciones sobre la cultura escolar y la colaboración como eje articulador en las organizaciones-.

- ✓ *Clima Institucional* (CLI en lo sucesivo), como percepción exterior de lo que se vive en la institucional, y
- ✓ *Compromiso Institucional* (COI en lo sucesivo), como percepción de lo que el sujeto está “dispuesto a dar” a la institución.

Para cada una de estas dimensiones, se analizaron los diversos instrumentos que hay disponibles. Se valoraron según su adecuación a la definición inicial del constructo, así como en relación a evidencias relacionadas con sus propiedades métricas y su validez. A partir de esta revisión, se identificaron instrumentos que servirán de punto de partida para el diseño de la Escala de Colegialidad Docente. Delimitamos los instrumentos de referencia respecto a otros factores presentes en el Modelo global de evaluación de la Dimensión Educativa de la Cohesión Social, pero que se definen con carácter específico en el mismo -como por ejemplo otros factores psico-socio-afectivos-, por lo que algunos aspectos considerados en los instrumentos que se toman como referencia, fueron eliminados o reajustados.

Respecto a la SL, tomamos como instrumento de referencia el elaborado por Cetina Canto y otros (2011), por su mayor amplitud en cuanto a los criterios evaluativos que consideran, así como por el hecho de que se adapta mejor al constructo propuesto. Debe tenerse en cuenta de que en nuestro caso, se pretende evaluar la percepción que tiene el sujeto, o miembro de una institución, acerca de lo que recibe por parte de diferentes agentes de la organización. A partir de nuestra definición del constructo, redujimos los elementos a evaluar en nuestra adaptación de la escala a aquellos que pueden ser relevantes e influir en sus sentimientos de satisfacción en el lugar de trabajo. Estos elementos son nueve: logro, la realización exitosa en la solución de problemas en el trabajo; posibilidad de crecimiento; relaciones interpersonales; políticas de compañía y administración; responsabilidad, como satisfacción cuando se le da la responsabilidad en el trabajo o para el trabajo de otros o darle nueva responsabilidad; condiciones de trabajo; seguridad en el trabajo; estatus; y seguridad en el trabajo.

Para la evaluación del CLI nos basamos en la escala diseñada por Vázquez y Guadarrama (2001) al considerarla la más completa para este tipo de ambiente y más específica. Para ello, utilizamos los elementos de mayor relevancia en lo que se refiere a la percepción del ambiente académico, como aquella que puede tener un agente exterior de lo que se vive en la propia institución. En concreto, el instrumento incluye los siguientes elementos:

- ✓ *Elementos Objetivos*: Estructura; Comunicación; Trabajo en equipo; Liderazgo; y Toma de decisiones;
- ✓ *Elementos Subjetivos*: Participación; Conflicto; Responsabilidad; y Motivación (solo de los incentivos que se instrumentan para motivar a los empleados y responder a sus necesidades, ya que la satisfacción de los miembros por recibir los incentivos se incluye reflejar en la sub-escala de satisfacción).

Por último, respecto al COI se pretendió reunir criterios para poder valorar la percepción de lo que el miembro de la organización quiere aportar a la organización. Se trata pues de identificar elementos de evaluación que nos permitan, como definieron González Such y otros (2011) evaluar el compromiso a nivel organizacional (afectivo, calculado y normativo), compromiso social (interno y colectivo) y el compromiso ético, que pueden mostrar las personas respecto a la organización en la que están inmersas.

2. Objetivos

El objetivo general que guía este trabajo es aportar evidencias de validación de constructo acerca de la Escala de Validación por jueces, basándonos en un estudio comparativo entre valoraciones aportadas por profesorado (especialistas en evaluación de la docencia) de España y de México.

Como objetivos específicos, tenemos:

1. Estimar la concordancia entre jueces, como expresión de la consistencia y/o fiabilidad de las valoraciones emitidas.
2. Estimar la relevancia de los elementos implicados en cada una de las dimensiones o sub-escalas de la Escala de Colegialidad.
3. Estimar la susceptibilidad de cambio de los elementos implicados en cada una de las dimensiones o sub-escalas de la Escala de Colegialidad.
4. Comprobar si existen diferencias en las valoraciones emitidas por los especialistas de México y España.

3. Metodología

Como se ha señalado, se trata de un estudio basado en el juicio de expertos, analizando la concordancia de sus valoraciones y los niveles que otorgaban a cada uno de los elementos de la escala de Colegialidad en dos criterios: relevancia respecto al modo en que se ha definido constructo, y susceptibilidad de cambio de cada uno de los elementos evaluados.

3.1. *Recogida de información*

La recogida de información se realizó a partir de una encuesta, que incluía la escala de valoración para los jueces, administrada on-line mediante la plataforma *EncuestaFácil*, bajo licencia del Grupo GEM de la Universitat de València (UV).

La tarea que se ha planteado a los jueces participantes ha sido que valoraran si los diferentes elementos a incluir en la Escala que se presentaban para cada dimensión de Colegialidad (Clima Institucional, Satisfacción Laboral y Compromiso), representaban adecuadamente la definición teórica de la misma, en el marco de la definición de Colegialidad Docente que hemos aportado. La escala de valoración ha sido dicotómica (SI/NO).

Como señalamos anteriormente, se les solicitó su opinión acerca de la relevancia de los enunciados para evaluar el constructo teórico sobre la colegialidad docente, así como su susceptibilidad de cambio. Es importante señalar que hemos incluido este segundo criterio (susceptibilidad de cambio), dado que entendemos que cualquier evaluación en el ámbito educativo se puede considerar como tal siempre que permita producir cambios. Por ello, los aspectos que se evalúan deben ser considerados también en función de su permeabilidad al cambio.

3.2. *Grupos de estudio*

El estudio se basó en dos grupos de jueces, uno de España y otro de México. Las características de los participantes son las siguientes:

El grupo de estudio que ha actuado como jueces expertos, y han sido objeto de consulta en España, ha estado formado por 20 docentes de primaria y secundaria, de edades entre los 26 y 63 años, un 45% eran hombres y un 50% eran mujeres (1 persona no respondió la pregunta). El 40% de los jueces ejercían su docencia en el tramo de educación primaria (8 personas) y el 35% trabajaban en la E.S.O. (7 personas), el 25% de ellos no han respondido la pregunta sobre el tramo en el que ejercían la docencia. Entre todos los docentes que han sido encuestados 11 personas han declarado trabajar en un centro público (55%), 3 personas en un centro privado (15%) y 5 personas en el centro privado concertado (25%), una persona no ha contestado la pregunta sobre el centro en que trabaja. En cuanto a los años de docencia, éstos oscilaban entre uno y 40.

El grupo de estudio de México, ha estado formado por 11 docentes, 3 de ellos de primaria (los demás no han contestado la pregunta), la edad ha variado de 32 a 48 años. El 45% eran mujeres y el 45% hombres, una persona no ha contestado. La titulación máxima que han identificado fue Maestría (7 sujetos), Licenciatura (1 sujeto). Casi todos, con excepción de una persona que no contestó la pregunta, declararon trabajar en los centros públicos. En general, llevaban trabajando en su profesión de 10 a 30 años, y de 4 a 23 en el centro actual. Indicaron además que a lo largo de su carrera han pasado hasta por 9 centros de trabajo.

3.3. Análisis de datos

Los análisis realizados han sido los siguientes para cada uno de los objetivos considerados³:

La concordancia entre jueces se ha calculado a partir de dos indicadores: W de Kendall y α de Cronbach⁴. La dificultad que implica el análisis de juicios (asociadas al n° de casos, y la existencia de valores perdidos), nos ha llevado a considerar criterios de exclusión/inclusión de jueces. Se han eliminado los jueces:

- ✓ Que no ofrecían valoraciones en ninguno de los elementos de la dimensión
- ✓ Los que no valoran al menos el 50% de los elementos de una dimensión.

Imputación de valores perdidos. Con el fin de no perder jueces por el hecho de que presentaran un valor perdido (en muchos casos ocurría así), se ha procedido a la imputación de valores perdidos cuando en el total de valoraciones emitidas por todos los jueces los valores perdidos excedieran del 5%. En los casos que se han imputado valores, se ha realizado mediante la técnica de mediana teniendo en cuenta puntos adyacentes y considerando todos los valores.

Con el total de jueces seleccionados como casos útiles para el análisis (es decir, los señalados en el criterio a y b), se han estimado los indicadores de concordancia y consistencia.

La estimación de la relevancia y de la susceptibilidad de cambio de los elementos implicados en cada una de las dimensiones o sub-escalas de la Escala de Colegialidad, se ha realizado mediante estadísticos descriptivos univariados.

La comparación de las valoraciones emitidas por los especialistas de México y España, se ha realizado mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

³ Los datos han sido procesados con la con el Paquete Estadístico SPSS, versión 19, bajo licencia de la Universitat de València.

⁴ Transponiendo la matriz de valoraciones para analizar la consistencia inter-jueces.

5. Resultados

En cuanto al primer objetivo, la estimación de concordancia de juicios, se pueden observar los siguientes resultados:

1. En las valoraciones realizadas por el grupo de España considerando el criterio de *Relevancia* –ver tabla 1–, se observa una concordancia moderada y significativa en las subescalas de SL y de CLI. Únicamente en la de COI no se observa significación estadística, si bien la W es moderada. Los coeficientes α no se han podido estimar para SL y COI, dado que se presentan un promedio de covarianzas negativas. En SL y CLI se observa un porcentaje elevado de jueces (%JCAT) que señalan que todos los elementos de las dimensiones son relevantes, a excepción de la sub-escala de COI en la que la que este indicador baja al 15%. Como puede observarse en la tabla 2, en ningún caso se han eliminado jueces, ni se ha procedido a imputación de valores perdidos. En relación al criterio de *Susceptibilidad de Cambio* –ver tabla 1–, en todas las sub-escalas se observan niveles de concordancia elevados y significativos. No obstante, como en el caso anterior, no se han podido estimar los valores de α para dos sub-escalas; en este caso: SL y CLI. En todos los casos se han eliminado del análisis jueces por no aportar valoraciones en la dimensión: en SL (1 caso) y en CLI y COY (2 casos). Asimismo, en estas dos últimas sub-escalas se ha procedido a la imputación de valores perdidos para poder estimar los estadísticos de concordancia y consistencia.

Tabla 1. Indicadores de concordancia y consistencia en cada dimensión, por criterio de valoración y grupo de jueces (España y México)

SUB-ESCALA	Nº DE DIMENSIONES	RELEVANCIA							
		ESPAÑA				MÉXICO			
		W	SIGN	A	%JCAT	W	SIGN	A	%JCAT
Satisfacción laboral	9	.39	.01	*	60/00	.22	.13	.36	63/00
Clima institucional	10	.31	.00	.38	55/00	.48	.00	.28	50/00
Compromiso institucional	6	.33	.46	*	15/00	.08	.93	.72	00/00
Satisfacción laboral	9	.64	.00	*	40/16	.53	.00	.36	50/00
Clima institucional	10	.71	.00	*	25/20	.62	.00	.17	14/14
Compromiso institucional	6	.54	.00	.43	05/10	.39	.04	.43	17/00

Nota: Nº de Dimensiones evaluadas por cada juez; W: Coeficiente de concordancia de Kendall; Sign. Estadística; α de Cronbach; %JCAT: Porcentaje de jueces que emiten valoraciones 1 en todos los elementos de la escala/ Porcentaje de jueces que emiten valoraciones 0 en todos los elementos de la escala.

(*) no estimable por existencia de covarianzas negativas.

Fuente: Elaboración propia.

2. Respecto a las valoraciones emitidas por el grupo de México referidas al criterio de *Relevancia* –ver tabla 1–, se observa una concordancia baja y no significativa en las sub-escalas de SL y COI. Únicamente en la de CLI es media y estadísticamente significativa. En este grupo, no obstante, sí que se han podido estimar los coeficientes α , los cuáles son medio-bajos para SL y CLI, y alto en el caso de COI. Como en el grupo Español, en SL y CLI se observa un porcentaje elevado de jueces (%JCAT) que señalan que todos los elementos de las dimensiones son relevantes, a excepción de la sub-escala de COI. En la tabla 2 se observa que se ha eliminado un juez en las sub-escalas de SL y de COI, si bien en ninguna de ellas se ha procedido a

imputación. En relación al criterio de *Susceptibilidad de Cambio* –ver tabla 1-, en todas las sub-escalas se observan niveles de concordancia medios y significativos, siendo α medio-bajo o bajo. En todos los casos se han eliminado del análisis jueces por no aportar valoraciones en la dimensión: en SL y COI (4 casos), y en CLI (3 casos). No obstante, no se ha procedido a imputación de valores perdidos, realizándose los análisis con las valoraciones obtenidas.

Tabla 2. N° de valoraciones emitidas, valores perdidos, casos eliminados en cada dimensión, por criterio de valoración y grupo de jueces (España y México)

SUB-ESCALA	ESPAÑA						MÉXICO					
	RELEVANCIA			SUSCEPTIBILIDAD DE CAMBIO			RELEVANCIA			SUSCEPTIBILIDAD DE CAMBIO		
	N° V	%VP	JE	N° V	%VP	JE	N° V	%VP	JE	N° V	%VP	JE
Satisfacción laboral	180	2.78	0	171	2.92	1	80	2.50	1	54	0	4
Clima institucional	200	2.00	0	180	8.89	2	100	3.00	0	70	1.43	3
Compromiso institucional	120	4.17	0	108	6.48	2	54	1.85	1	36	0	4

Nota: N°V: Número total de valoraciones emitidas; %VP: Porcentaje de Valores Perdidos; JE: Jueces eliminados del análisis.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los objetivos 2 y 3 los resultados pueden observarse en las tablas 3 a 5 y gráficos 1 a 3.

Tabla 3. Dimensiones de la Sub-Escala: Satisfacción Laboral

1.	Logro											
2.	Posibilidad de crecimiento											
3.	Relaciones interpersonales											
4.	Vigilancia técnica (políticas de la administración)											
5.	Responsabilidad											
6.	Políticas de la compañía y administración											
7.	Condiciones de trabajo											
8.	Estatus											
9.	Seguridad en el trabajo											
Dimensiones	RELEVANCIA						SUSCEPTIBILIDAD DE CAMBIO					
	PAÍS											
	ESPAÑA (%)			MÉXICO (%)			ESPAÑA (%)			MÉXICO (%)		
	SI	NO	Ns/N C	SI	NO	Ns/N C	SI	NO	Ns/N C	SI	NO	Ns/N C
1	95	0.5	0	90.9	0	9.1	60	30	10	36.4	27.3	36.4
2	90	10	0	90.9	0	9.1	65	30	5	36.4	27.3	36.4
3	90	5	5	90.9	0	9.1	45	45	10	36.4	27.3	36.4
4	80	15	5	72.7	18.2	9.1	55	40	5	54.5	9.1	36.4
5	90	10	0	72.7	18.2	9.1	70	25	5	45.5	27.3	27.3
6	80	10	10	72.7	18.2	9.1	55	35	10	54.5	9.1	36.4
7	95	5	0	81.8	9.1	9.1	70	30	0	45.5	18.2	36.4
8	85	10	5	72.7	9.1	18.2	55	35	10	45.5	27.3	27.3
9	95	5	0	90.9	0	9.1	65	25	10	45.5	18.2	36.4

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión de *SL*, los *elementos más Relevantes* son, por este orden: Logro, Condiciones de trabajo, Seguridad en el trabajo, Posibilidad de crecimiento, Relaciones interpersonales, Responsabilidad, Estatus, Vigilancia técnica (políticas de la administración), Políticas de la compañía y administración. las ordenaciones de relevancia que ofrecen ambos grupos son prácticamente idénticas. Únicamente se diferencian que en el grupo de México reconocen menor relevancia que en el de España

a las condiciones de trabajo, y quedaría situado en el quinto lugar de la ordenación mencionada.

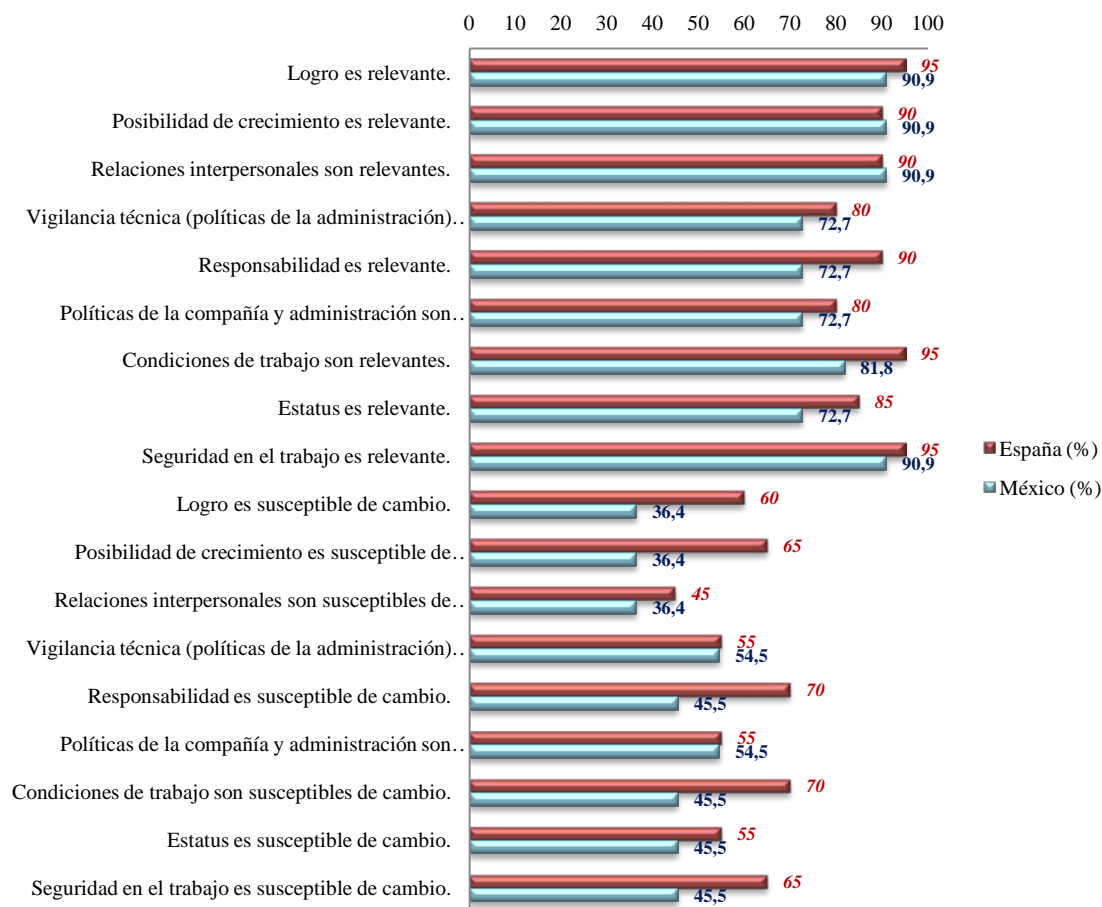


Gráfico 1. Sub-Escala: Satisfacción Laboral

Fuente: Elaboración propia.

En la *Susceptibilidad de Cambio* es donde se aprecian más diferencias. En primer lugar, hay que señalar que en el grupo de España se aprecian más expectativas de cambio (sus valoraciones oscilan entre el 45% y el 70%), mientras que en de México son menores (36.4% a 54.5%). Asimismo sus opiniones muestran diferencias en cuanto a lo que observan en cada país más factible cambiar. En el caso de España, los elementos más susceptibles de cambio son, por este orden: Responsabilidad, Condiciones de trabajo, Posibilidad de crecimiento, y Seguridad en el trabajo (todas ellas por encima del 60% de expectativa de cambio), y la más difícil de cambiar es la de Relaciones Interpersonales (45%). En el grupo de México los elementos más susceptibles de cambio son: Vigilancia técnica (políticas de la administración), y Políticas de la compañía y administración (ambas, 54.5%); y en las que menor expectativa de cambio muestran son: Posibilidad de crecimiento, Logro, y Relaciones Interpersonales (36,4%).

Tabla 4. Dimensiones de la Sub-Escala: Clima Organizacional

Dimensiones	RELEVANCIA						SUSCEPTIBILIDAD DE CAMBIO					
	PAÍS						PAÍS					
	ESPAÑA (%)			MÉXICO (%)			ESPAÑA (%)			MÉXICO (%)		
	Si	No	Ns/Nc	Si	No	Ns/Nc	Si	No	Ns/Nc	Si	No	Ns/Nc
10. Estructura; Percepción que tienen los individuos acerca de las tareas que realizan...	90	5	5	100	0	0	50	35	15	27.3	45.5	27.3
11. Comunicación; Percepción que tienen las personas acerca de los canales de información que tiene la institución...	95	5	0	90.9	9.1	0	60	30	10	27.3	45.5	27.3
12. Trabajo en equipo; Percepción de las personas sobre las relaciones que los individuos establecen dentro de la institución en los grupos de trabajo...	100	0	0	90.9	9.1	0	70	25	5	18.2	54.5	27.3
13. Liderazgo; Percepción que tienen las personas con respecto al estilo de liderazgo de su jefe inmediato, la forma en que estimula al grupo...	95	5	0	81.8	9.1	9.1	60	25	15	54.5	27.3	18.2
14. Toma de decisiones; Percepción que tienen los individuos de la forma en que se toman las decisiones y si éstas se toman en donde radican los puestos de decisión...	85	15	0	72.7	18.2	9.1	60	35	5	18.2	45.5	36.4
15. Participación del empleado; Percepción que tienen los individuos acerca del grado en que participa y se involucra en las actividades e interacciones de su grupo de trabajo	100	0	0	81.8	18.2	0	40	40	20	27.3	45.5	27.3
16. Conflicto; Percepción que tienen las personas respecto a la posibilidad de que la dirección de la institución trate de que ellos manifiesten diferencias en la opinión...	85	10	5	63.6	27.3	9.1	40	35	25	36.4	45.5	18.2
17. Responsabilidad; Percepción que tienen las personas de la autodirección que existe entre el personal de la institución, así como del grado en que se preocupan por su actividad y se entregan a ella	85	5	10	90.9	9.1	0	45	35	20	36.4	36.4	27.3
18. Trabajo significativo y estimulación de la creatividad y/o la autonomía personal...	95	5	0	72.7	27.3	0	65	25	10	36.4	36.4	27.3
19. Motivación; Percepción que tienen las personas acerca de los incentivos que se propician en la institución para motivar a los empleados y responder a sus necesidades.	85	15	0	90.9	9.1	0	60	30	10	36.4	36.4	27.3

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión de CLI, las valoraciones de Relevancia que se ofrecen por el grupo de España son más elevadas. Todas ellas superan el 85%, mientras que en el de México sus valoraciones tienden a ser menores. Se aprecian tendencias de priorización diferente. Así, en el grupo de España, se pueden identificar cuatro grupos de elementos en función de su relevancia: Grupo 1 (Trabajo en equipo; Participación del empleado -100%-); Grupo 2 (Comunicación; Liderazgo; Trabajo autónomo -95%-); Grupo 3 (Estructura -90%-); y Grupo 4 (Toma de decisiones; Conflicto; Responsabilidad; Motivación -85%-). Por su parte, en el comité de México, se identifican cinco niveles de relevancia: Grupo 1 (Estructura -100%-); Grupo 2 (Trabajo en equipo; Comunicación; Responsabilidad; Motivación -91%-); Grupo 3 (Participación del empleado; Liderazgo -82%-); Grupo 4 (Toma de decisiones -73%-); y Grupo 5 (Conflicto -64%-).

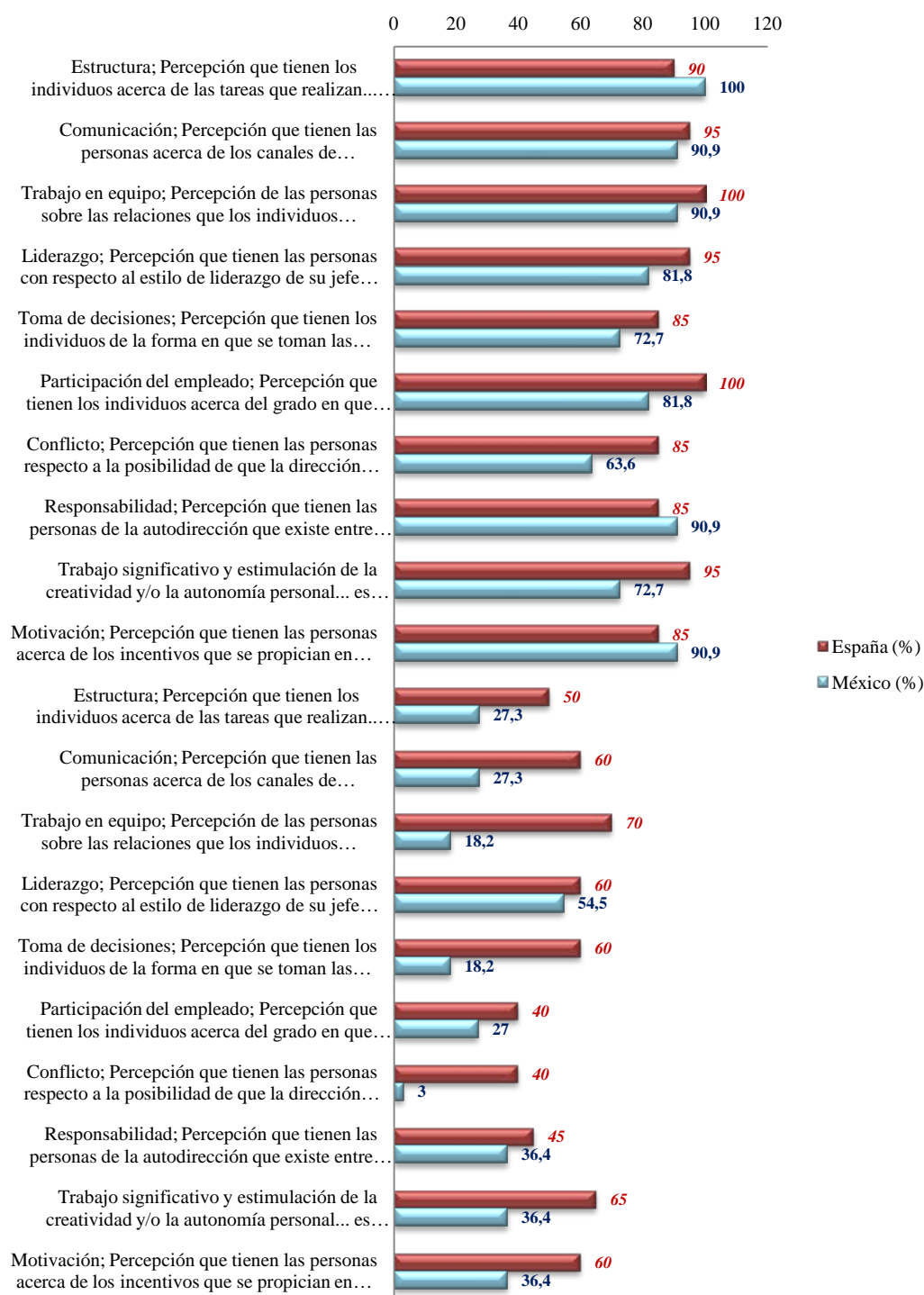


Gráfico 2. Sub-Escala: Clima Organizacional. % de acuerdo
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la *Susceptibilidad de Cambio*, se repite el patrón comentado en la dimensión anterior: el comité de España (valoraciones entre el 40% y 70%) muestra mayor confianza en el cambio que el de México (18%-55%). En el comité de España valoran como elementos más susceptibles de cambio, por este orden: Trabajo en equipo; Trabajo autónomo; Comunicación; Liderazgo; Toma de decisiones; Motivación; y Estructura (todos ellos con valoraciones entre el 50% y el 70%). En el comité de México, el único

elemento que observan con un buen nivel de posibilidades de cambio es Liderazgo (55%). En los demás elementos la expectativa es menor; así en Trabajo autónomo, Motivación, y Responsabilidad, un 36,4% cree que es susceptible de cambio; y los elementos menos permeables al cambio son el Trabajo en equipo y la Toma de decisiones (18,2%).

Tabla 5. Dimensiones de la Sub-Escala: Compromiso Institucional

DIMEN SIONES	RELEVANCIA						SUSCEPTIBILIDAD DE CAMBIO					
	PAÍS						PAÍS					
	ESPAÑA (%)			MÉXICO (%)			ESPAÑA (%)			MÉXICO (%)		
	SI	NO	Ns/NC	SI	NO	Ns/NC	SI	NO	Ns/NC	SI	NO	Ns/NC
1. Compromiso organizacional, a nivel Afectivo: Compromiso como una relación afectiva hacia la organización	95	5	0	81.8	9.1	9.1	40	45	15	18.2	45.5	36.4
2. Compromiso organizacional Calculado: Compromiso como coste asociado a dejar la organización	50	40	10	36.4	54.5	9.1	30	50	20	45.5	18.2	36.4
3. Compromiso organizacional Normativo: Compromiso como una sensación de obligación hacia la organización	100	0	0	63.6	27.3	9.1	40	55	5	9.1	54.5	36.4
4. Compromiso Social Interno: Se refiere a “una relación entre un agente y una acción”...	70	20	10	81.8	9.1	9.1	60	20	20	36.4	27.3	36.4
5. Compromiso Social Colectivo: Diferencia entre social y colectivo...	85	10	5	72.7	9.1	18.2	55	30	15	36.4	36.4	27.3
6. Compromiso ético: Obligación moral y psicológica sobre la actuación personal propia y ajena...	100	0	0	90.9	0	9.1	50	45	5	27.3	36.4	36.4

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la dimensión de COI, en cuanto a Relevancia, ambos comités ofrecen valoraciones muy similares. En el comité de España, por este orden, se sitúan los siguientes elementos: Compromiso ético y Compromiso organizacional Normativo (ambos con valoraciones del 100%), Compromiso organizacional Afectivo (95%), Compromiso Social Colectivo, Compromiso Social Interno, y Compromiso organizacional Calculado (50%). En el comité de México, se presentan los siguientes: Compromiso ético (91%), Compromiso organizacional Afectivo, Compromiso Social Interno, Compromiso Social Colectivo, Compromiso organizacional Normativo, Compromiso organizacional Calculado (36,4%).

La *Susceptibilidad de Cambio*, como en casos anteriores, muestra niveles de valoración más bajos. En España, se ofrecen valoraciones entre el 30% y el 60%, y en México entre el 9% y el 46%. Es pues, que se observa mayor confianza en la posibilidad de cambio en España que en México en los elementos considerados. En cuanto a la ordenación de los elementos por los comités de cada país, tenemos los siguientes. En España, los elementos más susceptibles de cambio son el Compromiso Social Interno (60%), Compromiso Social Colectivo, y Compromiso ético (50%); y el menos permeable es el Compromiso organizacional Calculado (30%). Por su parte el comité de México, identifica como el que se puede cambiar más fácilmente el Compromiso organizacional Calculado (46%), seguido del Compromiso Social Interno y el Compromiso Social Colectivo (ambos con 36,4%); el elemento menos susceptible de cambio es el Compromiso organizacional Normativo (9%).

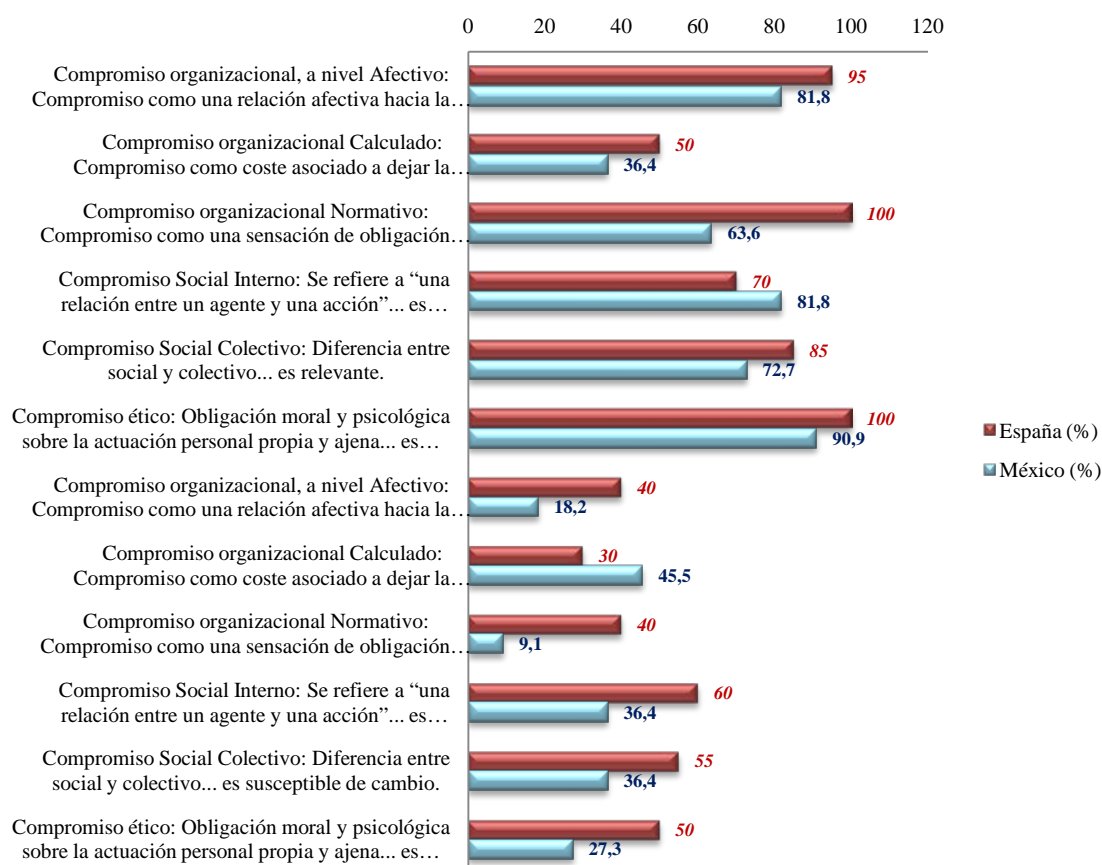


Gráfico 3. Sub-Escala: Compromiso Institucional. % de acuerdos

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al *objetivo cuatro*, la *comparación entre las valoraciones emitidas por los comités de jueces de España y de México*, salvo pequeñas apreciaciones acerca del orden de relevancia o susceptibilidad de cambio que comentaremos en el apartado de discusión, hay que señalar que no se observan en el conjunto de la escala diferencias estadísticamente significativas, salvo en tres elementos:

- a) En cuanto a relevancia se observan dos elementos que resultan más relevantes para el grupo de España que para el de México:
 - i. (Sub-escala COI, elemento 3) Compromiso organizacional Normativo: compromiso como una sensación de obligación hacia la organización ($p \leq 0.01$), y
 - ii. (Sub-escala CLI, elemento 6) Participación del empleado; percepción que tienen los individuos acerca del grado en que participa y se involucra en las actividades e interacciones de su grupo de trabajo ($p \leq 0.05$).
- b) El Trabajo en equipo (percepción de las personas sobre las relaciones que los individuos establecen dentro de la institución en los grupos de trabajo) se observa más susceptible de cambio para el grupo de España (70%), que para el de México (18,2%) - $p \leq 0.02$).

5. Conclusiones

En términos generales, puede señalarse que el consenso manifestado por el grupo de jueces, tanto de España como de México, constituye una evidencia positiva en cuanto a la selección de elementos de evaluación establecidos para las dimensiones y sub-escalas de operativización del constructo.

No obstante, hay que señalar que es conveniente profundizar en esta dinámica de validación estableciendo un nuevo sondeo en el que se introduzcan mejoras que pueden señalarse a partir de los resultados obtenidos:

- ✓ Las diferencias observadas entre los grupos de ambos países, aunque estadísticamente son significativas tan sólo en tres elementos, muestran una tendencia clara en la que el grupo de España considera más relevante las tres dimensiones consideradas, así como una mayor confianza en que los aspectos a evaluar sean susceptibles de cambio. Esta tendencia podría explicarse en función de las diferencias en la cultura organizacional que se dan en el ejercicio profesional en ambos países.
- ✓ Desde un punto de vista técnico, la escala utilizada, de carácter dicotómico, puede ser la base de explicación de valores perdidos y del hecho de que algunos jueces hayan dejado de valorar por completo alguna de las sub-escalas. Por ello, entendemos que sería conveniente, para una segunda evidencia de validación, ofrecer a los jueces una escala de valoración más amplia, de cuatro o seis puntos que, si bien requiera decantarse por una opinión, permita graduarla.
- ✓ Este hecho estimamos que también se puede apoyar en la observación de que los mayores problemas de valoración se han dado en cuanto al criterio de susceptibilidad de cambio, que sin duda es más complejo. Así, mientras que la relevancia de un elemento es función de la opinión de cada juez acerca de la representatividad del elemento respecto del constructo que pretende medir, la susceptibilidad de cambio requiere que los jueces establezcan una valoración acerca de esta posibilidad; ello, sin duda, está marcado por elementos contextuales, de forma que entendemos que la tendencia de mayor valoración (aunque no significativa) que se da en el grupo de España, pone de manifiesto una mayor confianza en el cambio de cultura organizacional en la docencia que en el caso de México.
- ✓ Este siguiente sondeo debería sustentarse sobre grupos diferenciados, no sólo de países, sino también en función de factores como la experiencia del profesorado, el nivel en el que trabajan los docentes, y su especialidad.

Por otra parte, y respecto a las valoraciones concretas que han emitido acerca de los elementos de cada sub-escala, podemos observar los siguientes aspectos:

- ✓ En ambos casos, se puede afirmar que se sustenta la operativización del constructo en las dimensiones y elementos que se han identificado.
- ✓ Sin embargo, las valoraciones de relevancia y susceptibilidad de cambio que se ofrecen por parte del comité de España son mayores que las del comité de México. Ello es difícil de explicar, pues no disponemos de datos que puedan apoyar una hipótesis interpretativa. Entre ellas, podemos apuntar hacia la diferencia en el número de casos de ambos comités, o a elementos de la cultura organizacional.

- ✓ El hecho de que sea en el criterio de susceptibilidad de cambio donde se aprecian diferencias importantes en cuanto al nivel de valoración (aunque recuerdese que no son significativas a nivel estadístico), creemos que señala hacia factores relativos a la cultura organizacional y la percepción de los docentes como parte de la misma.
- ✓ En cualquier caso, sería necesario no sólo mejorar y replicar el sondeo realizado, sino incluir en los mismos elementos que pudieran coadyuvar en la identificación de explicaciones plausibles.

Referencias

- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- Bakieva, M. (2011). *Colegialidad docente. Una evidencia de Validación de Constructo para el diseño de un instrumento de evaluación*. València: Universitat de València.
- Bakieva, M., Jornet, J.M. y Carmona, C. (2012). Collegiality construct validation: assessment and evaluation of an instrument. Poster presentado en el *European Congress of Educational Research ECER 2012*. Septiembre, Cádiz.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219(nov.), 68-72.
- Calatayud, M^aA. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Ajibe. Málaga.
- Campbell, T. y Southworth, G. (1990). Rethinking collegiality: Teachers'views. *Annual Meeting of the A.E.R.A.*, Boston.
- Cetina Canto, Th., Aquilar Ortega, C. y Ortega, I. (2011). Satisfacción laboral: una propuesta para su medición. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 1(1), 41- 53.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: M.C.E.P.
- González Such, J., Sánchez Delgado, P. y Jornet Meliá, J.M. (2011). Estudio de validación por jueces de una escala para medir la competencia de compromiso en universitarios. Comunicación presentada en el *XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa "Investigación y Educación en un mundo en red"*. Septiembre, Madrid.
- González González, M^aT. (Coord.) (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Prentice.
- Hargreaves A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Jornet, J.M. (2010). La dimensión educativa de la Cohesión Social. Algunas reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el *II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED)*, Valencia, Septiembre.
- Jornet, J.M. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet, J. M., Carmona, C. y Bakieva, M. (2010). Hacia una Definición del Constructo de Colegialidad Docente: Estrategias Metodológicas de Evaluación. Ponencia presentada en el *II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED)*. Valencia, Septiembre.
- Jornet, J.M., Carmona, C y Bakieva, M. (2012). Hacia una Definición del Constructo de Colegialidad Docente: Estrategias Metodológicas de Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 179-185.

- Little, J.W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Padrón, J. (1997). *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de Educación Primaria en Tenerife (un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula)*. Tesis doctoral. Tenerife: Universidad de la Laguna. Recuperado de <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs184.pdf>
- Vázquez, R. y Guadarrama, J. (2001). El clima organizacional en una institución tecnológica de educación superior. *Revista Tiempo de Educar*, 3(5), 105-131.

Reflexión pedagógica y auto evaluación docente: ¿Simbiosis o depredación?

Educational and self reflection teacher evaluation: Symbiosis and Predation?

José Salazar*¹, Pamela Salazar¹, Carolina Hidalgo², Alejandro Villalobos²,
Pedro Marín³, Carmen Coloma ⁴, Luzmila Mendivil⁵, Graciela Pesci⁵ y Roberto O. Páez⁶

¹Universidad de La Frontera, Chile, ²Universidad de Concepción, Chile,

³Universidad de Santiago de Chile, ⁴Pontificia Universidad Católica del Perú,

⁵Instituto Católico Superior, ⁶Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Se trata de un trabajo que recoge la opinión de profesores chilenos, sobre la autoevaluación que realizan docentes municipales sometidos al programa nacional de evaluación docente. Los resultados de dicho programa revelan que en el quinquenio 2007-2011, existe una marcada diferencia en los promedios nacionales obtenidos en la autoevaluación que se asignan los docentes (3,9 sobre 4), con las ocho dimensiones que evalúa el portafolio, donde su promedio no alcanza el mínimo de aprobación (2,5 sobre 4). Se aplicó una entrevista semiestructurada a 38 profesores pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados (los que no tienen obligación alguna de participar del programa nacional de evaluación). La explicación que otorgan en relación a esta discrepancia, es en su mayoría a la falta de reflexión y autocrítica de los docentes con respecto a su desempeño, mientras que un porcentaje no menor, mencionan que los instrumentos de evaluación no se acercan a la realidad nacional y son fácilmente manipulables. Cabe destacar, que existe cierto desconocimiento en relación a las prácticas evaluativas utilizadas por el programa, sin embargo, aun así, se plantea como una forma de abordar el problema, brindar mayor capacitación y supervisión de las prácticas docentes.

Palabras Claves: Autoevaluación, Evaluación del profesor, Calidad de la enseñanza.

It's about a work that piles the opinions of several Chilean professors, on self-assessment made by educators municipal submitted to national teacher evaluation program. The results of this program shows that in the period of 2007-2011, there is a marked difference in the national averages obtained in the self-assessment that teachers are assigned (3,9 over 4) with the 8 dimensions that are evaluated on the briefcase, where the average don't reach the minimum of approbation (2,5 over 4). A semi structured interview was applied to 38 professors belonging to private subsidized schools (the ones who had no obligations so ever in participate in the national program of evaluation). The explanation they give regarding this discrepancy is mostly a lack of reflection and self-criticism of teachers with regard to their performance, meanwhile a not minor percentage, mentions that the instruments of evaluations are not close to the national reality and are easily manipulable. Remarkably, there is some dark regarding assessment practices used by the program, however, still is seen as a way to address the problem, provide more training and supervision of teaching practice.

Key Concepts: Self-Evaluation, Teacher appraisal, Teaching quality.

*Contacto: jose.salazar.a@ufrontera.cl

1. Introducción

A partir de la década de los 90, la calidad de educación se ha constituido paulatinamente en la meta prioritaria en los Ministerios de Educación de los diferentes países del mundo. En Chile, independiente de las sistemáticas y permanentes movilizaciones estudiantiles y de su incorporación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), esta preocupación se ha materializado en múltiples iniciativas, tales como: Programa MECE; Reforma Educacional de 1997; Programa de Evaluación Docente; entre otros. Dicho programa, se pone en marcha a partir de 14 de agosto 2004, que es el momento cuando se promulga la ley 19.961 la cual exige de manera exclusiva, a los profesores de los niveles: Educación Parvularia; Educación Básica y Educación Media, que laboran en los establecimientos municipalizados (que atienden al 38% de la población estudiantil) (Brunner, 2012) a evaluarse constantemente.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), construye el Programa de Evaluación Docente, basándose en los criterios, dominios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (MINEDUC, 2003). En dicha propuesta se observa la presencia de cuatro instrumentos, los cuales permiten recabar información sobre el desempeño profesional de los docentes. Dichos instrumentos son: Portafolio (60%); Entrevista por un Evaluador Par (20%); Informe de Referencia de Terceros (10%) y Pauta de Autoevaluación (10%) (MINEDUC, 2013).

En relación al Portafolio, este mide un total de ocho dimensiones, siendo la más deficitaria: “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación”, la que supera levemente el promedio de 1,5 sobre 4,0 y la media nacional de dicho instrumento no alcanza el 2,5 que es la puntuación mínima de aceptación (Manzi, González y Sun, 2011). Por su parte, la autoevaluación presenta como promedio 3,9 sobre 4,0.

Consciente de la urgencia, importancia y necesidad de evaluar a todos los profesores del país, es que se vislumbra como política educacional, en un escenario próximo, la obligatoriedad de incorporar inicialmente a los docentes que trabajan en establecimientos que reciben subvención del estado, es decir, instituciones particular subvencionadas (que atienden al 53% de la población estudiantil) y posteriormente, a los docentes que trabajan en establecimientos particulares pagados (que atienden al 7% de la población escolar) (Lira, 2012).

2. Desarrollo

Con el objeto de tener una mirada no contaminada sobre la evaluación de la docencia, se procedió mediante entrevistas semiestructuradas a consultar a 38 profesores de establecimientos particulares subvencionados (12 hombres y 26 mujeres, de la región del Bio Bio y La Araucanía) la opinión que explica la discrepancia entre los resultados de la autoevaluación y del portafolio. En la tabla 1, se presenta la distribución de la muestra, considerando los aspectos de: género; edad; años de servicio y tipo de educación en la que ejercen los docentes que participaron del estudio. Al respecto, podemos señalar que la muestra fue intencionada y su participación fue voluntaria, donde los criterios de inclusión fueron: estar en posesión del título de profesor; estar ejerciendo la docencia en aula; trabajar en un establecimiento particular subvencionado; no haber participado en algún programa de evaluación docente, ya sea el propuesto por el MINEDUC u otra institución privada.

Tabla 1: Distribución de la muestra

GÉNERO		PARVULARIA	DIFERENCIAL	BÁSICA	MEDIA	TOTAL	
Hombre	Edad*	I			2	2	
		II		2	3	5	
		III		1	1	2	
		IV			3	3	
		V					
		Total			3	9	12
	Años servicio(**)	I			2	2	4
		II			1	5	6
		III				2	2
		IV					
V							
	Total			3	9	12	
Mujer	Edad*	I	1	3	1	3	1
		II			3		10
		III	2		2		4
		IV	1		4	4	9
		V			2		2
		Total	4	3	12	7	26
	Años servicio**	I	1	3	4	3	5
		II	1		3		10
		III	1			1	2
		IV	1		3	3	7
V				2		2	
	Total	4	3	15	7	26	

Nota: *Edad en años: I= menos de 30; II= entre 30 y 39; III= entre 40 y 49; IV= entre 50 y 59; V= más de 60. **Años de Servicio: I= hasta 5; II= entre 6 y 15; III= entre 16 y 25; IV= entre 26 y 35; V= más de 35. Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas a las entrevistas arrojadas en el presente estudio, fueron sometidas al programa estadístico ATLAS. ti versión 6,0, con el objeto de establecer los análisis de categorías correspondientes. Se les preguntó a los profesores, cuál era a su juicio la razón por la que se producía una diferencia tan grande, entre el puntaje obtenido en la autoevaluación y el portafolio.

En este sentido, los comentarios de los docentes tomaron dos vías diferente, por un lado, los profesores manifiestan que es debido a características de los docentes evaluados, siendo estos responsables de sus resultados, mientras que por otra parte, señalaron que los instrumentos utilizados para dicha evaluación no miden en realidad lo necesario y no están adaptados a las diferentes realidades que se pueden observar a lo largo de Chile.

Dentro de los aspectos señalados en la tabla 1, no se mostraron notorias diferencias en las respuestas obtenidas en relación a género y tipo de educación en la que ejercen, sin embargo, respecto a los años de servicio como docentes, es posible señalar, que existe una marcada diferencia entre los profesores más jóvenes y aquellos que poseen mayor experiencia, siendo los primeros, los que señalan que la discrepancia en cuestión, es por la falta de actualización de los profesores más antiguos, mientras que estos últimos, exponen que los nuevos docentes no poseen vocación, ni rigurosidad en el trabajo en aula.

Es posible identificar cuatro grandes ejes, en los cuales se posesionan las explicaciones que dan los profesores a la diferencia antes mencionada, estos son: características personales; características profesionales; características de la institución y características de los instrumentos. El desglose de dichos ejes queda expresado en la figura 1.

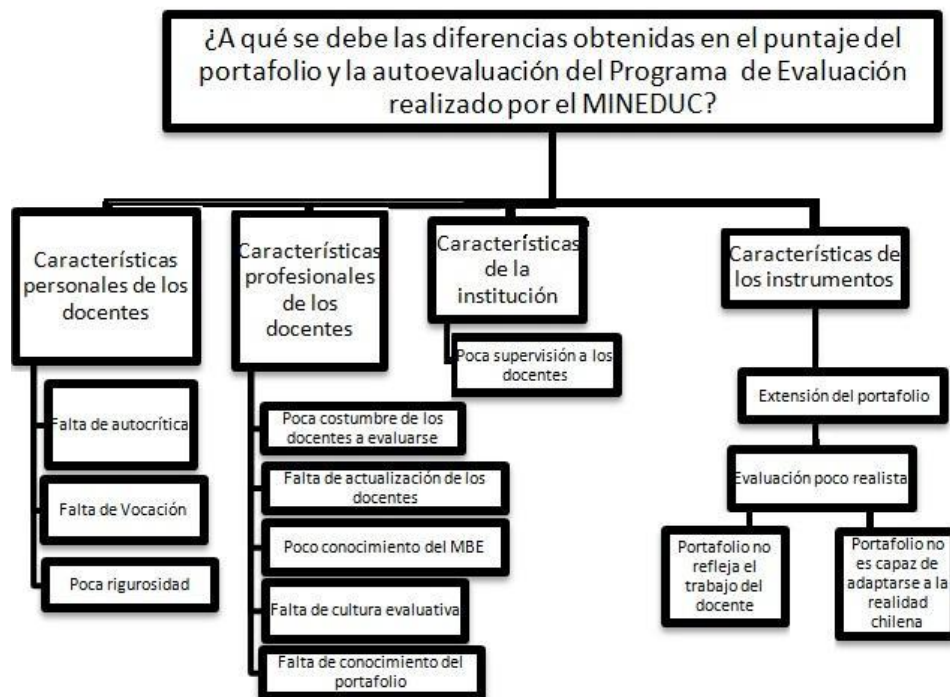


Figura 1. Árbol de categorías

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, en relación a las características personales, la mayoría de los profesores opinan que los docentes evaluados no poseen autocrítica, ni reflexión respecto a su quehacer pedagógico, siendo reacios a aceptar críticas y ser evaluados. Es así como también manifiestan que existe una desmotivación debido a una falta de vocación de muchos profesores del sistema municipalizado, demostrando poca rigurosidad y entusiasmo en su labor.

Así también, los docentes consideran que algunas características profesionales como la falta de cultura evaluativa, orientada a la mejora del quehacer en el aula, y la poca costumbre que tienen los profesores a evaluarse, podría influir en el comportamiento de los docente frente al proceso evaluativo. Es así como existe un desconocimiento tanto de los descriptores, criterios y dominios del MBE, y de cómo crear y planificar un buen portafolio. Siendo de esta manera, la falta de actualización de los profesores con respecto a los nuevos contenidos y conocimientos pedagógicos, lo que impediría a los docentes poder desarrollar una evaluación al menos competente en todas las áreas.

Con respecto a las características de la institución, la poca supervisión, entendida como un acompañamiento formativo al aula, que tienen los profesores durante su jornada laboral, podría ser la causa del desconocimiento de los docentes, respecto a las prácticas más débiles que tienen en su docencia.

Es importante señalar, que un gran número de profesores manifestó que la diferencia obtenida entre la puntuación del portafolio y la autoevaluación, estaba referida a las características del instrumento evaluativo en cuestión, reportando que el portafolio es una herramienta extensa y compleja, difícil de realizar, por lo que muchos docentes optan por permitir que terceros participen en la confección del mismo. Sin duda, esto genera una distorsión de la evaluación, incapaz de adaptarse a los diversos contextos y

realidades que se viven en el aula, lo que conlleva a minimizar el aporte que hace el portafolio como instrumento de evaluación en la docencia.

Es así como, en relación a las respuestas entregadas por los profesores es que se realiza una segunda interrogante, para conocer cuál sería la solución, para reducir la brecha existente en las puntuaciones arrojadas por el portafolio y la autoevaluación.

Al respecto, se consideran tres grandes ejes en relación a las posibles soluciones, a nivel: personal; de instrumentos; e institucional. El desglose se encuentra representado en la figura 2.

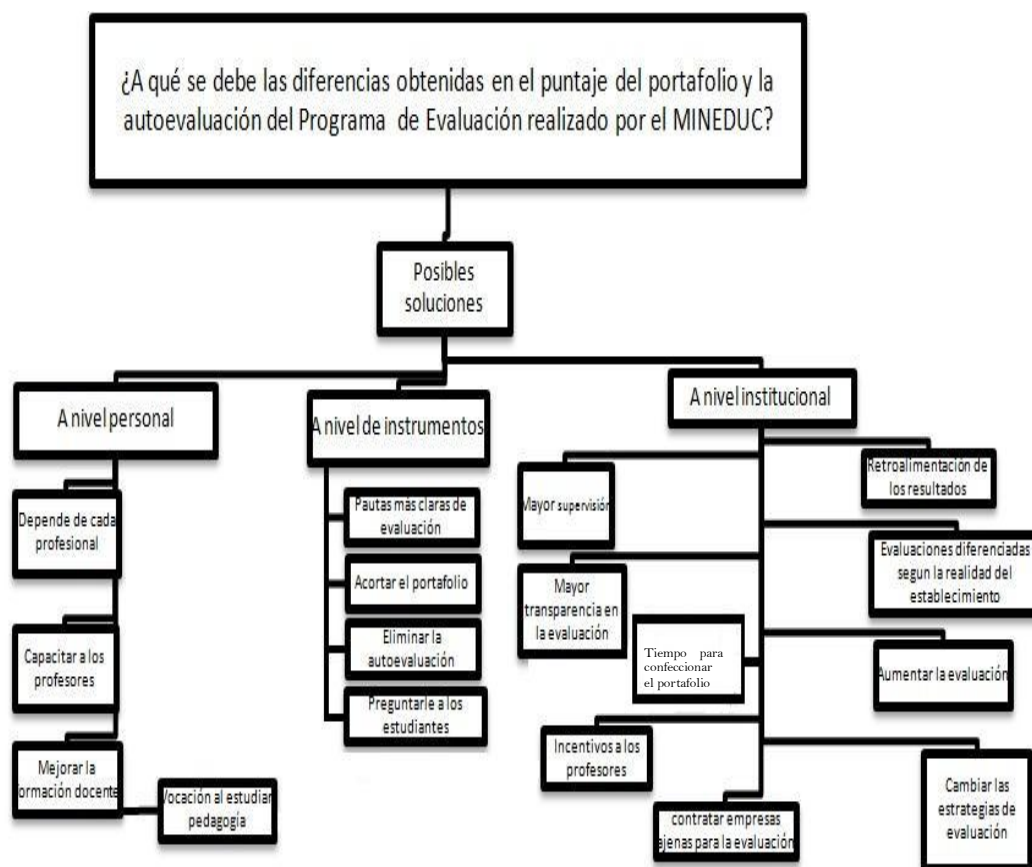


Figura 2: Árbol de categorías
Fuente: Elaboración propia.

A nivel personal, en su mayoría los docentes señalan: la necesidad de capacitar a los profesores, enseñándoles a hacer un buen portafolio; la importancia de la formación continua en el fortalecimiento y adquisición de competencias profesionales. Por su parte, reconocen como relevante el mejorar la formación inicial docente, donde la vocación pedagógica de estos, es gravitante para un óptimo quehacer en el aula. Asimismo, destacan el hecho que los docentes deben tener un cambio de actitud, que permita superar la autocomplacencia y potenciar la introspección, la que facilitará reflexionar sobre su labor docente, entendida esta como un mecanismo de autocompromiso.

En relación, a las soluciones planteadas a nivel de instrumentos, los docentes recomiendan desarrollar procesos de socialización que permita a los profesores conocer a cabalidad los instrumentos que participan de la propuesta de evaluación docente. A su vez, se propone por un lado, disminuir la extensión de los requerimientos que están

presentes en el portafolio, y por otro, consultar la opinión que los estudiantes tienen de sus profesores sometidos al proceso de evaluación, ya que son una fuente primaria de información respecto al desempeño del docente en el aula. Por último, se manifiesta la opción de eliminar la autoevaluación, por lo menos hasta desarrollar una capacidad de reflexión en los profesores, que permita a dicha prueba medir efectivamente el progreso del quehacer pedagógico.

Es importante destacar que la mayor cantidad de soluciones se dio a nivel institucional, donde se propone: mayor supervisión del trabajo docente en el aula; realizar sistemáticamente instancia de evaluación formativa, que permita garantizar en el docente la adquisición de las mejores herramientas, para enfrentar adecuadamente la propuesta de evaluación final; implicar a los equipos de gestión de los establecimientos educacionales, en cada una de las etapas del programa de evaluación docente al que quedan sometidos sus profesores, garantizando de esta forma transparencia en la evaluación; desarrollar mecanismos de evaluación diferenciada, que permita atender indicadores de pertinencia y de equidad; mejorar los incentivos entregados a los docentes, como también, evaluar la opción de contar con organismos externos y especializados, que participen de la evaluación docente; por último, disponer en la carga académica de cada profesor a evaluar, del tiempo que requiere las instancias dispuestas en las normativas de este importante proceso.

3. Discusión y Conclusiones

La falta de reflexión y autocrítica docente, denunciada por los encuestados, sería uno de los principales motivos por la cual existe una notoria diferencia en los resultados de la evaluación docente, entre las puntuaciones entregadas por los instrumentos, autoevaluación y portafolio. La reflexión docente se constituye, en un requerimiento fundamental para evaluar el desempeño profesional de un profesor, sobre todo si la propuesta de evaluación contempla instancias de autoevaluación. Es precisamente este instrumento, el que tendrá validez, en la medida que se garantice una autoevaluación centrada en la reflexión del quehacer docente (Airasian y Gullickson, 1999). En este sentido, la reflexión entendida en el lenguaje de Ross (Citado por Díaz, 2007): “Un modo de pensamiento sobre las cuestiones educativas que implica la capacidad de hacer elecciones racionales y de asumir la capacidad de dichas elecciones”, cobra vigencia ante lo formulado por Díaz (2007:81), al señalar que, “... modo concreto de actuar en la práctica docente, caracterizado por la racionalidad y la asunción de responsabilidades. Es una forma de ser consciente de nuestra actuación, de saber lo que hacemos y por qué lo hacemos. En este sentido se puede afirmar que la reflexión docente es lo contrario de la rutina”. Por lo antes expuesto, podemos concluir que la autoevaluación entrega información distorsionada, lo que atenta a la obtención de un resultado fidedigno de la calidad de la función docente.

Aunque el portafolio no goza de reconocimiento académico por parte de los docentes entrevistados, debido al desconocimiento que se tiene del mismo, qué duda cabe de la importancia de éste como instrumento de evaluación. Es así como numerosos autores, han hecho de esta temática su línea de producción científica, desde su uso en el aula para promover y evaluar aprendizajes (Danielson y Abrutyn, 1999; Klenowski, 2005; Shaklee, Barbour, Ambrose y Hansford, 1999), hasta el trabajo del mismo en los diferentes niveles de enseñanza, infantil – primaria (Shores y Grace, 2004), universitarios (Cano, 2005), pasando por su uso en el desempeño docente (Martin-Kniep, 2001; Murillo, 2007).

En este sentido, podemos asegurar que el empleo eficaz del portafolio en la evaluación docente, requiere de un proceso previo (que en la realidad chilena no estuvo presente), que apunte al aprendizaje de la: confección, implementación, uso y evaluación del mismo. En esta misma línea, en aras de la pertinencia y equidad educacional, se precisa de un portafolio 2.0, que tenga la capacidad de adaptarse a las características del entorno en que el docente realiza su labor pedagógica.

La cultura evaluativa imperante, se caracteriza por: el escaso conocimiento del Marco para la Buena Enseñanza; la ausencia de evaluaciones docentes preliminares de corte formativo; la escasa profundización y delimitación de temáticas pedagógicas tratadas en la formación continua; y la incertidumbre del perfil profesional que entrega la formación inicial docente (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), evidenciada en los precarios resultados de la Prueba Inicia 2011 (MINEDUC, 2012), son sin duda, obstáculos que impiden mirar una evaluación de la docencia, en una cultura centrada en el fortalecimiento de la profesionalización docente (Fernández, 2000), permitiendo hacer de las prácticas docentes, un espacio permanente de mejora (Barbier, 1999 y Castillo, 2004).

Desde el nivel personal, las formas de reducir el distanciamiento entre la autoevaluación y el portafolio son dos: la primera dice relación con la capacitación que han de tener los docentes a evaluar, en materia del modelo e instrumentos que tiene la propuesta en sí; y la segunda, apunta a la vocación que deben desarrollar los docentes nóveles, en el ejercicio de la profesión. En este sentido, la promoción de una institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado, aflora como una instancia que garantiza prácticas escolares exitosas y reflexivas (Barbier, 1999; Fernández, 2000; Shön, 1987).

A nivel de instrumentos, destaca la necesidad de incorporar a los estudiantes como informantes oficiales de la evaluación docente. En este sentido, la experiencia en encuestas de satisfacción estudiantil, indica que tratándose de un instrumento de uso preferencial en la educación superior, otorga información fidedigna sobre algunos aspectos del desempeño docente, debido a que la cosmovisión que el educando tiene de la calidad de la docencia, se ve condicionada entre otros, a aspectos preferencialmente afectivos (Salazar, 2010).

Por último, a nivel institucional, se plantea la necesidad de un programa sistemático de supervisión de la tarea docente. En esta línea, las actuales tendencias indican que el acompañamiento al aula, se transforma en una potente herramienta para el mejoramiento de los aprendizajes escolares, que es uno de los propósitos de una educación de calidad (Salazar y Marques, 2012).

En la evaluación docente, se espera una relación de simbiosis entre la autoevaluación y el portafolio como instrumento evaluativo. La realidad de los profesores municipalizados chilenos, sometidos al programa de evaluación docente, refleja que no existe tal simbiosis, muy por el contrario, podríamos afirmar que estamos ante una depredación. Situación que se materializa en una autoevaluación, que exige una reflexión basada en la introspección de sus prácticas docentes, las que no se evidencian en dos de las ocho dimensiones del portafolio, que dicen relación exclusivamente con la reflexión docente, siendo estas “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” y “Reflexión pedagógica”, las que junto a otras cinco dimensiones no alcanzan la puntuación de aceptación requeridas por el MINEDUC. En este sentido, se demuestra la ausencia de reflexión en el quehacer pedagógico, por parte de los docentes, la que sin duda invalida la valoración que estos hacen en su autoevaluación.

Es importante el considerar el contexto social y nacional de los profesores chilenos, ya que al ser la educación de paga y considerada un servicio, en el cual el cliente posee la razón, el profesor se convierte en el principal responsable del desempeño y aprendizaje de los alumnos, sin importar los recursos con los que cuenta, es de esta manera que el docente es transformado en un profesional práctico, que transforma y aplica conocimientos en su quehacer, es por tanto necesario una nueva concepción científica de la pedagogía y de sus profesionales, para discutir la evaluación docente.

Dentro de las limitaciones de este estudio, se halla los acotados recursos económicos y de tiempo que no permitieron ampliar la muestra, por lo que la investigación recoge datos de profesores de dos de las quince regiones del país. Asimismo, esto genera el espacio para indagar y explorar en investigaciones futuras, por un lado, las opiniones que poseen los docentes municipales, que han estado involucrados de manera exclusiva, en el proceso de Evaluación Docente impulsado por el MINEDUC, y por otro, los docentes pertenecientes a colegios particulares pagados, donde existen experiencias interesantes de propuestas de evaluación en marcha, cuyos modelos no coinciden con el utilizado en los establecimientos municipales.

Referencias

- Airasian, P. y Gullickson, A. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Buenos Aires: novedades educativas.
- Brunner, J. (2012). *La continua sangría de la educación municipal*. Recuperado de <http://diario.elmercurio.com/2012/07/08/nacinal/nacional/noticias>
- Castillo, S. (2004). *La práctica evaluadora del profesorado: primaria y secundaria*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro. ICE-UB.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica De Argentina. S.A.
- Díaz Alcaraz, F. (2007) (Coord.). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Praxis.
- Fernández, M. (2000). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Ciudad de México. D.F.: Siglo XXI.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios: para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lira, M. (2012). *La educación en Chile*. Santiago: MINEDUC. Recuperado de: www.belenuc.cl.
- Manzi, J. González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: MIDE UC.
- Martín-Kniep, G. (2001). *Portafolios de desempeños de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: CPEIP.
- MINEDUC (2012). *En Prueba Inicia 2011: 69% de los egresados de Educación Básica alcanzó nivel insuficiente en conocimientos*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=18535&id_portal=1-&id_seccion=10.
- MINEDUC (2013). *Los instrumentos de Evaluación*. Recuperado de <http://www.docentesmas.cl>

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Comunicación.
- Murillo, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Salazar, J. (2010). Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 120-132.
- Salazar, J., Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: Una estrategia para el mejoramiento del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20.
- Shaklee, B., Barbour, N., Ambrose, R. y Hansford, S. (1999). *El diseño y uso de carpetas*. Buenos Aires: Aique.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesores reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: MEC.
- Shores, E. y Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso: infantil y primaria*. Biblioteca de Infantil 4. Barcelona: Graó.

La evaluación docente: una mirada desde el ejercicio profesional de los egresados

Teacher's evaluations: a look under the professional practice of the graduates

José Salazar*¹, Pamela Salazar¹, Graciela Pesci²,
Roberto Páez³, Carmen Coloma⁴ y Luzmila Mendivil⁴

¹Universidad de La Frontera, Chile, ²Instituto Católico Superior, Argentina,
³Universidad Nacional de Córdoba y ⁴Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Esta investigación recoge las opiniones que tienen un conjunto de profesores en ejercicio, sobre los rasgos que evidenció el(los) mejor(es) docente(s) que tuvieron en su formación académica. En este sentido, el objetivo es generar un perfil con las características del que es considerado el mejor profesor, es decir, aquel docente que entregó la mayor cantidad de herramientas para su formación profesional. Comparando muestras de Chile y Argentina. Para este propósito, se realizaron entrevistas semi estructuradas a 40 profesores chilenos, 66 profesores que ejercen como educadores de carreras de formación docente y a 20 profesionales de diferentes áreas que ejercen la docencia. Los resultados arrojan que no hay diferencias en las respuestas emitidas, considerando los aspectos de: edad; años de servicios; género y tipo de educación en la que ejercen. Los rasgos personales más relevante, son: empatía; cercanía con los estudiantes; respeto; carisma; motivador y gran compromiso ético. Por su parte, los rasgos profesionales destacados son: dinamismo; disciplina; exigencia; manejo de los contenidos curriculares; planificación y metodología de trabajo. Se concluye que la evaluación de la docencia universitaria, basada en la mirada del ejercicio profesional, se constituye en una propuesta de alto peso específico, cuya información puede ser integrada a los tradicionales modelos de evaluación existentes en los planteles de educación superior. A lo antes expuesto, debemos agregar el impacto colateral que tendrían los aportes de los egresados, en materia de actualización y pertinencia curricular, de cara a un ejercicio óptimo de la profesión.

Palabras Clave: Evaluación del profesor, Método de enseñanza, Conducta del profesor.

This investigations collected the opinion of a group of practicing teachers, on the features that showed (the) best (s) teacher (s) they had in their education. In this way, the objective is creating a profile with the characteristics that are considered for the best teacher, that means, the teacher that gave as many tools for the professional formation. Comparing samples of Chile and Argentina. For this purpose, semi-structured interviews were conducted at 40 Chilean teachers, 66 teachers who serve as educators in teacher training courses and 20 professionals from different areas who teach. The results shows there's no different in the response given, considering the aspects of: ages; years of services; gender and type of educations they teach. The most important personal traits are: empathy, closeness with the students, respect, charisma, motivator and high ethical commitment. In other hand, the most important professional traits are: dynamism; discipline; exigency; curriculum management, planning and methodology. Its conclude that the evaluation of the university teaching, based on the look of the professional practice, proposal constitutes a high specific gravity, whose information can be integrated into traditional models existing evaluation in higher education campuses. In the above, we must add the collateral impact would the contributions of graduates, in terms of date and relevant curriculum, the face of an optimal exercise of the profession

Key Concepts: Teacher appraisal, Teaching methods, Teacher behaviour

*Contacto: jose.salazar.a@ufrontera.cl

1. Introducción

La evaluación de la función docente es un tema que ha concitado sistemáticamente el interés del mundo académico y de organizaciones gubernamentales y/o internacionales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007; Secretaría General Iberoamericana, 2010). Desde hace más de una década y media, la literatura especializada entrega estudios al respecto, en esta línea, es importante los aportes que entregan Millman y Darling-Hammond (1997), quienes dirigen una edición que pasa revista a: la evolución de la evaluación de profesores; los propósitos, métodos y perspectivas transversales de la misma. Al centrar la mirada en la evaluación de la docencia universitaria, sin duda alguna, afloran los aportes de: Rueda (2006 y 2008) y, Rueda y Díaz Barriga (2006 y 2011), los que permiten recoger antecedentes de los informante del proceso evaluativo; analizar la práctica y el pensamiento de los docentes; realizar aproximaciones teórica, metodológicas y políticas de la evaluación docente.

A la luz de lo antes expuesto, surge la intención de una evaluación como herramienta de mejoramiento del quehacer docente (Castillo, 2004; Herrán y Paredes, 2012). En este sentido, la presente investigación da cuenta de las experiencias académicas que tuvieron en su etapa de formación universitaria, un grupo de profesionales en ejercicio y su impacto en el quehacer profesional. Mediante los comentarios emitidos, se agruparon rasgos y construyó un perfil del “docente universitario de calidad”.

2. Desarrollo

Se realizó una entrevista semiestructurada, en dos países diferentes (Chile y Argentina) en tres realidades diferentes con el fin de generar un perfil con las características que a juicio de los encuestados, debía poseer el mejor docente universitario y así comparar con aquellos rasgos que son mencionados para el profesor que más le agrado en su formación.

2.1. Chile

La muestra estuvo constituida por 40 profesores de establecimientos particulares subvencionados (13 hombres y 27 mujeres, de la región del Bío Bío y La Araucanía). En la tabla número 1, se presenta la distribución de la muestra, considerando los aspectos de: género; edad; años de servicio y tipo de educación en la que ejercen los docentes que participaron del estudio. Al respecto, podemos señalar que la muestra fue intencionada y su participación fue voluntaria, donde los criterios de inclusión fueron: estar en posesión del título de profesor; estar ejerciendo la docencia en aula; trabajar en un establecimiento particular subvencionado.

Cabe señalar que a pesar de la diferencia en: los años de experiencia; edad; género; y tipo de educación en la que ejercen, los resultados recabados fueron análogos. De esta manera, las opiniones de los profesores fueron similares, tanto en los rasgos personales como en los profesionales, de los que fueron considerados los mejores docentes universitarios.

Se invitó a los informantes a hacer un viaje temporal y recordar a aquellos académicos (mejor docente y docente favorito) que marcaron una fuerte impresión en ellos, por poseer rasgos distintivos, que garantizaron la entrega de las mayores herramientas para el ejercicio de su profesión. El desglose de estos resultados se encuentra representado gráficamente en la figura 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra

GÉNERO		PARVULARIA	DIFERENCIAL	BÁSICA	MEDIA	TOTAL	
Hombre	Edad*	I			2	2	
		II		2	3	5	
		III		1	2	2	
		IV			3	3	
		V					
	Total			3	10	12	
	Años servicio(**)	I			2	2	4
		II			1	6	6
		III				2	2
		IV					
V							
Total			3	10	12		
Mujer	Edad*	I	1	3	1	3	1
		II			3		10
		III	2		2		4
		IV	1		4	4	9
		V			2		2
	Total	4	3	12	7	26	
	Años servicio**	I	1	3	5	3	5
		II	1		3		10
		III	1			1	2
		IV	1		2	3	7
V				13		2	
Total	4	3	15	7	26		
Total		4	3	16	17	40	

Códigos: Edad en años (*): I= menos de 30; II= entre 30 y 39; III= entre 40 y 49; IV= entre 50 y 59; V= más de 60.

Años de Servicio (**): I= hasta 5; II= entre 6 y 15; III= entre 16 y 25; IV= entre 26 y 35; V= más de 35.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar, que no se encontraron diferencias entre las características recabadas para el mejor profesor y el docente favorito, siendo en la mayoría de los casos, el mismo profesional. Sin embargo, cuando la pregunta se enfocaba respecto al docente que entregó las mayores herramientas para mejorar su quehacer pedagógico, los entrevistados señalan que su tránsito formativo por la universidad, no otorga los elementos suficientes para enfrentarse a un ejercicio profesional exitoso. Siendo más bien, la experiencia que adquieren en la cotidianidad la generadora de los conocimientos necesarios para enfrentarse al aula. Es aquí donde se destaca la ayuda recibida por los tutores de práctica, los cuales entregaron aquellos pequeños consejos, que solamente son adquiridos a través de la experiencia en la sala de clase.

En relación, a los rasgos descritos por los profesores, estos pueden clasificarse en dos grandes ramas, por un lado, aquellos que son características personales, relacionadas más que nada, en cómo se desarrolla la interacción de socialización entre el docente y el alumno, por otra parte, las características profesionales, están basadas en las metodologías y el quehacer pedagógico.

De esta manera, las características personales que posee un buen profesor son: empatía; cercanía con los estudiantes; respeto; carisma; ser motivador; y presentar un fuerte compromiso ético. Asimismo, el dinamismo, la disciplina, la exigencia, la planificación y metodología de trabajo, son características profesionales, que los profesores consideran indispensables en un docente universitario exitoso.

Es importante destacar, que el manejo de los contenidos curriculares por parte de los académicos, es de gran relevancia en la calidad de la docencia. Sin embargo, si esto no está acompañado de las características personales antes mencionadas, debilita considerablemente la percepción de un desempeño docente efectivo.

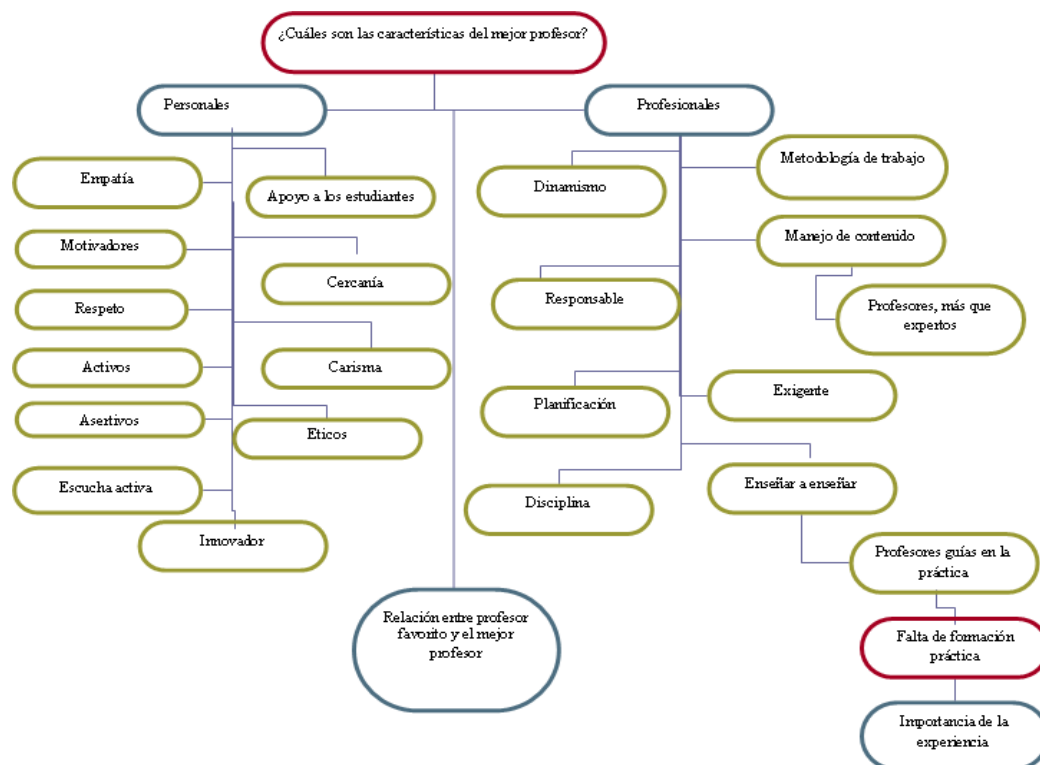


Figura 1. Árbol de categorías

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Argentina

2.2.1. Universidad Tecnológica de Córdoba

El marco referencial en el que se aplicaron las encuestas semiestructuradas y las entrevistas en profundidad es el Seminario de "Formación y práctica docente" de la Maestría en Docencia Universitaria que se lleva a cabo en la Facultad Regional Córdoba de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina).

Las personas cursantes y que participaron de la experiencia suman 20 (veinte), entre las cuales hay 10 mujeres y 10 varones. Al ser un seminario de posgrado, se trata de profesionales, que tiene una antigüedad en el ejercicio profesional y además una experiencia en el ejercicio de la docencia (ver tabla 2).

La riqueza de los participantes, por sus diversas profesiones y antigüedades produjo un espectro de coincidencias y aspiraciones que llaman la atención al no pertenecer en su formación de grado a la estricta formación como docentes-educadores. Es importante destacar que el Seminario al que se hace referencia constituye una síntesis integradora de seminarios anteriores que tiene por función la introducción de contenidos y experiencias teóricas a las áreas pedagógica, didáctica y político-administrativa. Aunque el desempeño en la docencia universitaria y también secundaria lo ejercen sin haber participado en disciplinas instrumentales del ejercicio docente, los aportes y supuestos que dan base a las respuestas e interpretaciones que se detallarán más adelante, aseguran

un juicio crítico acerca de las virtudes de quienes se deben desempeñar como educadores en diversos niveles del sistema formal.

Tabla 2. Características de la muestra

TÍTULO PROFESIONAL		ANTIGÜEDAD EN LA PROFESIÓN		ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA	
Título	Nº	Años	Nº	Años	Nº
Ingeniero de Sistemas	4	2	1	1	1
Abogado	4	4	1	2	2
Contadores Públicos	2	5	1	3	1
Ingenieros Civiles	2	7	2	4	1
Odontólogos	2	8	1	5	1
Ingeniero Químico	1	9	3	6	3
Licenciada en Matemática	1	10	3	8	2
Licenciada en Relaciones Laborales	1	12	3	10	1
Ingeniero Electrónico	1	19	1	12	2
Licenciada en Turismo	1	21	1	15	3
Psicólogo	1	24	1	23	1
		29	1	27	1
		34	1	30	1
Total	20	Total	20	20	

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta empleada fue similar a las que se practicaron en otros ambientes nacionales. Los ítems que sirvieron de incentivo para su completamiento y posterior profundización en las entrevistas apuntaron a tres pilares conceptuales: a) empatía, b) desempeño profesional y c) desempeño docente exitoso.

El clima en que se desarrollaron tanto las encuestas como las entrevistas fue de distensión y sinceramiento. El ambiente fue propicio a respuestas auténticas, ya que se invitó a participar de la experiencia con libertad y responsabilidad. Cabe observar que la oportunidad de las técnicas aplicadas fue la adecuada, ya que los contenidos teóricos y las actividades prácticas habían generado aprendizajes funcionales a la formación y práctica de la docencia.

Cabe resaltar que en relación al docente favorito, hay una primacía en lo que respecta a la preparación teórico-práctica (conocimientos fundamentales en la disciplina y en las maneras de llevarlos a la práctica). También es importante para los encuestados la forma de comunicar esos conocimientos (transmisión y facilitación de información), además de ejercer formas adecuadas de transferencia (brindar ejemplos ilustrativos y aplicables a la profesión). El resto de virtudes tiene relación con las maneras de actuar en la función docente, abordadas desde cada personalidad (Tabla 3).

En relación al mejor docente, la característica más mencionada fue la de un buen docente, siendo este el que ejerce como educador, es decir quien se preocupa por la formar de manera integral a sus discípulos, más allá del objeto de estudio competente, por ello es además buen comunicador (no sólo como emisor/perceptor, sino también como atento a escuchar y aceptar opiniones e intervenciones de otros colegas y discípulos). La sabiduría entendida no sólo como dominio de conocimientos específicos, incluye también el establecimiento de relaciones adoptando criterios personales fundamentados y actualizados. Llama la atención la necesidad de destacar la competencia docente en el aspecto de personalización: es decir, considerar a los demás (discentes, integrantes del equipo de cátedra, colegas) como personas con virtudes y defectos/limitaciones a efectos de comprender y actuar según cada quien, en especial con un trato de persona a persona identificable y respetada.

Tabla 3. Resultados de Argentina

DOCENTE FAVORITO		MEJOR DOCENTE		DOCENTE COMPETENTE		DOCENTE EXITOSO	
Rasgos	N	Rasgos	N	Rasgos	N	Rasgos	N
Seguridad en sus conocimientos	8	Buen docente/educador	9	Actúa como guía de la instrucción	6	Profesional de la docencia	6
Comunicativo	7	Comunicador	6	Competencias comunicativas	5	Con empatía	6
Practico	3	Con sabiduría	5	Establece relaciones con la práctica profesional	5	Buen comunicador	5
Ejemplificador	3	Con criterios personales	3	Actúa con profesionalismo	3	Actualizado	4
Responsable	2	Actualizado	3	Es personalizante	1	Con personalidad	4
Exigente	2	Justo	2	Posee fortaleza	1	Hace abordaje multidisciplinario	2
puntual	2	Con profesionalismo	2	Tiene sinceridad	1	Justo	2
Simpatico	2	Exigente	2	Es coherente	1	Innovador	2
Dinámico	2	Personalizante	4	Es accesible	1	Con experticia	1
Respetuoso	2	Con buen humor	1	Ejerce la paciencia	1	Humilde	1
Incentivador	2	Constructivista	1			Coherente	1
Comprensivo	1	Innovador	1			Comprometido	1
Reflexivo	1	Humilde	1				
Curioso	1	Responsable	1				
Cautivante	1	Desestructurado	1				
Soberbio	1						

Fuente: Elaboración propia.

La elección de “buen didacta” supone no sólo una formación teórica fundamentada, sino que es un criterio de dominio estratégico de técnicas y procedimientos que justifique una intervención funcional a los aprendizajes y actividades pertinentes, si es posible con una gama múltiple de procedimientos y recursos que se deriven de un saber competente por su bagaje experiencial (en su profesión de grado) y que además sea accesible a las necesidades de los discentes, actuando con humildad y exigencias (Tabla 3).

Al parecer un docente competente debe “ser guía” está dada por el criterio de transferir lo que se sabe (vuelvo a insistir no sólo en la teoría, sino también en lo instrumental/práctica), para ello nuevamente aparece la competencia comunicativa (emisor-perceptor-evaluador) y ser un ejemplo de profesional en ejercicio, con las demás virtudes que si bien han sido elegidas por pocos, no dejan de llamar la atención en lo que respecta a sinceridad/coherencia/paciencia para consigo mismo y los demás (Tabla 3).

Docente exitoso es quien ejerce la profesión y la actividad con formación adecuada a las finalidades educativas para la capacitación de profesionales, es decir el saber ser y hacer dentro del sistema instructivo. Si a ello le agregamos la virtud de la empatía (ponerse en el lugar del otro), comunicarse de manera adecuada y oportuna, estar actualizado en sus saberes y hacer y expectante a la apertura de una acción inter/multidisciplinar, están exigiendo fundamentación en sus competencias y actuación con otros profesionales en consonancia con equipos innovadores y comprometidos con la ciencia y la verdad (tabla 3).

2.2.2. Instituto Católico superior

La encuesta semiestructurada se aplicó a profesores de todas las carreras de un instituto superior de formación docente y técnica de la ciudad de Córdoba, Argentina, durante el segundo semestre del año 2012.

La encuesta se aplicó a 66 profesores y profesoras que reúnen los requisitos preestablecidos para este trabajo, quienes se desempeñan en las carreras de formación docente (Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Matemática, Filosofía, Ciencia Sagrada), en carreras técnico humanistas de Psicopedagogía y de Técnicos en Atención Temprana e Integración Socio Educativa, y en el Trayecto Pedagógico para Graduados universitarios y técnicos superiores. Los profesores de las materias de la Formación General y Formación pedagógica, desarrollan clases en más de una carrera, ya sea porque son titulares de más de una cátedra o porque las materias se ofrecen en tronco común para más de una carrera. Existe una variedad de formaciones de base y diversidad de grados académicos alcanzados. Destacamos que 14 de entre quienes participaron de la encuesta ejercen o han ejercido como profesores y/o directivos en los niveles de destino para los cuales forman (inicial, primario o secundario). Los instrumentos completados por personas con menos de 5 años de desempeño en la docencia no fueron consideradas, si lo fueron todos los que cuentan con entre 5 y 30 años en el sistema formal de educación.

Las entrevistas en profundidad se verificaron con los profesores considerados por sus pares *referentes significativos*; también se incluyeron directores y representantes legales de instituciones educativas que tienen los tres niveles obligatorios del sistema educativo argentino, a quienes se indagó cuáles serían los atributos que tendrían en cuenta al considerar un potencial docente como favorito entre eventuales postulantes y/o cuál destacaría entre su plantel de profesores. También se les preguntó cuáles serían las características que un instituto de formación debiera priorizar o intensificar.

Los grupos focales se concretaron con directores y/o profesores en ejercicio en el nivel de destino para el cual se forman los estudiantes de carreras docentes pertenecientes a instituciones educativas *asociadas* en las cuales los estudiantes realizan sus Prácticas Profesionalizantes, coordinados por los profesores de Práctica de cada carrera docente.

En estas dos últimas instancias, el diálogo se abrió a otras preocupaciones, interrogantes, aportes y expectativas de los participantes, según la experiencia y biografía personal y trayectoria profesional de los participantes, que dieron pie a otras consideraciones que se abordan en otra aportación.

Cuando se cruzaron los datos referidos a años en la docencia, formación académica de base, lugar de formación, época de formación y grado alcanzado, se obtiene un panorama signado por la diversidad, la complejidad y la riqueza. Destacamos que un grupo tiene grado universitario pero no ha recibido formación pedagógica, lo cual puede vislumbrarse en el tenor de los atributos destacados. Entre los más antiguos, algunos considerados referentes significativos por sus colegas, tienen formación pedagógica para los niveles obligatorios del sistema educativo argentino aunque no tienen grado universitario. Los aportes realizados por este universo de profesionales dan cuenta de esta diversidad, al registrarse una larga lista de características atribuidas a los profesores favoritos/mejores profesores y que son mencionados una sola vez, por lo general relacionados con el campo de conocimiento que esos profesores enseñaban.

Para indagar acerca de la cuestión *Cómo era su mejor docente*, en la encuesta se solicitaron hasta 3 (tres) atributos que provocaban su elección. Las respuestas incluyeron uno, dos o tres atributos. El promedio de atributos aportados por cada encuestado es de 2,19.

En las encuestas se registraron 84 características diferentes; en las instancias de grupos focales y entrevistas en profundidad se fueron registrando -a modo de registro etnográfico- 91 atributos mencionados en los diálogos. De los 175 atributos logrados hubo 12 repetidos en las tres instancias. Aquellos que suponen matices que los participantes enfatizaron se los considera separadamente, por lo que se los incluye a todos, respetando la significación que los profesores les atribuyeron, con lo cual se han logrado registrar 148 expresiones diferentes (Tabla 4).

Tabla 4. Cantidad total de atributos por categoría

CATEGORÍA	ENCUESTA	GF+EP	SE REPITEN	ATRIBUTOS LOGRADOS
Características de personalidad	24	29	-3	49
Enseñanza	27	27	-16	38
Aspectos relacionales	14	14	-4	24
Relativo al conocimiento	16	16	-6	26
Aprendizaje	4	6	-0	10
Totales	84	91	-30	148

Fuente: Elaboración propia.

En las encuestas se recogieron 145 expresiones que contenían 84 atributos diferentes, de los cuales hubo 73 atributos que tuvieron frecuencias que aquí consideramos bajas, se repitieron una o dos veces: 61 una sola vez (72,61%) y 12 que se repitieron dos veces (14,28%) que, en conjunto representan, el 86,89% de todas los atributos recopilados. Los que aparecieron con una frecuencia de 3 o más representan el 13,9%, en la Tabla 5 pueden verse desagregados.

Tabla 5. Cantidad de expresiones y atributos aportados por los profesores, frecuencia y porcentajes con que aparecieron en las encuestas

CANTIDAD DE ATRIBUTOS	FRECUENCIA REPETICIÓN	% ATRIBUTOS	CANTIDAD DE EXPRESIONES	% EXPRESIONES
61	1	72,61	61	42,06
12	2	14,28	24	16,55
6	3	7,14	18	12,44
1	4	1,19	4	2,75
2	7	2,38	14	9,65
1	11	1,19	11	7,58
1	13	1,19	13	8,96
84	-		145	

Fuente: Elaboración propia.

Los atributos más elegidos, Pasión por enseñar (11) y Conocimiento (13) representan el 1,19 % cada uno, seguidos de Exigente/ según capacidad del alumno (7) representan el 2,38 de los atributos. Los treinta y un atributos más elegidos representan 4,76%.

Ese 72,61% de atributos, percibidos como características de un buen profesor y mencionados por un solo docente, abre un abanico que permite vislumbrar una diversidad de miradas que abre interrogantes.

La posibilidad de nombrar 3 atributos para “mejor profesor” da oportunidad de analizar el orden con qué fueron consignados; se podría inferir que los nombrados en primera

instancia tienen una significación mayor para denotar al profesor elegido/considerado el mejor (Tabla 6).

Tabla 6. Atributos más elegidos como primera elección

ATRIBUTO	OPCIONES
Pasión por enseñar	6
Conocimiento	4
Claridad/ precisión conceptual	3
Comprometido	3
Coherencia decir/ hacer	3
Asiste siempre a dar su clase	3
Didáctico	2
Exigente / según capacidad del alumno	2

Fuente: Elaboración propia.

La dinámica de las entrevistas en profundidad y de los grupos focales, la fluidez de los intercambios, las acotaciones, adhesiones, los diálogos muchas veces simultáneos, no permitieron establecer un orden en la elección de atributos.

Los 148 atributos recopilados en todas las instancias (encuestas, entrevistas en profundidad y grupos focales) fueron agrupados en 5 categorías: Características de personalidad, Enseñanza, Aspectos relacionales, Relativo al conocimiento, Aprendizaje (Tabla 7).

Tabla 7. Distribución de atributos por categorías (ordenados alfabéticamente)

CATEGORÍAS	ATRIBUTOS		
Características Personalidad	Acepta críticas	Constante	Ordenado
	Acepta otros pensamientos/ posturas/ miradas	Creativo	Organizado
	Amigable	Crítico	Paciente
	Apertura mental	Cumplidor de sus obligaciones	Preocupado por su imagen
	Asiste siempre a dar su clase	Dedicado	Preparado
	Buen humor	Destacado/ exitoso	Puntual
	Capaz	Dinámico	Reflexivo
	Cariñoso	Entretenido Habla lo justo	Respetuoso
	Coherencia decir/hacer	Equilibrio	Responsable
	Coherencia pensar/ actuar/ hacer	Firme	Sabio
	Comprometido	Humanizante	Sensibilidad humana
	Comprometido con la política institucional	Humor constante	Sin prejuicios
	Comunicativo	Innovador	Sistematicidad de diálogo
	Con ganas	Inteligente	Soberbio
		Interés por la docencia	Tolerante
		Interesado	Valora
		Interesado por el alumno	
		Justo	
	Organizado		

Tabla 7. Distribución de atributos por categorías(continuación)

CATEGORÍAS	ATRIBUTOS		
Aspectos relacionales	Actitudes justas	Fluida interacción con el alumno	Respetuoso por ideas / alumnos Se interesaba en que fuéramos buenas personas
	Afectivo	Le importa si el alumno aprende	Sensibilidad hacia el alumno
	Alumno existía como persona	Mecánico	Tenía en cuenta inquietudes
	Buen trato	No ejercía el poder por su status	Valoraba esfuerzo
	Cada alumno era único	Nos hablaba de su vida privada	Valoración del resto
	Calidez humana	Permitía investigar, comparar y relacionar con otros autores	Vínculos con alumnos
	Cercano		
	Compartía espacios extracurriculares		
	Creía en el alumno		
	Empatía		
Escuchaba			
Relativo al conocimiento	Acepta lo diferente	Conocimiento de su disciplina	Precisión conceptual
	Aceptaba cuando no sabía	Continuo estudio	Profesionalismo
	Actualizado	Excelente formación académica y actualizada	Profundidad teórica
	Bagaje cultural	Era memorista	Reconocía las limitaciones de su conocimiento
	Capacidad para reflexión teórica	Fundamentaba su conocimiento	Saber disciplinar
	Claridad académica	Generosidad intelectual	Sabía qué es formar docentes
	Con autoridad que da el conocimiento	Investigador	Seguridad
	Concepción epistemológica actualizada	No era memorista	Unía teoría y práctica
	Conocimiento	Permitía disentir	
Aprendizaje	Cada clase era una experiencia interesante	Exigente	Permitía la participación
	Calificaba con justicia, según merecimiento	Leía todos los trabajos	Preocupado por el aprendizaje
	Conductista cuando hacía falta	No exigía lo que no enseñaba	Riguroso solamente en lo trascendente o importante
		Permitía la construcción de conocimientos	
Enseñanza	Aclaraba dudas	Exigente	Orientaba
	Amaba enseñar	Explicaba bien, con problemas cercanos a los alumnos	Pasión por enseñar
	Ayudaba a cuestionar	Explicaba todo lo necesario	Planificaba siempre sus clases
	Capacidad para explicar	Flexible	Preocupado por que todos aprendieran
	Capacitado en didáctica	Guiaba	Profundo sustento teórico en su práctica docente
	Claridad al explicar y dar consignas	Hacía pensar/ reflexionar	Relacionaba su materia con otras
	Clases dinámicas, interesante y participativas	Incentivaba al estudiante	Sabía comunicar
	Clima de trabajo	Llevaba teoría a la práctica	Sabía transmitir
	Coherencia contenidos/ método/ evaluación	Los conceptos tenían aplicabilidad en la práctica	Siempre enseñaba
	Daba respuestas a las dudas y desconocimientos	Manejaba amplia bibliografía	Técnico en lo que era necesario
	Desafío cognitivo	Metodología Idoneidad	Transmitía conocimiento + experiencia
	Didáctico	Motivador	Variada metodología
	Estrategias didácticas adecuadas	Ofrecía buenos insumos	
	Estrategias didácticas creativas		

Fuente: Elaboración propia.

“Conocimiento”, “pasión por enseñar” y “claridad/ precisión conceptual” se constituyen, desde nuestra tarea indagativa, en el núcleo de la profesionalidad del buen docente. Cada una de estas características subsume otras que debieran ser desagregadas a la hora de diseñar un proceso de evaluación del desempeño docente, al menos en el campo empírico estudiado. Sería interesante analizar cómo estos atributos, percibidos como los más deseables, están presentes/ausentes -y con qué peso- en los instrumentos que actualmente se usan para evaluar los desempeños profesionales.

3. Discusión y conclusiones

De los resultados antes señalados, la categorización de las características personales y profesionales de los mejores docentes universitarios, otorga lo que técnicamente se conoce como perfil docente. Al respecto, “El fundamento del docente es el de persona integral dotado de unas competencias básicas. Sobre esta base se construye el profesional previsto de unas competencias específicas para el desempeño de su labor con altos niveles de calidad” (Montenegro, 2003:12).

En relación a las características personales de un buen docente universitario, debemos señalar que estas se centran en las dimensiones de la convivencia social en el aula, la que sin duda es un requerimiento fundamental a la hora de garantizar aprendizajes significativos en los dicentes. En este sentido, reconocer que el docente tenga la capacidad de colocarse en el lugar del estudiante, como una característica fundamental de una docencia de calidad, permite contextualizar el tratamiento de las temáticas curriculares en el aula, generando las confianzas para hacer del aprendizaje significativo (Mayer, 2010) un permanente desafío de exploración, más que una meta obsesiva de ejecución.

El profesor tiene como meta la propia expansión de las posibilidades de ser humano, en circunstancia social, es decir “ser con otros”. Esto es ejercer la comunicación como proceso de relación con intención de relaciones intersubjetivas para bien de todos (Meirieu, 1997):

“Si el rol del maestro es en verdad el de hacer surgir el deseo de aprender, su tarea reside en ‘crear el enigma’, o más exactamente en hacer saber un enigma: decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento” (pp. 100-101).

El perfil docente desde la perspectiva empática supone dos aspectos complementarios: por una parte, manifestar seguridad en sus conocimientos (lo que significa una solidez en su área de desempeño profesional que se logra en el trayecto formativo profesional y en la actualización permanente), y por la otra, ser capaz de ejemplificador (modelo a seguir) y buen comunicador (con experticia, practicidad y compromiso).

Por su parte, sobre las características profesionales tales como: la exigencia, disciplina y dinamismo, se enmarcan dentro de los procedimientos metodológicos con los que opera un buen docente, lo que es coincidente con lo expuesto por Herrán de la, et al. (2012)

Aquí se manifiesta la expectativa para que el profesor docente sea un “didacta”, es decir una persona con habilidades y estrategias que susciten amplitud de visión y de perspectiva en los demás para el crecimiento en el área específica: no sólo contenidos temáticos, sino también procedimientos amplificadores de construcción y fundamentación de los saberes (Comenio, 1996):

“Los educadores de la prole humana no han de faltar en ninguna parte, han de ser buenos, doctos y capaces de enseñar; de modo que ellos mismos comprendan todo lo que hace el hombre al hombre, y sepan también dotar de ese conocimiento a otros” (p. 208).

El perfil desde la perspectiva del desempeño profesional docente obliga a una concepción de didacta, es decir una persona que domine su quehacer didáctico relacionado con lo pedagógico y lo psicológico, es decir: reflexión sobre las exigencias éticas del fenómeno educativo (formación perfecta del hombre total) y las posibilidades y limitaciones del sujeto de aprendizaje, como “ser en desenvolvimiento y construcción”. Por ello, la elección de virtudes docentes ponen énfasis en la sabiduría (conjunto de competencias formadas y practicadas en relación a valores considerados importantes por la sociocultura), con criterios personales (asumidos con responsabilidad y proyección) y personalizante (los otros –educandos– son importantes de potenciarse mediante una profesión).

Por último, llama la atención que los profesores entrevistados, concuerden en el hecho que un buen ejercicio profesional, lo aportan los docentes responsables de las asignaturas de corte pedagógico con orientación práctica (Barbier, 1999), es decir: supervisores de práctica; tutores; mentores; etc. Esto hace sentir que la formación inicial de profesores, debe potenciar un currículum que contenga una fuerte connotación práctica, como también, la necesidad de que los futuros docentes presenten prácticas tempranas.

Se concluye que la evaluación de la docencia universitaria, basada en la mirada del ejercicio profesional, se constituye en una propuesta de alto peso específico, cuya información puede ser integrada a los tradicionales modelos de evaluación existentes en los planteles de educación superior. A lo antes expuesto, debemos agregar el impacto colateral que tendrían los aportes de los egresados, en materia de actualización y pertinencia curricular, de cara a un ejercicio óptimo de la profesión.

Dentro de las limitaciones de este estudio, se halla los acotados recursos económicos y de tiempo que no permitieron ampliar la muestra, por lo que la investigación recoge datos de profesores de dos de las quince regiones del país. Sin embargo, este estudio abre camino para, incorporar a los egresados como informantes en la evaluación de la docencia universitaria, permitiendo de esta manera, construir modelos de evaluación integrales que superarían las triangulaciones o cuadroangulaciones que se visualizan en la mayoría de las propuestas existentes.

Referencias

- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castillo, S. (2004). *La práctica evaluadora del profesorado: primaria y secundaria*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Comenio, J.A. (1996) *Páginas escogidas*. Buenos Aires: A-Z.
- Herrán de la A. y Paredes, J. (Coords.) (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide.
- Mayer, R. (2010). *Aprendizaje e instrucción*. Madrid: Alianza editorial.
- Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General De Información y Comunicación.
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Magisterio.
- Rueda, M. (Coord.) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para la mejorar su práctica*. Ciudad de México D.F.: IISUE.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Comp.) (2006). *Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales*. 1ª Reimpresión. Ciudad de México: Paidós Educador.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Coord.) (2011). *Evaluación de la Docencia. En la Universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención social*. 2ª Edición. Ciudad de México: IISUE.
- Secretaria General Iberoamericana. (2010). *Metas educativas 2021, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.

Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente

Context conditions for teaching practices development

Mario Rueda Beltrán*¹, Alejandro Canales Sánchez¹,
Yolanda Edith Leyva Barajas² y Edna Luna Serrano³

¹Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (UNAM),

²Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE),

³Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), Universidad Autónoma de Baja California

El objetivo del presente trabajo es analizar los factores contextuales que inciden sobre la actividad docente en el salón de clases en la universidad pública en México. El estudio se realiza de acuerdo con tres dimensiones de análisis: la dimensión macro, incluye las condiciones y políticas nacionales de evaluación docente; la dimensión meso, revisa las condiciones y políticas institucionales de evaluación docente y el nivel micro examina las condiciones del aula que afectan la práctica docente. Argumenta a favor de realizar un diagnóstico que proporcione información específica que permita comprender las condiciones en las que trabajan los profesores en las instituciones públicas de educación superior mexicanas, así como las situaciones que promueven la calidad de la docencia.

Palabras clave: Evaluación docente, Políticas de evaluación, Evaluación de profesores, Docencia universitaria.

This study analyzes the public university context elements that influence the teaching practice inside the classroom in Mexico. This research has three analysis dimensions: macro level, which includes national teachers' evaluation policies and conditions; meso level, reviews institutional teachers' evaluation policies and conditions, and micro level that examine the classroom conditions that affect teaching practice. This research argues in favor of having a diagnosis that provides specific information that allows the understanding of the teachers work conditions in public Mexican higher education institutions and the situations that promote quality teaching.

Key words: Faculty evaluation, Evaluation policy, University faculty, Higher Education teaching.

1. Introducción

La evaluación del desempeño docente como línea de investigación, ha estado presente a lo largo de tres décadas (Rueda, 2011) entre otros motivos, para llamar la atención de los integrantes de las comunidades académicas y directivos encargados de los sistemas escolares, del papel protagónico de la función docente en la consecución de las metas institucionales. No obstante, en este rubro sigue siendo insuficiente el conocimiento producido por la investigación para generar certidumbres sobre las orientaciones apropiadas para cada institución y país. Por ello, consideramos importante explorar las condiciones contextuales que enmarcan la actividad docente para avanzar con mayor certeza y velocidad en la identificación de nuevas estrategias que contribuyan al desarrollo de la docencia. Este análisis se realiza desde las políticas nacionales e internacionales, el escrutinio del ámbito institucional y la revisión de las condiciones mismas de los salones de clase.

Un acercamiento a las condiciones de vida actuales en la sociedad global, deja al descubierto las carencias de las instituciones escolares y se refuerzan las exigencias hacia el sector, por ser considerado como el mejor recurso que tienen las comunidades para dar respuesta a los retos inéditos. Por supuesto, en gran medida las nuevas demandas al ámbito educativo se cristalizan en el señalamiento del papel que pueden jugar los profesores y el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, también son generalizadas las ideas sobre la falta de reconocimiento a la función docente, la ausencia de incentivos para garantizar su desarrollo, y la inercia que apunta hacia la permanencia de la clase magisterial, el énfasis en los contenidos y la memorización, así como la falta de apoyos específicos desde la administración, entre otros aspectos (Ministerio de Educación y Ciencia de España, s/f). Cualquier iniciativa de cambio en la escuela tiene que contar con la participación comprometida del profesorado, particularmente en aquellos aspectos que puedan afectar su trayectoria profesional y sugieran modificaciones al entorno de aprendizaje (UNESCO, 2000), así como el diseño de políticas públicas que fomenten el reconocimiento social de su función. La incidencia del profesorado en los logros del aprendizaje ha sido señalada como elemento clave, subordinado al origen socioeconómico de los alumnos, por lo que se puede afirmar que los cambios en el sector dependerán en gran medida del compromiso y corresponsabilidad que se logren generar en los docentes (Murillo, 2003; UNESCO, 2007).

Si bien se puede identificar el destacado rol del profesorado en los sistemas escolares, también es notable el papel del contexto de las organizaciones educativas en el cumplimiento de la función docente. Sin entrar en el detalle de la diversidad de funciones que puedan expresarse, según se trate de organizaciones dedicadas principalmente a la producción de conocimiento, la formación profesional o el desarrollo económico y social, la docencia es ejercida un porcentaje muy elevado de la universidad, incluyendo a los investigadores y directivos. Aquí nos referimos al contexto institucional, como el conjunto de condiciones y acciones de la organización vinculadas a la función docente, como las políticas, la gestión curricular, la formación permanente, los requerimientos de contratación del personal, las características de la asignación de materias y la distribución de horarios, entre otras.

Por el momento ya se cuenta con antecedentes de trabajos (Hénard, 2010) que han identificado algunas características propias de las instituciones que facilitan acciones dirigidas a procurar la calidad de la docencia; la cuales se refieren en el nivel de

planeación y valoración institucional, y al desempeño docente, cuando el foco está dirigido a la interacción del profesor con sus estudiantes en una situación de aprendizaje. Entre algunas de las acciones más destacadas se encuentran: la asunción de la institución completa de su papel activo en el desarrollo de la docencia, el aprovechamiento de tendencias internacionales y locales a favor de destacar el valor de la función docente, el reconocimiento del papel estratégico de la participación de los cuadros directivos, los departamentos, los docentes y los propios estudiantes; así como la integración de los esfuerzos de todos los miembros de la institución, traducidos en prácticas permanentes, coordinadas por especialistas para velar principalmente por la calidad de la enseñanza.

Este trabajo continúa los esfuerzos de producción de conocimiento e intención de incidir en las prácticas de evaluación del desempeño docente y alentar la revisión de los aspectos vinculados con las acciones de mejora de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En particular, en la perspectiva de estudiar las condiciones institucionales que facilitan la calidad de la docencia retoma el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) de García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda (2008). Dado que el MECD asume la importancia del contexto institucional para la enseñanza, e incorpora su valoración desde la perspectiva de: 1) realizar la planeación macro relacionada con el programa oficial de las asignaturas, su filosofía, misión y visión, y las características de la operación administrativa del plan de estudios; 2) los procesos de formación continua, así como los programas de formación docente para el desarrollo profesional del profesorado; y 3) la cultura organizacional de gestión y evaluación, que considera los procesos colegiados y de colaboración fomentados por la organización (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008).

Asimismo, el modelo MECD se elaboró con el propósito de orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación. La intención, por un lado, estaba en la tesitura de resaltar la importancia de la función docente y contribuir para que la evaluación repercutiera en mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje; por otro lado, para contribuir a la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes.

Algunos principios generales que orientaron el diseño de este modelo fueron la consideración del contexto social de las instituciones educativas, el marco conceptual del sistema, las prácticas de evaluación vigentes, el análisis de las competencias docentes del nivel medio superior y superior, la revisión del enfoque basado en competencias, así como el impacto de las políticas públicas sustentadas en la evaluación. De la misma manera, se apeló a la responsabilidad de los actores sociales involucrados en las prácticas de evaluación de la docencia y se procuró la orientación de la evaluación hacia el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del profesorado.

El modelo se entiende como los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos que se desean observar, así como los componentes de cada una de sus partes; también se considera como representación, arquetípica o ejemplar, de procesos en los que se exhiben las distribuciones de funciones y de secuencias de forma ideal. Los modelos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis del objeto que seleccionen para su valoración.

Este modelo considera la función docente como una actividad compleja, por lo que asume los principios de orientación formativa, participativa, humanista y enfoques multidimensional y multirreferencial para guiar su construcción (García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesu, Monroy y Reyes, 2008b). El MECD identifica tres

grandes momentos, las actividades previas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las que tienen lugar mientras se conduce dicho proceso y aquellas que se llevan a cabo como una valoración del impacto de este proceso.

Cabe señalar que el modelo ya ha sido validado por expertos y aplicado en diversos contextos institucionales considerando tres niveles de competencia: novel, intermedio y avanzado (García-Cabrero *et al.*, en prensa). Corresponde ahora contribuir al desarrollo de lo conceptualizado en el MECD como “Contexto Institucional” en el que se incluyen la planeación macro (programa oficial de las asignaturas), los procesos de formación continua para la trayectoria profesional del profesorado y el impulso de la cultura organizacional de gestión y evaluación.

2. Nivel Macro: Condiciones y políticas nacionales de evaluación docente

La evaluación de la práctica y desempeño docente no es una preocupación reciente. El ejercicio de esta actividad ha sido un componente inveterado y principal de las instituciones educativas, tanto para valorar los aprendizajes y formación de los alumnos, como un mecanismo para el ingreso y movilidad de la planta de personal académico. Sin embargo, en el caso de México, como en numerosos países en el mundo, es relativamente reciente la idea de establecer sistemas de evaluación como parte de los lineamientos de conducción de los sistemas educativos y parte de las políticas hacia el profesorado (Ravela, 2001; Tiana, 1996).

En el ámbito nacional, fue a inicios de los años noventa que el tema de la evaluación se convirtió en un asunto crítico y, sistemáticamente, pasó a formar parte de los planes y programas gubernamentales. En esa década quedaron establecidos los lineamientos generales de los principales tipos y modalidades de evaluación (del sistema, la autoevaluación institucional, de pares, del desempeño individual, entre otras), así como algunos de los organismos intermedios que se habrían de encargar de conducir los diferentes procesos. No obstante, tales lineamientos y operación no se precisaron en la legislación educativa, sólo parcialmente se anticiparon en el programa sectorial correspondiente; fueron iniciativas del gobierno federal que se articularon y definieron sobre la marcha¹. Al concluir los años noventa, con el cambio de partido político en el gobierno, se despertó cierta expectativa por la posibilidad de que se registrara un viraje en los lineamientos de regulación del sistema educativo. Lo peculiar del caso mexicano es que, incluso después de las elecciones del año 2000, no se produjo la ruptura con el régimen anterior que suponía la literatura y las caracterizaciones analíticas sobre el tema, por tal motivo se ha indicado que: “México parece haber llegado a la democracia por una ruta inesperada: la de la liberalización política” (Elizondo y Nacif, 2002: 13).

En el terreno educativo y especialmente en el de la evaluación docente de nivel medio superior y superior, aunque se advirtieron algunas dificultades con las medidas y logros

¹ En 1993 se promulgó una nueva ley, la Ley General de Educación, pero sus lineamientos en materia de federalización y evaluación, se dirigieron principalmente a la educación básica. En lo que concierne a los servicios educativos en el nivel superior, la misma ley especificó que se regularían por la normatividad que rige a los propios establecimientos, dado el estatus de autonomía de una buena parte de las instituciones y de los principios de libertad que defienden. Cfr. Artículo 1ro de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.

de la administración previa, tampoco se produjo un cambio sustantivo en los lineamientos. En el caso de la media superior, al comienzo del año 2000, el diagnóstico gubernamental sobre el personal docente, si bien reconoció el crecimiento acelerado de la matrícula y el imperativo de contratar personal sin el perfil idóneo para hacerle frente, también destacó que los esfuerzos realizados en el pasado por mejorar la planta académica habían sido insuficientes y no se contaba “con un programa de formación de profesores de amplia cobertura” para incidir en el mejoramiento del sistema público de ese nivel (SEP, 2001: 167).

El diagnóstico era relativamente compartido para la educación superior, puesto que en el mismo documento se indicó que los programas de la autoridad federal y de las propias instituciones, básicamente habían dado como resultado una mejor formación del personal académico de tiempo completo, lo cual se reflejaba en una mayor cantidad de profesores con estudios de posgrado, sin embargo, advertía que todavía era una proporción relativamente pequeña y desigualmente distribuida. Efectivamente, en los años noventa, tanto los programas de aliento a la formación y mejoramiento profesional, como los programas de incentivo al rendimiento individual, habían tenido como principal beneficiario al personal de tiempo completo, pero poco se ocuparon del personal de medio tiempo y menos del profesorado por horas. Tómese como referencia que del total de plazas existentes en la educación superior en el año 2000, alrededor de un tercio eran de tiempo completo (ANUIES, 2000: 107). El diagnóstico puntualizó la escasez de políticas institucionales hacia los profesores y de programas para habilitarlos en las tareas docentes. También se reconocía que el salario del personal académico de las instituciones públicas se había rezagado y, más importante, por primera vez, desde la parte gubernamental, se admitió que los programas de incentivo al desempeño del personal académico de los años noventa, tenían “varios problemas de concepción y funcionamiento” (ANUIES, 2000: 195-196). Las dificultades se referían a los cuestionamientos recibidos por los procedimientos de dictaminación para decidir quién sí y quién no era merecedor de incentivos, lo mismo que el predominio de criterios individuales y cuantitativos –más que de grupo y cualitativos–, la gran heterogeneidad de sus formas de aplicación en el conjunto de instituciones y su alto volumen en la composición del salario de los profesores.

Es decir, para el nivel medio superior y superior se identificaba la formación en la actividad docente como uno de los principales problemas a resolver, se aceptaba que los esfuerzos realizados al inicio del año 2000, aunque relevantes, habían sido insuficientes y que el funcionamiento de los programas de incentivo presentaba diversas dificultades. En consecuencia, para la educación media superior, se planteó que se establecería un programa de formación y actualización de profesores, el cual no solamente incorporaría contenidos humanísticos, científicos, tecnológicos, pedagógicos y didácticos, sino también una “formación basada en competencias laborales”. Un componente que desde la década previa estaba presente en el debate educativo y en las propuestas de diferentes organismos internacionales (UNESCO, 1998). Además, estaba previsto que el programa de formación y actualización se impartiera por medios presenciales y a distancia, y en lo correspondiente a las dificultades con los programas de incentivo, se planteó fortalecer los programas de estímulo al desempeño académico. Este último propósito, para el caso de este nivel educativo, no se reflejó explícitamente en metas, pero el programa de formación sí, el cual se anotó que sería diseñado y puesto en operación a partir del 2002 y para el término del periodo sexenal, tendría que haber cubierto por lo menos la mitad del total de profesores del nivel.

Efectivamente, el programa de formación y actualización se puso en marcha en el 2002, pero solamente para profesores de bachillerato general y únicamente por medios no presenciales. En el 2003, en el Tercer informe de Gobierno se reportó que habían participado del programa 925 profesores (VFQ, 2003: 36). Debe considerarse que en ese año, el total de profesores del nivel sumaban un total de 147 mil. Al término del sexenio, cuando tendría que haberse cumplido la meta de la mitad de profesores actualizados, el último Informe de Gobierno solamente reportó que el programa continuaba, pero sin precisar cifras y únicamente señalando que se habían desarrollado 13 eventos, entre talleres, diplomados y maestrías; la misma imprecisión ocurrió con los programas de incentivo y sus beneficiarios (VFQ, 2006:23). No obstante, debe advertirse que sí se produjo un cambio importante en la gestión del nivel medio superior. Desde el comienzo del periodo se había enfatizado el problema de coordinación que afrontaba este nivel y se había propuesto crear una coordinación para atender el nivel, pero fue hasta el 2005 que se reestructuró internamente la Secretaría de Educación Pública y creó, no una coordinación, sino una nueva subsecretaría para la media superior². La modificación buscó atender los problemas de vinculación de las diferentes modalidades de este subsistema, así proporcionarle mayor atención y relevancia, sin embargo, la modificación se produjo en el último año de la administración 2000-2006 y sus efectos más importantes se habrían de producir en el siguiente periodo gubernamental.

Al iniciar la administración 2006-2012, ésta omitió el diagnóstico de los problemas educativos, pero reiteró los objetivos para el nivel medio superior, en lo referente a calidad, igualdad de oportunidades, uso de las tecnologías de la información e integralidad de la educación (SEP, 2007). En cuanto a los docentes, una vez más destacó la necesidad de mejorar la formación de profesores y se planteó como meta que al término de la administración el total de profesores de escuelas públicas federales tendría que haber participado en cursos de actualización y/o capacitación, pero vinculados a la reforma educativa de este nivel. En lo que se refiere a las actividades de evaluación, aparte de la instauración de un sistema nacional de evaluación, para este nivel educativo planteó que se diseñarían y aplicarían “instrumentos de evaluación del desempeño académico de los estudiantes como insumo para reorientar la acción pedagógica y para integrar los programas de nivelación académica” (SEP, 2007 p. 58). Además, propuso que los procedimientos para ocupar cargos directivos de plantel fueran por concurso de oposición, una de los aspectos más novedosos.

Los cambios para la media superior que propuso el programa sectorial iniciaron en el 2007 y se conocieron como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)³. Una reforma que se planteó como principales finalidades el reconocimiento de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato a través del establecimiento de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio; y el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

Básicamente la reforma se operó a través de cuatro ejes: la idea de establecer un Marco Curricular Común, (MCC) basado en competencias; la definición y regulación de las

² Los cambios se produjeron en el penúltimo año de la administración 2000-2006 e incluyeron no solamente la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Cfr. “SEP. Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública”. Diario Oficial de la Federación, 21 de enero de 2005, pp. 23-62.

³ La información oficial sobre los componentes y finalidades de la Reforma Integral de la Educación Media Superior se pueden consultar en: www.reforma-iems.sems.gob.mx.

modalidades de oferta educativa; la profesionalización de los servicios educativos de este nivel; y el impulso a una certificación nacional para los egresados de este nivel que les permitiera hacer constar que todos participan de un mismo sistema.

Uno de los elementos principales para poner en marcha la reforma fueron los profesores, bajo el esquema de que su capacitación en el nuevo modelo basado en competencias era esencial, por lo que, nuevamente, se impuso la formación y actualización como principal estrategia. Para los profesores del nivel se diseñó el Programa de Formación Docente Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual estaba basado en un perfil de ocho competencias, tales como: organizar su formación; promover el aprendizaje significativo; planear los procesos de aprendizaje en la modalidad por competencias; manifestar creatividad e innovación en la enseñanza; evaluar el aprendizaje con un enfoque formativo; promover el aprendizaje autónomo y colaborativo; facilitar el desarrollo integral de los estudiantes; y participar en proyectos de mejora y gestión institucional de la escuela.

En el año 2012, cuando se debió cumplir la meta de total de profesores capacitados mediante el PROFORDEMS, la información oficial reportó “que se había cubierto a 113 mil 356 docentes, que representa el 87% del total de profesores del nivel” (FCH, 2012: 497). Advirtiendo que no se había cubierto la meta completamente porque la participación en el programa era voluntaria. Nada se informó sobre la evaluación del desempeño académico de los estudiantes como insumo para el mejoramiento de la práctica pedagógica y la nivelación académica. La reforma sigue en el proceso de implementación, con avances en el diseño en MCC, con el número de profesores capacitados, la incorporación de un mayor número de planteles al proyectado SNB y la instauración de concursos de oposición para cargos directivos de plantel, pero todavía no se advierten sus resultados con claridad en lo que concierne al desempeño de los profesores, la integración y funcionamiento de un SNB, el nivel de competencias adquiridas por profesores y alumnos, así como la movilidad de estudiantes.

Sobre la educación superior, las iniciativas no se concentraron en una amplia reforma, pero sí en una renovada actividad de planeación a través de los denominados Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) a partir del 2001. Tales programas se concibieron como una medida, impulsada por el gobierno federal, para fortalecer la capacidad de planeación estratégica y participativa de las instituciones de educación superior públicas y mejorar la calidad de sus programas educativos y procesos de gestión (SEP-SEIC, 2003). Los seis objetivos de los PIFI no incluían de manera específica a los profesores, pero sí advertía que se debían incorporar las propuestas de la institución para mejorar la habilitación de su personal académico y para desarrollar y consolidar los cuerpos académicos.

Algunas de las metas más importantes que se consideraron para el caso de los profesores durante el periodo 2000-2006 plantearon mecanismos de apoyo a las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas para la incorporación de profesores de carrera con estudios de posgrado y la reincorporación de los participantes en programas de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP, Superación Académica y beca CONACYT. La existencia de cinco mil becas PROMEP para profesores en ejercicio de las IES; así como cinco mil nuevas plazas para la contratación de profesores de tiempo completo con estudios de posgrado en estas instituciones y de acuerdo con lo programado en sus PIFI. El incremento del número de profesores de carrera con estudios de posgrado en las instituciones antes referidas de 45 % a 53 %, así como un nuevo marco normativo del programa de estímulos al desempeño del personal docente.

La información oficial del 2006 reportó que se había logrado, e incluso rebasado, “la meta sobre el número de profesores con estudios de posgrado, de 45% a 55.2% en la educación superior” (VFQ, 2006: 24). También se destacó la habilitación de profesores universitarios con el perfil deseable e incluso el número de profesores con estudios de posgrado. Según la información reportada, para el año 2006 alrededor del 73% del personal académico de las universidades estatales contaba con estudios de posgrado (Rubio, 2006: 118). Sin embargo, otros resultados diferían de las metas propuestas en el caso de apoyos a través del PROMEP y nuevas plazas. Por ejemplo, se destacó que se habían apoyado 3 mil 681 solicitudes de las universidades públicas estatales de PROMEP y que se habían incorporado 2 mil 895 nuevos profesores de tiempo completo con posgrado (Rubio, 2006); cifras que difieren de las que se habían previsto.

Aunque la información también especificó el número de agrupaciones del personal académico con sus diferentes niveles de calificación, no lo hizo para el caso de los programas de incentivo. Por ejemplo, reportó que 239 cuerpos académicos, pertenecientes a 24 universidades, se podrían considerar como consolidados; otros 552 cuerpos de 39 universidades se clasificaban en vías de consolidación; y una mayoría, de casi todas las instituciones, se ubicaba como cuerpos en consolidación. En cambio, sobre los programas de evaluación del desempeño individual, se reporta que algunas universidades públicas adecuaron su normatividad interna relacionada con los programas de incentivo, vinculándola con el perfil deseable de un profesor universitario, pero no se especifica de qué forma y en qué proporción. Tampoco el volumen del personal que participa del programa y mucho menos sobre la idea de modificar el marco normativo que se planteó al inicio del periodo.

El periodo 2006-2012, como ya se indicó, fue una continuidad de los programas que estaban en marcha. Por ejemplo, explícitamente se estableció: dar continuidad al PROMEP; ampliar las becas para estudios de posgrado para el personal académico; lograr un balance entre profesores de asignatura y profesores de tiempo completo; aumentar las plazas de profesores con perfil deseable; continuar con los PIFI; o promover “la renovación de las prácticas docentes, establecer incentivos a la innovación educativa y favorecer el establecimiento de un sistema de evaluación y certificación de profesores” (SEP, 2007: 27).

Sin embargo, en el programa sectorial, solamente se estableció como meta que el porcentaje de profesores de tiempo completo con posgrado que debía participar en programas de formación y actualización, pasaría del 56% al 72%. Al término del periodo, nuevamente se ofrecieron cifras de los apoyos otorgados o el volumen de recursos invertidos. Sin embargo, el marco normativo de los programas de evaluación del desempeño individual permaneció de la misma forma. En suma, las principales iniciativas a lo largo de la década pasada, han enfatizado el trabajo de planeación, el mejoramiento de la infraestructura institucional, un incremento de los niveles de calificación de los profesores, así como de su tiempo de dedicación. A pesar de que son elementos importantes, conviene advertir que son lineamientos generales que han dejado las actividades propiamente de evaluación de las prácticas docentes al arbitrio particular de las instituciones.

3. Nivel meso: Condiciones y políticas institucionales de evaluación docente

Al revisar las condiciones y políticas institucionales de evaluación docente en el periodo de 2000 a 2012 cabe tener presente que los objetivos centrales alrededor de los cuales giran las políticas de las instituciones de educación superior y media superior en México son: elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y ampliar las oportunidades educativas que impulsen la equidad.

En el país, como ya se indicó antes, el precursor de las iniciativas de evaluación a los docentes de educación superior y media superior es el programa de estímulos al desempeño del personal académico (carrera docente). El cual se encuentra presente en prácticamente todas las instituciones educativas. De manera generalizada se reconoce que éste promovió la institucionalización de la evaluación de la docencia, en principio para los profesores de tiempo completo y posteriormente a finales de la década para los de asignatura. Esto se logró al incorporar los puntajes de los cuestionarios de evaluación docente con base en la opinión de los estudiantes como un indicador con valor (Rueda, Luna, García y Loredó, 2011). En consecuencia, los procesos implementados desde esta perspectiva privilegiaron el propósito de control, en detrimento de una evaluación para el mejoramiento por un lado, y por otro, el uso generalizado de los cuestionarios de apreciación estudiantil como estrategia de evaluación docente.

En la última década la evaluación docente se ha promovido también vía la acreditación externa de programas de licenciatura y posgrado y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). El primero, al incorporar en los lineamientos la evaluación docente como un elemento a cubrir, y el segundo, al otorgar financiamiento para la implementación de acciones de evaluación. En esta perspectiva los procesos de evaluación docente se perciben como un indicador de acciones que buscan la calidad docente.

En México, a la fecha se puede afirmar que el total de las instituciones han emprendido acciones de evaluación docente. Una estrategia de evaluación que se ha privilegiado es el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil, sobre otras posibles, tales como la evaluación de pares, la apreciación de directivos, la utilización de portafolios o incluso estrategias de evaluación *in situ* que rara vez se reportan (Rueda, Luna, García y Loredó, 2011). Una interrogante que vale la pena formularse en el contexto de estrategias predominantes de valoración del desempeño docente es ¿En qué medida las acciones de evaluación se orientan a mejorar la práctica? Sabemos que la mayor parte de las instituciones se limitan a entregar los resultados de evaluación al profesorado, y en menor proporción las instituciones cuentan con formas institucionales que vinculen los resultados de evaluación docente con acciones de formación del profesorado.

El reconocimiento de los académicos a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) se ha convertido en el ideal a cumplir por los docentes de tiempo completo de las IES. El PROMEP norma la distribución de actividades a realizar por los académicos: docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento; tutorías y gestión, con base en el *Reconocimiento de Perfil Deseable* que se obtiene al someter a evaluación el currículum cada tres años. Asimismo, promueve mejorar el nivel de habilitación de los académicos a través de la obtención del grado máximo y fomenta el desarrollo y consolidación de Cuerpos Académicos (grupos de generación o aplicación de conocimiento). En los hechos, el PROMEP no incide sobre los procesos de evaluación

docente, pero sí presenta el perfil a cumplir por los docentes. Su limitación de origen es concebir la docencia de calidad sólo a partir de la habilitación académica (obtención del grado de doctor) y la distribución equilibrada de actividades.

En el plano formal a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se impulsó el Sistema de Evaluación de la Educación Media Superior, el cual en una de sus vertientes, considera la evaluación de competencias docentes, desde una perspectiva de evaluación formativa y autoevaluación. A pesar de lo significativo de este planteamiento poco se sabe sobre sus implicaciones en el quehacer de las instituciones.

4. Nivel micro: Condiciones del aula que afectan la práctica docente

Se ha llamado la atención sobre la importancia que tiene la evaluación docente como una estrategia de mejora si se visualiza en términos de su función formativa, para lo cual estrategias de autoevaluación a partir de un modelo de competencias docentes que proporcione estándares de desempeño consensuados y validados para la planeación, conducción y mejora continua de la práctica docente constituyen un buen punto de partida. No obstante, es igualmente necesario identificar también condiciones y factores que afectan la función docente, para pensar en estrategias que puedan ayudar a las instituciones a valorar si están atendiendo y en qué medida cada uno de estos aspectos.

Las principales políticas que las IES han adoptado a nivel institucional para cumplir con los indicadores para la acreditación de sus programas, afectan e interactúan también con otros factores contextuales que deberían traducirse en condiciones para una mejor práctica docente. No obstante, aunque podemos considerar un avance que existan prácticas de evaluación de docencia en todas las IES; aún se sabe muy poco de cómo las políticas adoptadas a nivel institucional, han incidido en la calidad de la docencia. Resulta necesario saber si los resultados de estas evaluaciones se han empleado como sustento a la toma de decisiones en todos los niveles: a nivel institucional para mejorar algunas de las políticas institucionales orientadas a reforzar a la planta docente; o a nivel de los profesores, si la información generada les ha permitido identificar sus áreas de oportunidad para apoyar sus decisiones para cumplir mejor con su función.

Por otra parte, a nivel de cada institución, sería conveniente hacer un seguimiento que permita saber si el incremento de grados académicos entre la planta docente, o el incremento en las proporciones de profesores de tiempo completo, han impactado positivamente en mejores planeaciones de clase, o en mejores prácticas de gestión del aprendizaje en el aula; y documentar si los procesos de formación de cuerpos colegiados han permitido a nivel macro una mejora en los procesos educativos de planeación y evaluación académica y de gestión de los aprendizajes en el aula.

Ante el panorama recogido en el diagnóstico de la evaluación de la docencia en IES mexicanas, es importante ahora recabar información de cómo estas políticas institucionales realmente han generado cambios en las condiciones de trabajo de los profesores que redunden en una mejor práctica de la docencia. No podemos evaluar la calidad de la docencia sin considerar aspectos como la calidad de los programas de las asignaturas que imparten, el número de alumnos que atienden por grupo, el perfil académico de los alumnos, las condiciones existentes para que los profesores se reúnan en academias para llevar a cabo procesos de planeación colegiada y de trabajo

colaborativo para analizar su práctica para contar con referentes que les permita mejorarla.

Si además se considera que los profesores de tiempo completo deben realizar funciones de tutoría, investigación y gestión, tendremos que conocer las condiciones de tiempo e infraestructura para que puedan desarrollarlas y cómo estas funciones afectan la función docente. Las propias evaluaciones a las que se someten los profesores, son factores que afectan su desempeño, sobre todo si las evaluaciones están ligadas con programas de estímulos y si éstas incluyen indicadores y puntajes asignados a las distintas funciones asignadas. Se ha mencionado ya que en general la evaluación docente que se lleva a cabo en las IES está ligada con programas de estímulos al desempeño, y también se ha estudiado que esto en la mayoría de las ocasiones, produce sesgos indeseables a los sistemas de evaluación docente. El verdadero potencial de cambio de la evaluación depende en gran medida de que los propósitos de la evaluación estén orientados a la mejora y en que los resultados de la evaluación sean útiles para la toma de decisiones de los principales usuarios de la misma, razón por la cual los reportes de las evaluaciones han de comunicarse y difundirse con claridad y oportunidad principalmente entre el personal docente.

En el presente trabajo se utilizará la clasificación del trabajo docente, solamente en relación con la función de la docencia considerando las actividades previas al proceso educativo, durante el proceso en el aula y después del trabajo en el aula; las otras funciones que a nivel institucional tienen asignadas algunos profesores se consideraran como factores institucionales para saber en qué medida afectan el trabajo docente. Es decir, que el foco del estudio es el análisis de los factores contextuales que podrían afectar cada una de estas fases.

Entonces, en primer término, aquellos factores previos al proceso educativo que podrían afectar las competencias de planeación son: el nivel de desarrollo de los programas de estudio de las asignaturas que imparten; el nivel de participación de los profesores en los ejercicios de planeación académica; la coordinación mediante la organización de academias; tiempo, recursos y espacios asignados para estos ejercicios de planeación, entre otros.

En cuanto a factores que pueden afectar de forma positiva o negativa competencias para la gestión de los aprendizajes durante el aula, se podrían considerar: el tamaño del grupo; el perfil de los estudiantes (nivel académico, diversidad de intereses, nivel de motivación e implicación personal); las condiciones de disciplina y código de ética planteados en los reglamentos y otros documentos normativos; las condiciones de infraestructura y tiempo para impartir las clases, entre las que pudieran estar más relacionadas.

Finalmente, si se quiere promover e implementar un modelo de evaluación con fines de mejora, es importante estudiar las condiciones que puedan facilitar la reflexión individual y colegiada posterior al trabajo del aula, ya que es a partir de la creación de espacios para la reflexión como se puede aspirar a una verdadera evaluación de la docencia, en donde los resultados del proceso evaluativo sean considerados y analizados con la finalidad de crear profesores reflexivos y con potencial de cambio.

5. Reflexiones finales

En suma, el nivel macro nos muestra que las iniciativas se han dirigido sobre todo a tratar de elevar el grado escolar de los profesores, ofrecer cursos de capacitación, mejorar las condiciones de dedicación al trabajo y fortalecer la infraestructura institucional. La recepción de tales iniciativas en el plano institucional se han traducido esencialmente en ejercicios de planeación e instauración de programas que varían conforme sectores institucionales, en los cuales la evaluación docente adopta una finalidad sumativa —más que de mejora del desempeño— y se ha convertido en uno de los principales mecanismos para buscar la calidad educativa. El interior de las instituciones, en lo que se refiere a la evaluación docente, todavía nos muestra resultados opacos sobre las grandes iniciativas, la gestión institucional y la implementación de los programas. También nos indica que tenemos que desagregar fases del trabajo docente, indagar más las rutinas e identificar los principales factores involucrados. Los factores contextuales que afectan el desempeño docente tienen distintas formas, interactúan de modos variados y producen distintos efectos. Parece necesario un diagnóstico que proporcione información más específica que permita comprender las condiciones en las que trabajan los profesores en las IES mexicanas. Mediante el análisis de indicadores contextuales asociados a prácticas docentes exitosas, se podrán rescatar y documentar condiciones que promuevan el desarrollo de competencias docentes que efectivamente redunden en una mejora de la docencia.

Referencias

- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Calderón Hinojosa, F. (FCH) (2012). *Sexto informe de Gobierno*. México.
- Elizondo Mayer-Serra, C. y Nacif, B. (Comps.) (2002). *Lecturas sobre el cambio político en México*. México. FCE – CIDE.
- Fox Quesada, V. (2003). *Tercer informe de Gobierno*. México.
- García, B., Loredó, J. Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 124-136.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna E. y Rueda, M. (en prensa). *Competencias docentes en educación media superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes R. (2008b). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- Hénard, F. (2010). Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 130, 164-173.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (s/f). *Reporte interno*. Madrid: Mimeco.
- Murillo, F.J. (2003). Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(1), 1-14.
- OCDE (2009). *Cuestionario: Quality of Teaching in Higher Education - Individual Reviews*. IMHE, OCDE.

- Ravela, P. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación en América latina? Programa de Promoción Educativa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas*. Santiago de Chile: San Marino.
- Rubio, J. (coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: FCE-SEP.
- Rueda, M. (coord.) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: UNAM-IISUE, Bonilla y Artigas Editores.
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredo, J. (2011). Resultados y recomendaciones. En M. Rueda (Coord.). *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México* (pp. 197-222). México: IISUE-UNAM- Bonilla Artigas Editores.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP-SESI (2003). *Segundo proceso para actualizar el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. Guía PIFI. 3.0*. México: SEP.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10(Enero-Abril), 37-61.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Programa Regional de Políticas Educativas para la Profesión Docente. Documento General 2007*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

Factores contextuales que influyen en el desempeño docente

Contextual factors affecting the performance of teachers

Jesús M. Jornet Meliá*, José González-Such y Purificación Sánchez-Delgado

Universitat de València

En este trabajo presentamos una revisión conceptual acerca de los factores contextuales que influyen en el desempeño docente. El objetivo del trabajo es analizar la influencia que estos factores tienen en la docencia y, en consecuencia, la necesidad de considerarlos para el diseño de planes de evaluación de profesorado. Se identifican cuatro niveles de contextualización de la docencia: el salón de clases, el contexto institucional (que integra el centro escolar y el sistema educativo), y dos contextos sociales (el inmediato o cercano: población a la que atiende el profesorado y el centro escolar; y el mediato o lejano: las características poblacionales – socioeconómicas y culturales- de la región en que se sitúa el centro escolar – distrito-). Se analizan las posibles influencias de cada contexto, y el tipo de indicadores que podríamos identificar para tener en cuenta la influencia del contexto en el desempeño docente. La finalidad es aportar bases para diseñar evaluaciones válidas del profesorado, en las que se asegure la justicia, la equidad y la utilidad.

Palabras clave: Evaluación del profesorado, Contextos docentes, Salón de clases, Sistema educativo, Niveles socio-económicos y culturales de las poblaciones.

We present a conceptual review about contextual factors that influence teacher performance. The objective of this paper is to analyze the influence these factors have on teaching and, therefore, the need to consider the design of teacher evaluation plans. Identifies four levels of contextualization of teaching: the classroom, the institutional context (which includes the school and the education system), and two social contexts (the immediate or near: population it serves teachers and school –district-; and mediate or far: population characteristics, economic and cultural of the land where the school is located). We analyze the influence of each context, and the type of indicators that could be identified to account for the influence of context on teacher performance. The purpose is to provide a foundation for designing valid assessments of teachers, which ensures justice, equity and utility.

Keywords: Teacher assessment, Learning environments, Classroom, Education system, Socio-economic and cultural populations.

*Contacto: jornet@uv.es

Introducción¹

Las evaluaciones de profesorado con frecuencia se realizan como elementos independientes de todos sus contextos y, en raras ocasiones, se aprecian intentos de contextualización, que suelen ser mínimos y centrados en comparaciones con sus colegas.

El análisis de los factores contextuales que influyen en el desempeño docente en la Educación Primaria y Secundaria (Obligatoria y Post-obligatoria) habitualmente se estudian sobre sistemas educativos y se basan en informaciones que se recaban a partir de cuestionarios de contexto (sean dirigidos a alumnado, profesorado, familias o a directores escolares preferentemente). Los aspectos que incluyen pueden considerarse indicadores de entrada, de proceso y de contexto. Suelen referirse a elementos acerca de las condiciones de la oferta educativa (infraestructuras y medios de las escuelas y aulas, medios didácticos disponibles, características socio-demográficas del alumnado –sus familias-, del profesorado y de los directores, formación y actualización docente, clima social y de aprendizaje del aula, oportunidades de aprendizaje, etc.).

La dificultad que existe para aprovechar adecuadamente dichas informaciones deviene de diversos factores entre los que es posible destacar:

- a) La delimitación teórica del contexto en que desarrolla su trabajo el profesorado,
- b) La calidad de la información recogida (características de la fuente de información), y
- c) Las posibilidades de análisis de la información en relación a medidas de producto.

En esta ponencia se analizan alternativas a considerar para optimizar la calidad y utilidad de las evaluaciones docentes y el rol que pueden aportar informaciones acerca de sus contextos de actuación. La calidad educativa, desde esta perspectiva, deberá valorarse en función de lo que el profesorado es capaz de realizar según las condiciones en que imparte su docencia.

1. ¿Evaluación del profesorado vs. evaluación de la docencia?

La evaluación del profesorado está siendo desde hace varias décadas objeto de atención. En cualquiera de los niveles educativos, desde la Educación Básica a la Universitaria, se han ido instaurando procesos en diversos países dirigidos a controlar la calidad de la actuación del profesorado como un elemento clave para la mejora de la calidad educativa (González-Such, 2012; Luna, 2012; Luna y otros, 2012).

Buena parte de los estudios comparativos internacionales (PISA, TIMSS, TALIS) ponen de manifiesto que la calidad del profesorado es un elemento clave de la calidad global de los sistemas educativos. Desde nuestro punto de vista, *si hay un buen docente, motivado y con alto reconocimiento social, aunque disponga de infraestructuras y materiales deficientes,*

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Modelos de Análisis de Variables de Contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO, financiado por el Ministerio de Educación de España –Ref. EDU2009_13485, y la Consellería de Educació, Cultura y Esport de la Generalitat Valenciana –Acciones complementarias, 2012-).

tendremos una buena escuela; pero si disponemos de magníficas infraestructuras y medios que alberguen a malos docentes (desmotivados o con bajo reconocimiento social), tendremos solo magníficos edificios.

No pretendemos con esta afirmación hacer recaer sobre el profesorado toda la responsabilidad acerca de la calidad educativa, sino simplemente señalar una posición de partida que permita contextualizar adecuadamente los comentarios y reflexiones que realizaremos a continuación.

Habitualmente se aborda la evaluación del profesorado como un proceso en el que el único foco de atención es el docente. No suelen tenerse en cuenta las características del entorno social en el que se sitúa la escuela, ni las de la propia escuela en la que el profesorado actúa.

Una evaluación válida del profesorado debería orientarse por modelos globales, sistémicos, en los que los elementos que concurren en la acción individual –sean elementos facilitadores u obstáculos para su labor- permitieran contextualizar de manera adecuada la actuación individual. Por ello entendemos que la evaluación del profesorado debe enmarcarse en un proceso genérico de calidad institucional y de los sistemas educativos dirigido a la evaluación de la Docencia. No se trata, pues, de posturas antagónicas, sino necesariamente complementarias si lo que se pretende es abordar la evaluación del profesorado desde una perspectiva de validez que represente sus facetas fundamentales: credibilidad, utilidad, justicia y equidad.

2. El profesorado y su desarrollo profesional

Cualquier evaluación tiene una función optimizante: produce mejoras (De la Orden, 2012). El marco ideal de evaluación de profesorado se sitúa en el ámbito de acompañamiento al desarrollo profesional docente, aportando al profesorado la información necesaria para que pueda llegar a metas de calidad adecuadas (Murillo, 2006). En este sentido *la evaluación del profesorado debe entenderse como un proceso de mediación* que puede darse en dos orientaciones complementarias:

- a) Entre el profesorado y sus metas, de forma que debe aportarle los elementos de información necesarios que sirvan de base para orientar sus procesos de promoción y mejora, y
- b) Entre el profesorado y sus responsabilidades con la comunidad educativa en particular, y la sociedad en general. La evaluación de profesorado si se realiza con la finalidad de mejorar la calidad escolar o de sistemas, debe tenerse en cuenta que debe ser necesariamente de carácter mixto (formativo y sumativo, en términos de Scriven, 1967). Por ello, las evaluaciones deben ser lo suficientemente comprensivas y estar bien contextualizadas, con el fin de no constituir la base para una toma de decisiones errónea (Coloma, 2010; Stake, 2006).

Entendemos que *toda evaluación debe tener consecuencias*. Si las evaluaciones docentes no están enmarcadas en procesos que vinculen claramente los resultados de la evaluación con consecuencias claras para el profesorado, difícilmente tendrán efectos de mejora, sea para el profesorado, la escuela o el sistema.

Es por ello que es necesario establecer modelos de referencia que sean suficientemente válidos para ambos propósitos: el profesorado en su desarrollo profesional, y las

instituciones y sistemas como organizaciones responsables de ofrecer una respuesta educativa de calidad.

Adicionalmente, si consideramos la evaluación como proceso de mediación en el desarrollo profesional docente, hay que asumir que la evaluación deberá ajustarse como un proceso de acompañamiento en su carrera (desde *profesorado novel*, hasta posiciones de *profesorado senior*). Esta consideración, debe asumirse como el *primer factor de contextualización personal*, y constituye la razón fundamental para asumir que debe contemplarse una diversificación de modelos.

Asimismo, es necesario abordar de manera decidida una especificación clara de funciones y roles en el desarrollo profesional docente, asumiendo que la actuación del profesorado habitualmente se da en el seno de organizaciones en las que pueden –y deben– adoptarse diversas tareas (dependiendo de cada país y tipo de institución educativa).

De este modo, es necesario especificar las funciones de cada rol, de forma que puedan identificarse claramente los criterios de evaluación para cada uno de ellos. De esta manera, y como *segundo factor de contextualización personal*, al menos, deberíamos abordar el análisis de los modelos para:

- a) Tipologías de profesorado (según nivel y materia que atienden),
- b) Equipos directivos: Director/a escolar, Jefatura o Coordinación de Estudios, Profesorado de Apoyo...
- c) Figuras de acompañamiento: Consejeros u Orientadores Escolares, Supervisores,...

Prácticamente para todas las figuras descritas existen en la literatura especializada propuestas bien estructuradas, y operativas². Tal como han señalado diversos autores (Arámburo y Luna, 2012; Fernández-Díaz y González-Galán, 1997; Murillo y Hernández-Castilla, 2012; Tejedor, 2012), los factores de eficacia docente están claramente definidos. Se trata de adecuarlos a los sistemas de cada país (respetando sus características socioculturales, organizacionales, etc.), y respetando sus posibilidades para que su implementación sea válida.

3. El contexto en que desarrolla su trabajo el profesorado

El contexto en que se sitúa la acción educativa puede analizarse desde una perspectiva restrictiva (centrado únicamente en el aula, sus características, y las de sus alumnos) o desde otra más amplia que permita identificar *diversos niveles de contextualización*: el salón de clases como contexto, el contexto institucional, el contexto social inmediato y el contexto social mediato (ver figura 1). Los describiremos brevemente.

- a) *El Salón de Clases como contexto*: es obvio que constituye el contexto más cercano y directo con el que se enfrenta el profesorado. De las características de este contexto se deriva buena parte de la actuación docente. De este modo, podemos identificar, al menos, dos grandes elementos contextuales que inciden en el modo en que el docente puede desarrollar su labor:

² Véanse por ejemplo, las aportaciones de: García y otros (2008), Bolívar (2008).



Figura 1. Contexto social y sistema educativo
Fuente: Elaboración propia.

- i. *El alumnado.* El número de estudiantes a atender, así como sus características constituyen un elemento clave para poder analizar de manera adecuada las aportaciones del profesorado. En este sentido, pueden señalarse diversos indicadores que deberían considerarse en una adecuada evaluación: número de alumnos a atender (ratio nº alumnos por profesor), tipología del alumnado (según sus capacidades y/o historia académica, presencia de estudiantes con dificultades aprendizaje, lengua vehicular y/o etnia, expectativas y/o aspiraciones propias o de sus familias, nivel socio-económico-cultural de las familias...).
 - ii. *Infraestructuras y medios didácticos.* Calidad y estado de las mismas y disponibilidad de medios tradicionales y tecnológicos, como condiciones físicas sobre las que pueden desarrollarse alternativas metodológico-didácticas diferenciadas.
- b) *El contexto Institucional.* En este ámbito identificamos dos niveles: la Escuela y el Sistema Educativo.

La *evaluación de las escuelas o instituciones educativas debe constituir el marco en el que se inserte la evaluación del profesorado.* La actuación docente puede verse potenciada o dificultada en virtud de la tipología de escuela en que desarrolle su trabajo (Rueda, 2012), considerando que la acción docente nunca es individual y puede ser facilitada u obstaculizada por el marco escolar en que se desarrolle. A este respecto, modelos sistémicos que favorezcan la comprensión del funcionamiento de las escuelas pueden constituir la referencia necesaria para valorar de forma adecuada las aportaciones individuales del profesorado.

Las evaluaciones de instituciones educativas que resultan más útiles para la mejora e innovación, son aquellas que tienen un carácter globalizador, en las que se analiza el funcionamiento de las organizaciones en sus vertientes de eficacia, eficiencia y funcionalidad.

Este tipo de evaluaciones –para las que existen múltiples modelos y enfoques– están fuertemente condicionadas por el Concepto de Escuela (Escudero, 1997; Lukas y Santiago, 2004; Mateo, 2000) y por el Concepto de Calidad (que debería estar ajustado a las condiciones particulares en que opera cada escuela) (ver, por ejemplo, De la Orden, 1997,2007; Harvey y Green, 1993; Pérez Juste, 1998; 2000).

La evolución de los enfoques de evaluación de escuelas ha propiciado la identificación de algunas características deseables en los mismos y que se han ido imponiendo en los enfoques y modelos actuales:

- i. La integración de diversos enfoques en el concepto de Calidad Educativa.
- ii. El predominio de enfoques globalizadores, de carácter organizacional o sistémico.
- iii. La preferencia por enfoques o modelos mixtos, en los que se integran usos sumativos y formativos y estrategias de evaluación externa e interna.
- iv. La complementariedad metodológica como estrategia habitual, basándose en el principio de que la metodología evaluativa debe seleccionarse en función de su calidad para representar el objeto evaluado.

Ello nos dirige hacia modelos que contemplan todos los elementos de entrada, procesos, contexto y resultados. No sería aconsejable que, si se dispone de resultados escolares basados en pruebas externas, la evaluación se base únicamente en indicadores de resultados (Jornet, González-Such y Bakieva,2012; Ruiz, 2009).

Por otra parte, el Sistema Educativo de cualquier país constituye el marco de referencia que operacionaliza la respuesta educativa que la sociedad ofrece para apoyar el desarrollo personal y social. Por tanto, pone de manifiesto el valor social objetivo que una sociedad da a la educación, a través de la acción política de sus gobiernos (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011). En este sentido, los objetivos generales que se planteen los países respecto al rol que va a desempeñar la educación como medio de transformación social son, sin duda, el condicionante fundamental desde el que entender las posibilidades de acción docente y, en definitiva, si el profesorado cumple o no con su rol en el sistema.

Las fuertes desigualdades que se observan en países iberoamericanos ha enfatizado la preocupación acerca del concepto de Equidad educativa, como expresión de calidad. El sistema educativo –como respuesta social– no puede estructurarse de forma contradictoria respecto a los Derechos Humanos que en las Constituciones de países democráticos se propugnan. Por ello, si bien pueden arbitrarse soluciones pedagógicas en un amplio abanico de opciones metodológicas (que reflejan, sin duda, posiciones ideológicas), también es cierto que debe garantizarse, mediante la evaluación, que los objetivos sociales que se persiguen a través de la educación, se basen en estructuras adecuadas a sus propósitos formales. En definitiva, el sistema educativo debe dirigirse a minimizar o eliminar las desigualdades, no a consagrarlas.

- c) *El contexto social inmediato.* En este caso, nos referimos a las características poblacionales de la zona (barrio, colonia o localidad) en la que opera la Escuela. Pueden considerarse diversos indicadores que permitan contextualizar de manera adecuada este nivel contextual:

- i. *Socio-económico y cultural.* El nivel socioeconómico familiar se ha convertido en una referencia casi permanente en los estudios evaluativos de sistemas educativos. No obstante, desde nuestra perspectiva, es necesario desagregarlo para estudiarlo a nivel de aula, escuela y zona para contextualizar de manera adecuada la evaluación del profesorado.
 - ii. *Estructura social y Convivencia.* Las características sociales de la población a la que atiende la escuela determinan en gran medida las expectativas del alumnado y de sus familias. No se trata sólo de la vertiente de la unidad familiar. Más allá de esta unidad, la interacción con los otros, las estructuras sociales que se desarrollan, los tipos de convivencia (niveles de conflicto, violencia o cooperación social) configuran un marco que puede contraponerse a los esfuerzos que se realicen por parte del profesorado, o un coadyuvante para conseguir transformaciones sociales favorables. En definitiva, ese marco social cercano, en el que se desarrolla lo cotidiano, tiene un fuerte efecto en la configuración del Valor Social Subjetivo que se da a la educación. Indicadores al respecto pueden identificarse también claramente, y deberían ser considerados como claves de contextualización en las evaluaciones de profesorado.
 - iii. *Estructura económica: actividades económicas y empleabilidad.* Aunque es una faceta del aspecto que acabamos de mencionar, nos parece relevante destacarlo por su potencia como estructurador social. La existencia de estructuras de actividad económica (sean agrícolas, industriales, profesionales, turísticas, o de innovación), configuran expectativas concretas que, si se dan en un entorno cercano cobran una especial relevancia. Ello explica en gran medida las elecciones –y en ocasiones las preferencias- laborales y marca, de igual modo, la idiosincrasia de las comunidades. La actuación del profesorado queda condicionada también por ellas. Así, por ejemplo, una estructura económica basada en el turismo y que sea muy permeable para crear nuevos puestos de trabajo en la Hostelería, difícilmente va a favorecer que el alumnado –y sus familias- conciben como más interesantes las matemáticas que los idiomas; indudablemente el profesorado de matemáticas encuentra ahí un obstáculo, mientras que el de idiomas tiene en ello un elemento facilitador.
- d) *El contexto social mediato.* El mismo tipo de consideraciones que hemos realizado respecto al contexto social inmediato es extrapolable, a mayor escala, al mediato. Los países en general y sus regiones (estados, provincias, etc...) sin duda configuran elementos idiosincráticos que modelan las aspiraciones y expectativas educativas (tanto del alumnado como de sus familias), y condicionan (siendo obstáculos o facilitadores) la actuación docente. En un estudio que hemos realizado recientemente (Jornet, 2012) se observa claramente que en España existe un Norte y un Sur en función de los resultados del Informe PISA (las Comunidades Autónomas del Norte obtienen mejores resultados en estas pruebas que las del Sur de España); sin embargo, lo realmente denotativo es que el mapa que se puede dibujar con el proyecto PISA es igual al que

podemos dibujar en función de la tasa de desempleo. No hay ninguna Comunidad Autónoma que se diferencie entre ambos mapas³ (ver figura 2).

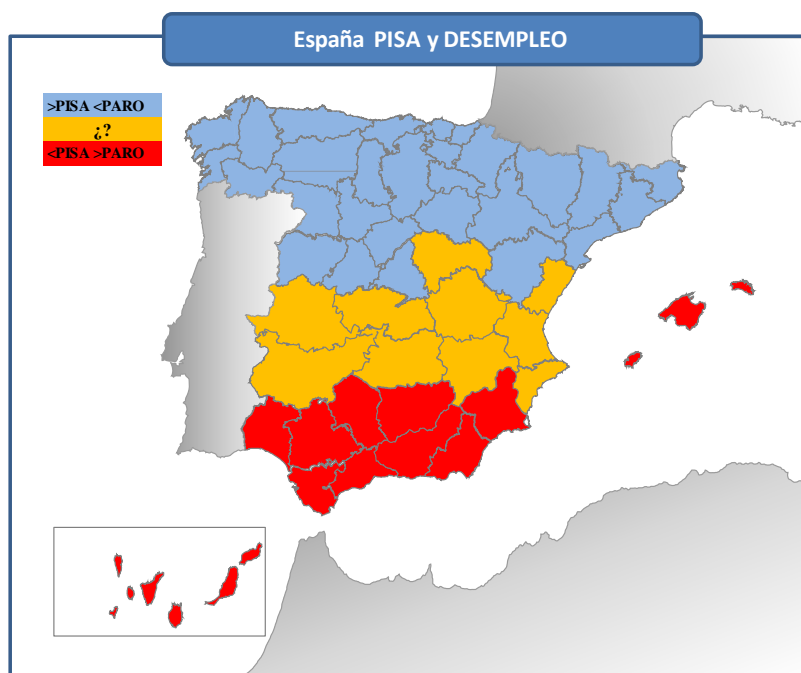


Figura 2. España, PISA y el Desempleo
Fuente: elaboración propia.

4. Calidad de la información y evaluación del profesorado

Por último, únicamente realizar algunas reflexiones acerca de la calidad de la información para evaluar al profesorado.

Cuando se orientan evaluaciones que pueden tener consecuencias directas para la estabilidad, promoción o recompensas para el profesorado, más allá de las reacciones que habitualmente se producen, hay que tener en cuenta que es fundamental asegurar procedimientos que impidan introducir sesgos en las evaluaciones. Podríamos decir que cuanto más se acercan las consecuencias a usos sumativos mayor peligro existe para que se puedan introducir factores de invalidez.

Por ello, no nos centramos aquí en usos –como los que se han puesto en marcha en algunos países– en los que la fuente, o una de las fuentes fundamentales para evaluar al profesorado, son los resultados en pruebas externas si, además, no mantienen garantías en la recolección de la información. Sobre el uso de resultados para evaluar al profesorado ya nos manifestamos en otro momento (Jornet y González-Such y Bakieva, 2012).

³ Las CC.AA. de Extremadura, Castilla La Mancha y la C. Valenciana, no ampliaron su muestra para ser tratadas como unidades de análisis. Por ello, el centro de España aparece diferenciado. No se dispone de datos.

En este punto queríamos señalar tres elementos clave: la independencia o autonomía de los organismos de evaluación, la transparencia de los procesos y los controles acerca del proceso de recogida de información:

- a) *Independencia de las instituciones de evaluación.* Constituye un factor decisivo. Hay que recordar que la evaluación implica juicios de valor y en la medida en que éstos puedan emitirse con independencia se estará apoyando la validez de las evaluaciones. Sea para evaluar al profesorado, las escuelas o los sistemas, los intereses personales, gremiales y políticos sólo pueden detenerse ante una institución que actúe de manera autónoma. Un buen ejemplo a seguir es el que han puesto en marcha en México, con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- b) Del mismo modo que se debe garantizar la independencia de los evaluadores, se deben *garantizar los derechos de los evaluados*. Por ello, es necesario que los criterios de evaluación sean públicos y conocidos previamente a la realización de cualquier evaluación. En este sentido, en los momentos de instauración de un proceso de evaluación, siempre es conveniente –además de facilitar el estudio de calidad de instrumentos y del modelo– establecer un periodo experimental. En este periodo es importante introducir acciones de difusión y sensibilización.
- c) En cualquier caso, el *control externo de la recogida de información*, realizada sobre actividades habituales, es la tercera garantía que puede apoyar la validez de las evaluaciones. Eso sí, asegurando que no se produzcan perturbaciones en el desarrollo normal de la enseñanza por el hecho de realizar la evaluación.

5. A modo de conclusión

¿Podríamos orientar evaluaciones de profesorado que integraran todos los contextos? Indudablemente, sí. Lo fundamental es partir de un modelo que, centrado en el docente de forma simplificada y analizando los factores de eficacia fundamentales, sin embargo pudieran valorarse en relación a estándares que se construyeran considerando la influencia de los diversos contextos, creando un marco de referencia en cuanto a los criterios de evaluación que fueran flexibles para representar de forma válida las diversas situaciones en que se produce la actuación del profesorado.

Metodológicamente las soluciones se deberían situar en el marco de la complementariedad metodológica (cuantitativa/cualitativa) aportando desde cada una de las posiciones las soluciones técnicas más apropiadas para representar de manera adecuada el objeto de evaluación.

Referencias

- Arámburo, V. y Luna E. (2012). La Influencia de las Variables Extra Clase en la Eficacia de la Enseñanza. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 120-139. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art9.pdf
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Coloma, C.R. (2010). Estudio Comprensivo sobre la Evaluación del Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 60-76. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf

- De la Orden, A. (Dir.) (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, 3(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- De la Orden, A. (2007). Evaluación de la Calidad de la Educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. Ponencia presentada en *el Tercer Seminario Internacional De Indicadores Educativos*, México, D.F.
- De la Orden, A. (2012, Noviembre). La función general de la evaluación y la optimización educativa. Ponencia presentada en el *I Foro Iberoamericano de Evaluación Educativa*. Unidad de Evaluación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- Fernández Díaz, M. J. y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE*, 3(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 96-108.
- González Such, J. (2012). La Evaluación de la Docencia en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 338-348. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art26.pdf
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Jornet, J.M. (2012). Lectura e interpretación de las evaluaciones educativas: PISA como ejemplo. Ponencia presentada en *VIII Jornada de Equipos Directivos (Jefatura de Estudios): La evaluación de centro como sistema de mejora*. Direcció General d'Innovació, Ordenació i Qualitat Educativa de la Conselleria de Educació, Formació i Ocupació, Nules, Castellón.
- Jornet, J. M., González Such, J. y Bakieva, M. (2012). Los Resultados de Aprendizaje como Indicador para la Evaluación de la Calidad de la Docencia Universitaria. Reflexiones Metodológicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 99-115. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art7.pdf>
- Jornet, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la educación: entre la subjetividad y la Objetividad. Consideraciones teórico prácticas-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- Lukas, J.F. y Santiago, K.M. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- Luna, E., Cordero, G., López Gorosave, G. y Castro, A. (2012). La Evaluación del Profesorado de Educación Básica en México: Políticas, Programas e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 231-244. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art16.pdf>
- Luna, E. (2012, Noviembre). Retos y perspectivas en la evaluación de docentes. Ponencia presentada en el *I Foro Iberoamericano de Evaluación Educativa*. Universidad Autónoma de Baja California, IIIDE: Unidad de Evaluación Educativa, México.

- Mateo, J. (2000). L'Avaluació de les institucions educatives. En J.M. Jornet y G. Ramos (Coords.), *Problemas de la Medición y Evaluación Educativas. Estándares e Indicadores para analizar la realidad educativa*. (Publicación en CD). Valencia: GEM.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2012). Hacia una Evaluación del Desempeño Docente no Universitario en España. Lecciones Aprendidas de la Evaluación de Directores/as Escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 363-373. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art28.pdf
- Pérez Juste, R. (1998). *Calidad de los Centros Educativos*. Documentos del curso a distancia sobre Modelo Europeo de Calidad Total. Madrid: Ite-CECE- UNED.
- Pérez Juste, R. (2000). La calidad de la educación. En R. Pérez Juste (Coord.), *Hacia una educación de calidad* (pp. 13-44). Madrid: Narcea
- Rueda, M. (2012). El Contexto Institucional, Clave en el Desarrollo de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 309-317. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art23.pdf
- Ruiz, G. (2009). Evaluar los Centros Escolares: ¿Con Base en los Resultados de los Alumnos en Pruebas de Aprendizaje o en Otros Factores de los Propios Centros?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 9-21. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R.W. Tyler, R.M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. I., pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Stake, R. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 318-327. Consultado en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf

Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares

Subjective social value education: teaching and school results

Carlos Sancho Álvarez, Jesús M. Jornet Meliá* y María J. Perales Montolío

Universitat de València

La educación posee un valor social evidente que puede presentarse a través de diferentes indicadores de evaluación. La percepción que la sociedad pueda construirse acerca de ese Valor Social de la Educación (VSE), además de la que tenga la comunidad educativa en sí misma (alumnado, profesorado y familias), se aproxima a la idea de constructo de Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo). En este sentido, se ha realizado una revisión a nivel internacional de diferentes cuestionarios de contexto, en la cual se han identificado 45 pruebas (referidas a PIRLS, PISA, EXCALE, SERCE, TIMSS, ICCS, TALIS, etc.) en las cuales se han identificado 111 reactivos relacionados directamente con el constructo trabajado. Como resultado, se reseñan ejemplos de ítems vinculados a la definición del VSE-Subjetivo y, advertimos sus diferentes dimensiones de constructo y sus posibles indicadores de evaluación. Asimismo, vinculamos cada dimensión con investigaciones que han demostrado sus consecuencias educativas e implicaciones con los resultados académicos, permitiéndonos de esta manera, dirigir los análisis e instrumentos de medida en esta línea de validación. En definitiva, constatamos que existe información alrededor de este concepto, pero encontramos que no es analizado de forma integral con relación a los resultados escolares, para lo que se proponen evidencias de forma específica.

Palabras clave: Valor social de la educación, Valor social subjetivo de la educación, Cuestionario de contexto, Indicadores, Evaluación, Docencia, Resultados escolares.

Education has clearly a social value that may be presented through different evaluation indicators. The perception that society can set up on the Social Value of Education (SVE), in addition to having the educational community itself (students, teachers and families), approximates to the idea of construct Subjective Social Value Education (SVE-Subjective). In this sense, we have reviewed various international context questionnaires, which have been identified 45 trials (referred to PIRLS, PISA, EXCALE, SERCE, TIMSS, ICCS, TALIS, etc.) in which there have been identified 111 related reagents worked directly with the construct. As a result, examples of items linked to the definition of the VSE-Subjective are outlined, we also warned different construct dimensions and their possible evaluation indicators. Furthermore, we link each dimension with research procedures that has demonstrated its educational consequences and implications with academic results, thus allowing, directing analysis and measuring instruments in this validation line. In short, we confirm that there is information about this concept, but we found that it is not comprehensively analyzed in relation to school results, for which specific evidences are proposed.

Key words: Social value of education, Subjective social value education, Context questionnaires, Indicators, Evaluation, Teaching, School results.

*Contacto: jornet@uv.es

1. Introducción¹

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996:7).

El valor social de la Educación (VSE) ha sido mencionado con frecuencia como concepto (Casanova, 2011; García, 2012; Herrera, 2009; Soriano, 2011). En Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) se hace una propuesta de definición de constructo como base para abordar su evaluación.

En este sentido, se ha mencionado que la práctica educativa es la responsable de una serie de relaciones positivas hacia las personas. Es decir, se considera que la educación enriquece tanto por sí misma como por los factores asociados a ella y a las relaciones que se establecen a través de la misma.

La educación posee un valor social evidente que puede presentarse a través de diferentes indicadores (Delors, 1996; Glewwe y Kremer, 2006), y que puede ser analizado a nivel objetivo (como expresión de lo que la sociedad invierte en la Educación y los resultados que tiene para el desarrollo personal y social), siendo reflejo de la política educativa que se considere al respecto y de las consecuencias que ésta conlleva.

En este orden de cosas, el VSE como constructo teórico, además de su faceta objetiva, puede ser analizado desde una perspectiva subjetiva. Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) lo denominan Valor Social Subjetivo de la Educación, y señalan que puede evaluarse a partir de la percepción que la sociedad en general, y la comunidad educativa en particular (alumnado, profesorado y familias) pueden construirse acerca de ese valor. El VSE-Subjetivo condiciona indudablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) la aproximación conceptual del VSE se refiere:

...“a la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida” (p. 53).

Y, en su perspectiva subjetiva, el *VSE-Subjetivo* hace referencia a (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011):

...“percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida” (p. 67).

Si bien la relación entre los antecedentes de los estudiantes y el rendimiento escolar es evidente en diversos países, esta relación pierde consistencia a través de los sistemas escolares. Es por ello que, aunque se haya demostrado a través de diversos informes internacionales una fuerte asociación entre el estatus socioeconómico y el rendimiento escolar de forma positiva, gran parte del alumnado en desventaja en algunos casos, ha llegado a superar las predicciones en esta línea (Jornet, 2012; OCDE, 2011, 2012).

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Modelos de Análisis de Variables de Contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO, financiado por el Ministerio de Educación de España –Ref. EDU2009_13485, y la Consellería de Educació, Cultura y Esport de la Generalitat Valenciana –Acciones complementarias, 2012-).

Por ello, en general, no se debe asumir que una persona de entorno desfavorecido no sea capaz de grandes logros, aunque sin duda parte de un contexto en el que hay más obstáculos que facilitadores para que obtenga buenos resultados. Asimismo, en el otro extremo, existe una tendencia donde el logro educativo disminuye en algunos casos donde el bienestar es alto, en los cuales se esperaría un mayor nivel de logro de acuerdo con su nivel socio-económico y cultural (Jornet, 2010). En definitiva, todo ello podrían estar influenciado por el Valor Social Subjetivo de la Educación (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011).

2. Objetivos

El *objetivo principal* de este estudio es aportar las bases documentales que permitan establecer un marco de referencia en la investigación antecedente como sustento para el desarrollo de instrumentos de evaluación del VSE-Subjetivo.

Como *objetivos implicados* tenemos:

1. Identificación de conceptos implicados la definición de VSE-Subjetivo en cuestionarios de contexto de estudios sobre sistemas educativos, y
2. Revisión de investigación antecedente acerca de las relaciones que hayan podido observarse entre conceptos implicados en el VSE-Subjetivo y los resultados escolares.

3. Metodología

El estudio que presentamos se enmarca dentro de los procesos de revisión y elaboración de instrumentos psicométricos, partiendo de una propuesta metodológica inmersa en la medición educativa. Las características que han guiado nuestra investigación, han sido las propuestas por Jornet y Suárez (1989) para la construcción de un test normativo. Se orienta a la primera fase de esta propuesta de diseño de instrumentos: bases documentales y revisión de investigación antecedente.

4. Resultados

Este apartado hace referencia al desarrollo de la revisión lógica a partir de la documentación encontrada y seleccionada para nuestro proceso de investigación sobre el constructo VSS. Se consultaron distintas bases de datos², atendiendo a los estudios que se centraban en la relevancia del mismo y a un rango temporal a partir del año 2001.

Un elemento clave para este análisis es la identificación de palabras clave que pudieran orientar la documentación. Valor Social Subjetivo de la Educación no resulta un término usual, por lo que basamos nuestro análisis en los diversos conceptos implicados y que

² Para tal efecto, se revisaron las fuentes bibliográficas relacionadas con la Red de Bibliotecas Universitarias REBIUN: CRUE; la Red de bases de datos de información educativa REDINED: Ministerio de Educación y Ciencia; the Education Resources Information Center ERIC: Departament of Education United States of America; Red de Bibliotecas y Archivos del CSIC: Ministerio de Economía y Competitividad; los Sumarios ISOC de Ciencias Sociales y Humanidades: CSIC; las bases de datos de Google Scholar, Google Books, Dialnet (Universidad de Salamanca) y Trobes (Universitat de València), y las bases de datos de la Agencia Española del ISBN: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

estaban presentes en las dimensiones de la definición de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011):

- ✓ *Dimensión 1. Expectativas y metas educativas:* aspiraciones y metas educativas, expectativas de logro y valor social.
- ✓ *Dimensión 2. Justicia social y educación:* percepción de consecuencias del esfuerzo ante las demandas educativas, *experiencia* como educando/educador, modos de *acceso al éxito* social y bienestar personal y social.
- ✓ *Dimensión 3. Valor diferencial de la educación:* importancia de la educación para la vida (personal, laboral, social).
- ✓ *Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores:* factores asociados al logro.

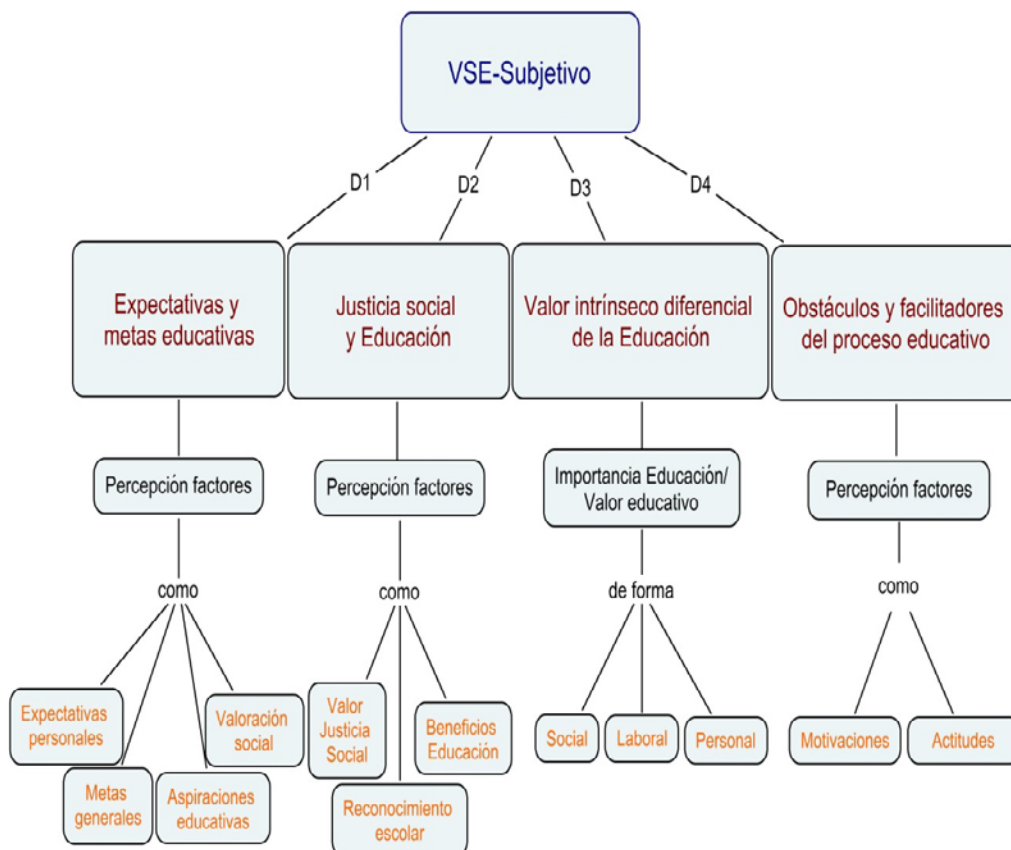


Figura 1. Dimensiones del VSE-Subjetivo y sus redes conceptuales
Fuente: Adaptado de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011:73).

El análisis se orientó tanto hacia informaciones que pudieran ofrecer bases de estudio sobre el rol de este constructo (considerado total o parcialmente), en el alumnado, familias y profesorado.

A partir de esta revisión (realizada a nivel nacional –España- e internacional), de un total de 45 cuestionarios de contexto, se han identificado 111 reactivos relacionados directamente con el constructo trabajado (ver tabla 1).

Asimismo, en cuanto al constructo teórico que se propone, se advierten una serie de dimensiones e indicadores hacia su evaluación. En este sentido, como resultado de la revisión realizada, en la tabla 2 se reseñan ejemplos de reactivos vinculados a diversos conceptos implicados en la definición del VSE-Subjetivo.

Tabla 1. Resultados revisión internacional cuestionarios de contexto

INSTRUMENTO	N° ÍTEMS ENCONTRADOS PARA...			
	Alumnado	Profesorado	Familias	TOTAL
SIMCE. Gobierno de Chile (2001; 2009).	5	6	2	13
PIRLS. IEA (2001; 2006).	2	2	-	4
PISA México. INEE (2003; 2006; 2009).	8	3	-	11
Prueba nacional Excale. INEE (2005).	5	-	-	5
PISA Chile. Gobierno de Chile (2006; 2009).	1	2	1	4
PISA España. Instituto de Evaluación (2006; 2009).	3	2	-	5
SERCE México. INEE (2006).		3	-	3
Evaluación Diagnóstico (ESPAÑA). Instituto de Evaluación (2006; 2009; 2010; 2011).	13	-	5	18
TIMSS. IEA (2007).	6	-	-	6
AVACO. Jornet et al. (2009).	22	11	1	34
ICCS Chile. IEA (2009).	3	2	-	5
TALIS 2009. IEA (2009).	-	1	-	1
PISA Colombia. ICFES (2009).	1	1	-	2
Total	69	33	9	111

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Dimensiones e indicadores propuestos para el VSE-Subjetivo y ejemplos de ítems

DIMENSIÓN	INDICADOR	EJEMPLO DE ÍTEM
DIMENSIÓN 1. EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS	1.1 Nivel de aspiraciones educativas.	¿Cómo de lejos esperas llegar en los estudios? Rodee con una forma ovalada. Algunos cursos de secundaria Terminar la escuela secundaria Algún tipo de educación vocacional / técnica después de la secundaria
		Un colegio de la comunidad, la universidad, o estudios universitarios Acabar el colegio de la comunidad, el colegio o la universidad No lo sé...
¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantean el alumnado, las familias y el profesorado en educación?		Ítem 7. TIMSS 2007 Cuestionario alumnado 8º Grado. IEA.
¿Cuáles son las expectativas del profesorado y las familias respecto del alumnado?		¿Qué tipo de metas educativas se plantean? Marque todas las alternativas que correspondan. Se definen niveles de conocimientos que los alumnos deben lograr en cada curso. Se determinan promedios de rendimiento a lograr en las asignaturas. Se determinan puntajes a los lograr en la prueba SIMCE. Se determinan puntajes a lograr en la Prueba de Actitud Académica. Se plantean porcentajes a lograr de deserción. Se plantean porcentajes a lograr de repitencia. Otro, Indique cual:
Conceptos clave que se proponen: expectativas, metas educativas y valor social.	1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	Ítem 17. SIMCE 2011 Cuestionario para directores 2º Medio. Gobierno de Chile.

1.3. Niveles a los que se aspira llegar.	¿Hasta qué nivel piensas seguir estudiando? Estudios obligatorios Bachillerato Formación profesional Carrera universitaria No lo sé
<hr/> Ítem 3. AVACO 2009 cuestionario alumnado 4º ESO. Jornet et al.	
1.4. Expectativas del profesorado y de las familias sobre el alumnado.	¿Expresa expectativas positivas de los estudiantes?: Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre
<hr/> Ítem 5. PISA 2009 Colombia. Cuestionario alumnado. ICFES.	
<p align="center">DIMENSIÓN 2. JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN.</p>	¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? (Marca una sola opción en cada renglón) Escala de respuesta: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo.
¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social?	2.1. Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.
¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?	Esforzarme en mis materias de Ciencias Naturales vale la pena porque esto me ayudará en el trabajo que quiero hacer en el futuro. Lo que aprendo en mis materias de Ciencias Naturales es importante para mí porque lo necesito para lo que estudiaré en el futuro. Estudio Ciencias Naturales porque sé que me son útiles. Estudiar mis materias de Ciencias Naturales vale la pena porque lo que aprendo mejorará mis perspectivas profesionales. Aprenderé muchas cosas en las materias de Ciencias Naturales que me ayudarán a encontrar trabajo.
Conceptos clave que se proponen: justicia del reconocimiento y beneficios de la educación.	<hr/> Ítem 35. PISA 2006 México. Cuestionario alumnado. INEE.
2.2. Percepción de su propia experiencia como educando.	¿Qué piensa usted acerca de la lectura? Diga el nivel de acuerdo de cada una de estas declaraciones. Rodee un círculo para cada línea. Escala de respuesta: Bastante de acuerdo, Un poco de acuerdo, Un poco en desacuerdo, Bastante en desacuerdo. Yo sólo leo si tengo que hacerlo Me gusta hablar de libros con otras personas Yo sería feliz si alguien me regalara un libro Creo que leer es aburrido Tengo que leer bien para mi futuro Me gusta leer
2.3. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	<hr/> Ítem 25. PIRLS 2006. Cuestionario alumnado. IEA. Tengo que hacerlo bien en matemáticas ... Rellene un óvalo en cada línea. Escala de respuesta: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo. Para conseguir el trabajo que quiero Para complacer a mi padre (s). Para entrar en la escuela secundaria o en la universidad que prefiero. . Para complacerme a mí mismo. Ítem 25. TIMSS 2007. Cuestionario estudiante. IEA.

<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN 3. VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN.</p> <p><i>¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?</i></p> <p>Concepto clave que se propone: valor educativo.</p>	<p>3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.</p>	<p>Al pensar lo que has aprendido en tu colegio/instituto: ¿Hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?</p> <p>El colegio/instituto apenas me habrá preparado para la vida adulta cuando me marche del centro.</p> <p>El colegio/instituto me ha supuesto una pérdida de tiempo</p> <p>El colegio/instituto ha contribuido a darme confianza para tomar decisiones</p> <p>En el colegio/instituto he aprendido cosas que me serán útiles en el mundo lab.</p> <p><i>Ítem 33. PISA 2009 España. Cuestionario alumnado. Instituto de evaluación.</i></p>
<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN 4. OBSTÁCULOS Y FACILITADORES.</p> <p><i>¿Qué elementos les pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo?</i></p> <p>Conceptos clave que se proponen: actitudes y motivaciones.</p>	<p>4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.</p>	<p>Indique en qué medida el aprendizaje de los alumnos, en su escuela, se ve limitado por lo siguiente: (Marque solamente una opción en cada línea). Escala de respuesta: De ningún modo, Muy poco, En alguna medida, Mucho.</p> <p>Bajas expectativas de los profesores con respecto a los alumnos.</p> <p>Ausentismo de los alumnos.</p> <p>Relaciones deficientes entre profesores y alumnos.</p> <p>Interrupción de las clases por parte de los alumnos. Los profesores no cumplen las necesidades individuales de los alumnos.</p> <p>Ausentismo de los profesores.</p> <p>Escaparse de clases por parte de los alumnos.</p> <p>Falta de respeto de los alumnos a los profesores.</p> <p>Resistencia al cambio por parte del personal.</p> <p>Consumo de alcohol o drogas por parte de los alumnos.</p> <p>Profesores demasiado estrictos con los alumnos.</p> <p>Los alumnos intimidan o se burlan de otros alumnos.</p> <p>Falta de estímulo a los alumnos para desarrollar todo su potencial.</p> <p><i>Ítem 98. PISA 2009 Colombia. Cuestionario profesorado. ICFES.</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, a partir de las diferentes dimensiones e indicadores que advertimos para la evaluación del constructo indicado, encontramos diversos conceptos que van formando cada dimensión. Todos ellos, si los consideramos de forma específica, relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, podemos encontrar *una influencia directa en los resultados académicos*. Algo que es muy relevante para la evaluación de nuestro constructo de forma global.

Se han considerado para la primera dimensión como conceptos clave, las expectativas, metas educativas y valor social. En cuanto a la dimensión dos, justicia del reconocimiento y beneficios de la educación. En la dimensión tercera se ha propuesto el valor educativo en su conjunto. Y para la última y cuarta dimensión, en un sentido amplio, las actitudes y motivaciones que ésta genera en el ámbito educativo.

En relación a la *Dimensión 1*, las expectativas juegan un papel fundamental, entendiendo a las mismas como “una expectativa o aspiración, es una simple suposición de un evento potencial plausible de ser cumplido o incumplido” (Korstanje, 2009:1). En esta línea, si ante determinadas asignaturas, los discentes poseen ciertas aspiraciones adecuadas, logramos que más tarde se consigan mejores resultados (Martín y Romero, 2003).

Observamos también en esta dimensión a las metas educativas como (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, Brenlla, 2011):

...“una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales a las que llamamos objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad” (p. 345).

Las metas de logro significan un modo de aproximación, de compromiso y de respuesta hacia las actividades que se realizan, afectando directamente en la calidad del proceso de aprendizaje (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986).

En cuanto al tercer concepto de esta misma dimensión, el Valor Social, entendiéndolo en relación a la Educación de forma subjetiva, significa “*la idea que se conforma a partir de que una sociedad valora, podemos asumir que se van formando roles personales. Los roles, entendidos como la conducta que se espera de una persona como miembros de un estatus particular*” (Ibarra, 2006, p. 10), que abarcan también una serie de valores y aspiraciones en cuanto al puesto que se ocupe en el seno de un sistema social. Estas influencias sociales harán que el discente se posicione sobre unas determinadas conductas que lleven implícitas una adecuada imagen social. Por lo tanto, pueden llegar a ser influidos e influidas de manera subjetiva en sus elecciones académicas (Navas, González, Torregrosa, 2002).

La *Dimensión 2*, se relaciona con el concepto de Justicia del reconocimiento en el sentido del principio de la diferencia de Rawls (1979), es decir, “reconociendo que las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y solo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos de la comunidad” (Romero, Krichesky, Zacarías, 2012:107).

La percepción de justicia social que van interiorizando las personas y las relaciones que tienen con la vida personal y colectiva, orientan las diversas posiciones personales y las conductas ante la vida cotidiana (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011); pudiendo afectar a su vez en el ámbito académico.

En esta segunda dimensión también observamos otro concepto clave referido a los beneficios de la educación. Los beneficios de la Educación son claros, ya que por ejemplo, niveles altos de formación se relacionan con proporciones mayores de buena salud percibida, de interés por la política y de confianza interpersonal. De esta forma, es evidente que las mejoras que puede producir la Educación en cada persona, afectan también a otros ámbitos más allá de la dimensión laboral y económica tradicionalmente analizada (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011). Existen asociaciones positivas entre la educación, la salud, el compromiso social y cívico y la satisfacción con la vida, incluso cuando se consideran las variables de género y edad. La educación puede afectar a la vida de las personas en aspectos distintos a los que acaban de ser citados como son las diferencias salariales según el nivel educativo (Ministerio de Educación, 2011: 28).

La *Dimensión 3* engloba la idea de valor educativo de forma general, que lo consideraremos como todo aquello por lo que estamos a favor o en contra en relación a la Educación y que por lo tanto, estos pensamientos dan cierto sentido y dirección a nuestras vidas en base a esa importancia que concedemos a la práctica educativa en sí misma (Howe y Howe, 1977). En este orden de cosas, se ha llegado a estudiar que la mayoría de la juventud no considera este valor educativo hacia su escolarización, debido en gran parte a que los contenidos educativos se alejan de sus intereses y de las necesidades personales, afectando de forma negativa en sus resultados (Gómez, Turbay, Acosta, Acuña, 1993).

En un sentido amplio, la *Dimensión 4*, en cuanto a la percepción de la comunidad educativa de los obstáculos y facilitadores de la Educación, van formando una serie de actitudes y motivaciones hacia la tarea educativa de forma subjetiva. En este sentido, el primer concepto que hemos considerado son las actitudes relacionadas con la educación (Aliaga, Ponce, Gutiérrez, Díaz, Reyes, Pinto, 2001):

“Por ejemplo, entenderemos por actitud hacia la matemática /estadística a la organización estructurada y duradera de creencias y cogniciones, que tiene una carga afectiva a favor o en contra de la Matemática / estadística y que predispone a una acción coherente con dichas cogniciones y afectos” (p. 39).

“Algo que es coherente si partimos del concepto de actitud de Kerlinger (1988): predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse hacia un objeto de referencia... una estructura permanente de creencias que predispone al individuo a comportarse de manera selectiva” (p. 514).

Al haber analizado las variables de producto en base a la influencia de las características del discente y el proceso de interacción con el docente, esta variable o actitud, determina en gran medida, los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez, estos aprendizajes pueden llegar a mediar en la estabilidad o no de esta relación (Gil, 2009), resultando clara la correlación entre una actitud positiva hacia la Educación y resultados positivos de aprendizaje (Garreta, 2007; Ordóñez, 2005).

A su vez, el otro concepto de esta dimensión se referiría a la motivación, ya que, parece haber coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc (Alonso, 1995; Huertas, 1997).

El alumnado está motivado o desmotivado en función del significado que tienen para ellos y ellas el trabajo escolar (expectativa, valor y sentimiento) y que a partir de esa significación, pudiendo variar según la etapa o edad, afectaran en cierta medida a sus resultados académicos (Marchesi, 1999).

5. Conclusiones

La revisión documental realizada permite poner de manifiesto que:

- ✓ Existe una preocupación en el ámbito de la evaluación acerca de la influencia de diversos conceptos implicados en la definición del Valor Social Subjetivo de la Educación, si bien, esta preocupación no se ha trasladado a las evaluaciones desarrollando instrumentos específicos que globalicen tales conceptos.
- ✓ Las aportaciones de la investigación educativa y de la evaluación ponen de manifiesto que existen relaciones apreciables entre algunos de los conceptos analizados dentro del constructo y los resultados escolares. No obstante, estas relaciones están deficientemente establecidas en función, principalmente, de su deficiente construcción teórica y de la inexistencia de instrumentos que permitan un acercamiento holista al mismo.

- ✓ Las bases de definición que se realizan acerca de este constructo en Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), pueden proveer un marco adecuado para operacionarlo en términos de instrumentos de medida.
- ✓ No obstante, dichos instrumentos deberán –aun partiendo de una base teórica común– diseñarse de manera diferenciada para alumnado (por niveles educativos), familias y profesorado.
- ✓ Las dimensiones establecidas a nivel teórico pueden ser sometidas a procesos de validación de constructo basados en comités de juicio, con el fin de aportar un marco operativo para el diseño del instrumento.

La evaluación de la docencia, desde una perspectiva sistémica, debe integrar informaciones que se sustenten en instrumentos bien diseñados, con el fin de contextualizar de manera adecuada las aportaciones que realiza el profesorado. Este tipo de aproximaciones puede constituir un elemento coadyuvante para este propósito.

Referencias

- Aliaga, J., Ponce, C., Gutiérrez, V., Díaz, G., Reyes, Y. y Pinto, A. (2001). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemática y estadística en alumnos del primer y segundo año de la facultad de psicología de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(1), 36-52.
- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J. L., Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Casanova, J. (2011). *El valor de la educación*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2011/09/15/opinion/1316037605_850215.html
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana - UNESCO.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040-1048.
- García, A. (2012). *El valor de la Educación*. Recuperado de: <https://www.yoestudienlapublica.org/aula.php>
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Glewwe, P. y Kremer, M. (2006). Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries. En E. Hanushek y F. Welch (eds.), *Handbook of the economics of education* (Volúmen 2, pp. 945-1017). Nueva York: Elsevier.
- Gómez, V.M., Turbay, C., Acosta, G. y Acuña, E.M. (1993). El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27, 97-122.
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 254-263.

- Howe, L.W. y Howe, M. (1977). *Cómo personalizar la educación: Perspectivas en la clarificación de valores*. Madrid: Santillana.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Ibarra, O. A. (2006). La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social. Ponencia presentada en *el Encuentro Internacional sobre Evaluación, carrera y desarrollo profesional docente*. Chile.
- Jornet, J.M. (2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el *II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED)*. Valencia: Universitat de València.
- Jornet, J.M. (2012). Lectura e interpretación de las evaluaciones educativas: PISA como ejemplo. Ponencia invitada en las *VIII Jornada de Equipos Directivos (Jefatura de Estudios)*. *La evaluación de centro como sistema de mejora. Direcció General d'Innovació, Ordenació i Qualitat Educativa de la Conselleria de Educació, Formació i Ocupació*. Castellón: Nules.
- Jornet, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la educación: entre la subjetividad y la Objetividad. Consideraciones teórico prácticas-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- Korstanje, M. (2009). Perspectivas educativas: análisis de las expectativas de alumnos ingresantes a la carrera de turismo. *Turydes*, 2(5).
- Marchesi, A. (1999). Los alumnos con escasa motivación para aprender. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 183-208). Madrid: Alianza.
- Martín, F. y Romero, M. E. (2003). Influencias de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Ministerio de Educación. (2011). *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Navas, L., González, C. y Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 553-564.
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011: OECD indicators*. París: OCDE.
- OCDE (2012). *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. París: OCDE.
- Ordóñez, R. (2005). Medios para mejorar la relación entre la familia y la escuela. *Kikirikí, Cooperación Educativa*, 78, 38-42.
- Rawls, J. (1979). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Romero, C., Krichesky, G.J. y Zacarías, N. (2012). Problemas de Justicia Social en el contexto educativo Argentino: El caso del nivel secundario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 94-110.
- Soriano, E. (2011). *El valor de la educación en un mundo globalizado*. Madrid: La Muralla.

A research experience using portfolios for assessing college teaching

Una experiencia de investigación utilizando portafolios para evaluar la docencia universitaria

Edith J. Cisneros-Cohernour*¹ y Robert E. Stake²

¹Universidad Autónoma de Yucatán

²University of Illinois at Urbana-Champaign

In this article, we use the findings of a study conducted in a university in the southeast of Mexico to examine strengths and limitations of portfolios to assess formatively the quality of teaching. The research is part of the study: Model for the Development and Evaluation of Academic Competencies, involving researchers from six Mexican universities. Findings of the study indicate that the use of portfolio allowed faculty members to collect evidence of the quality of their work, analyze their classroom instruction and began to involve in a dialogue for improving teaching.

Keywords: Portfolios, Teaching evaluation, Higher Education.

En este artículo, usamos los resultados de un estudio que se lleva a cabo en una Universidad del sureste de México para examinar las fortalezas y limitaciones de los portafolios para evaluar de manera formativa la calidad de la docencia. La investigación es parte del estudio: Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas e involucra a investigadores de seis universidades Mexicanas. Los resultados de la investigación indican que el uso del portafolio permitió a los docentes coleccionar evidencia sobre la calidad de su trabajo, analizar su práctica en el aula y comenzar a involucrarse en un diálogo para mejorar la docencia.

Palabras clave: Portafolio, Evaluación de la enseñanza, Educación Superior.

1. Introduction¹

Among the three main functions of the university, the one that presents more challenges for evaluating is teaching. This happens because of its complexity, since the instructor is only one among several factors that can influence student learning. As Ernest Pascarella (2006) and Mary Ann Clark *et al.* (2007) state, the intellectual and personal development of students are affected by countless influences. Some of them derive from the individual student and his or her family², curriculum content, classroom environment, goals and institutional models, as well as the way in which these are understood and interpreted by administrators and teachers.

In addition, student learning is influenced by the organizational climate, the environment external to the school, which includes the sociocultural context, norms and a vision about the kind of life story we are partly to prepare. Student cognitive and personal development are also much influenced by the influence of peers and other groups.

Regarding the instructors, there is also a variety of factors influencing their capacity to influence student learning. Among them, there is instructor proficiency in the course content, the didactics of the content knowledge, the instructor's capacity to adapt his or her teaching to the characteristics and needs of students, the teaching context, the way in which the content is taught and the way in which it contributes to the accomplishment of the learning objectives of other curriculum courses and to student development, and more (Stake & Cisneros-Cohernour, 2004).

In spite of the complexity and multiplicity of factors, most teaching evaluations are based on student ratings of teachers, collected by a questionnaire that is provided to students at the end of the course. It is presumed that, although crude, there will be substantial correlation between these ratings and all the other data that could be collected. This view is common around the world, and no less so in Latin America (Arbesú & Argumedo, 2010; Rueda, 2009).

Student perceptions of teaching are important, but too insensitive to the abiding complexity. The decision to use a single source of information and disregard the complexities of teaching raise issues about the validity of the evaluation results and its interpretation. As Stake (2000) asserts, the quality of teaching should be judged in the context in which it takes place, considering more than a few influences. Otherwise, decisions from the evaluation will have low validity.

Conducting evaluation studies about faculty development in response to teaching complexities is consistent with research conducted in the field of faculty evaluation during the last forty years. In addition, it is essential to take into consideration that most of the questionnaires used for evaluating teaching are not only a limited source of information, they have not been validated in across contexts and cultures³. For example,

¹ Financiamiento: El estudio de investigación en el que se basa este artículo fue financiado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública, México.

² According to the literature, among the factors related to student learning at the individual level are: perseverance and determination, self-confidence and own capacities, family influences and friends (Clark *et al.*, 2007).

³ As John Ory and Kathryn Ryan (2001) state, much more research is needed on the external validity of student perceptions of college teaching and the factors influencing the ratings.

in 1999, Daniel Pratt *et al.* conducted a study of teaching evaluation in Hong-Kong and found that the questionnaires used for evaluating teaching, based on the original versions developed in the US, Great Britain, Australia and Canada, were of little use for assessing the quality of teaching in Eastern nations. As these authors state: “ the practice of using questionnaires and scales developed in other countries, used to obtain information about the quality of teaching in Hong-Kong and China can result in the imposition of values from another culture, particularly in relation to the appropriate role, responsibilities and the form in which professors relate to their students” (p. 1).

In response to the need for additional forms of evaluation, during the 90’s, began the use and popularity of portfolios as instruments for assessing teaching. A portfolio is a collection of products and artifacts that demonstrates the merit, range, history, situationality and complexity of a person’s work that provides evidence of his or her activities and accomplishments. Portfolios can be used for assessing both students and teachers (Wolf, 1996).

In this work, we use the findings of a study conducted in a university in the southeast of Mexico to examine strengths and limitations of portfolios to assess formatively the quality of teaching. The research is part of the study: Model for the Development and Evaluation of Academic Competencies, involving researchers from six universities: Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad de Baja California Campus Ensenada, la Universidad Autónoma de Yucatán, así como de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana y Universidad Autónoma Metropolitana.

2. Method

Consistent with the methodology of the Model for the Development and Evaluation of Academic Competencies, college instructors from the College of Business Administration of a Southern Mexican university, were invited to participate in a workshop. The instructors developed their own teaching portfolios and analyzed the conditions of teaching and its evaluation at their university. In addition, the instructors analyzed the utility of the portfolio as an instrument for personal reflection and its pertinence for assessing the quality of their teaching. A portfolio was to focus partly on the following characteristics of the instructor’s teaching practice:

Table 1. Portfolio components as evidence of teaching competence

COMPETENCY	COMPONENTS REFLECTING THE COMPETENCY
Planning the teaching and learning process	Teaching philosophy Course and class planning documents
Conducting the teaching process	Self-analysis inventory ⁴ , class observation analysis
Valuing the impact of the teaching and learning process	Techniques and instruments used to assess students Self-assessment of student achievement (emphasizing evidence) and faculty evaluation results.

Note: Elaborated by authors.

⁴ Self-analysis inventory. It consists in obtaining a self-assessment of our own teaching abilities, in order to detect needs and interests for professional development. The instrument was a translation of the one developed by Janice Orrell (2001), based on the seven principles of Arthur W. Chickering and Zelda F. Gamson (1997). It consists of two sections: personal data (gender, age, level of education, type of work, work schedule, courses taught) and self-assessment. This section has 52 statements related to: instructor-student interaction, student-student interaction, active learning, timely feedback, time on task, high expectations, and respect to student diversity, talents and ways of learning, professional conduct.

Each component of the portfolio was assessed using rubrics developed by the authors of the model.

3. Findings

The analysis of the data resulted in quantitative findings from each of the rubrics, findings that were then reviewed by the instructor, the other faculty members participating in the workshop, and the instructional specialists conducting the workshop.

The faculty members reported the numerical results not to be a useful part of developing the portfolios. Instead, the instructors stated that the process of preparing the portfolios made them aware of inconsistencies between their teaching philosophy and their practice. Particularly they realized almost no inconsistencies between their course planning/assessment with the curriculum plan, partly because both were based on a competency model. However, they began to discuss the advantages and disadvantages of using this formative evaluation approach (Bloom, Hastings & Madaus, 1971; Scriven, 1967).

In analyzing the video tapes of their teaching, the instructors realized the need for improving their practice in relation to expectations about their students and the need for providing them with feedback in timely matter. In addition, instructors identified important aspects they needed to improve interaction with their students. Much of their analysis focused on lecturing as the main method of teaching.

According to the instructors, the main value of developing the portfolios was its potential for reflection and dialogue. Professors not only were able to reflect on their strengths, weaknesses, and areas for improvement, they also began to engage in reflection as a community of practice (Johnson-Lenz & Johnson-Lenz, 1997). After the workshop, the instructors began to share their classroom experiences, and began to use the portfolios to initiate discussion about how to improve teaching in their college. They looked for what they could do to help each other improve teaching. The analysis changed from individual to group, a new dialogue started about how the teaching of an individual professor related to the others teaching the curriculum.

There are two functions here, portfolio development and portfolio reflection, not necessarily sequential. For some purposes, it is important to complete the portfolio, to have a product for reflection and display. For formative purposes, the act of contemplating and designing the portfolio provides simultaneous opportunity to diagnose teaching behavior. It is a form of needs assessment. Contemplated portfolios can be an instrument for the improvement of teaching.

4. Conclusions

This paper described the preliminary findings of a study using portfolios for improving college teaching at a university in Southern Mexico. The scrutiny took place during a workshop that allowed instructors to initiate a dialogue about teaching in the context of their institution, their teaching philosophy as well as an analysis of their practice and their peers' practice,

Even though the portfolios did not provide an ethnographic analysis of the instructors' teaching, their conceptualization allowed the instructors to collect evidence of the

quality of their work. The workshop provided a dialogue for analysis of their classroom practice. This is important augmentation to a single instrument or a single source of information. Multiple measures can lead to better understanding of what is needed for improving of teaching quality (Gardner, 1983; Stake & Cisneros-Cohernour, 2004).

Using portfolios in a workshop contributed to analysis and dialogue among the participants and the nurturing of a community of practice. The workshop participants became “a group of professionals informally united, ... exposed to common problems and looking for common solutions, [becoming themselves] a source of knowledge (Johnson-Lenz & Johnson-Lenz, 1998; Stake & Cisneros-Cohernour, 1999).

The creation of communities of practice among teachers can be vital not only for assessment purposes, but for developing and improving teaching quality. As a wide range of research indicates, one of the best formats for teacher to learn and improve is when they work together with others. Formative evaluation work comfortably involves working together in these communities to develop a qualitative appraisal of teaching. The administrator’s responsibility is to encourage the work of the community and to facilitate the conditions needed for change. Setting a goal of portfolio development can be useful, where the act of contemplation and design provides a form of needs assessment. The portfolio itself may be the lesser goal. Reflexive contemplation may be the greater.

References

- Arbesú, M.I., & Argumedo, G. (2010). El Uso del Portafolio como Recurso para Evaluar la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 133-146.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Cisneros-Cohernour, E.J. (2005). Validity and Evaluations of Teaching in Higher Education Institutions under Positivistic Paradigm. *Lithuanian Journal of Higher Education*, 2.
- Clark, M.A., Brooks, M. L., Lee, S.M., Daley, L.P., Crawford, Y., & Maxis, S. (2007). Factors Influencing the Educational Success of Minority Pre-Service Educators. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 121-135.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, A Division of Harper Collins.
- Johnson-Lenz, P., & Johnson-Lenz, J. (1997). *Bonding by exposure to common problems*. In *What is a Community of Practice. Community Intelligence Labs*. Available in <http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/definitions.shtml>
- Ory, J., & Ryan, K. (2001). *How do student ratings measure up to a new validity framework? New Directions in Institutional Research*, 109. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Orrell, J. (2001). *Self-evaluation inventory*. Adapted from Gamson, Z. and Chickering, A. (1997). *Seven Principles for good practice in undergraduate education*. AAHE Bulletin, 5-10. Available in http://www4.dcu.ie/ovpli/liu/Teaching-enhancement-cycle/Resources/Flinders_Self_Eval_Inventory.pdf
- Pascarella, E. (2006). How college affects students. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508-520.
- Porter, A. (1989). External standards and good teaching. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11(4), 354-369.

- Pratt, D.D., Kelly, M. & Wong, W.S.S. (1999). Chinese Conceptions of 'Effective Teaching' in Hong Kong: Towards Culturally Sensitive Evaluation of Teaching. *International Journal of Lifelong Education*, 18(4), 241-258.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.E. Stake (ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Stake, R., & Cisneros, E. (1999). *The Evaluation of College Teaching in a Community of Practice*. American Educational Research Association. Washington: ERIC document: ED435381.
- Stake, R.E., & Burke, M. (2000). *Evaluating teaching. Informe de Investigación*. Washington: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE).
- Stake, R.E., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2004). The Quality of Teaching in Higher Education. *Lithuanian Journal of Higher Education*, 1, 94-107.
- Wolf, K. (1996). Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*, 56(3), 34-37.

El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario

The enrichment of the evaluation processes with ICT in the university context

Marilina Lipsman*

Universidad de Buenos Aires

Las tecnologías atraviesan hoy los espacios culturales y sociales de los alumnos y también de los docentes. En muchas ocasiones los docentes se ven compelidos a utilizarlas sin mediar decisión, pero otras veces lo hacen con plena decisión desde sus marcos de referencia. En este sentido, las tecnologías en las prácticas de formación pueden ofrecer un enriquecimiento para la evaluación no sólo de los alumnos, sino de los propios docentes y sus propuestas de enseñanza. Presentaremos seis enfoques que nos orientan para comprender las mediaciones en la evaluación a partir del uso que hacen los docentes universitarios de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Se trata de perspectivas que nos permiten analizar experiencias y proyectos en el nivel superior de grado y de posgrado, tanto en la presencialidad como en la modalidad a distancia, b-learning o virtual. Los seis enfoques son los siguientes: 1) La evaluación es administrada por la tecnología donde el acento está puesto en la eficiencia. 2) La evaluación con tecnología de tipo objetivo y automatizada. 3) La evaluación se constituye en fuente para diseñar la clase. 4) Plantea de manera diferente lo público y lo privado en la evaluación mediada por la tecnología. 5) Se usa la tecnología para transparentar los procesos cognitivos. 6) Evaluación colaborativa. Sostenemos que los dos primeros enfoques refieren a usos más acotados y consideramos de mayor valor y potencialidad de enriquecimiento para las prácticas de evaluación de los docentes a partir del tercero de los enfoques.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación colaborativa, Educación Superior, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Prácticas docentes.

The technologies cross today the cultural and social spaces of the students and also of the teachers. In many occasions teachers meet compelled to use them without their own decision, but other times they do it with full decision from their conceptual framework. In this respect, the technologies in the formation practices can offer enrichment for the evaluation not only of the students, but of the teachers and their teaching proposals. We will present six approaches that orientate us to understand the mediations in the evaluation from the university teachers' use of the information and communication technologies. They are prospects which allow us to analyze experiences and projects within the superior level of grade and postgraduate courses, both face or distance education, b-learning or virtual. These six approaches are: 1) The evaluation is administrated by the technology where the accent is put on the efficiency, 2) The evaluation with objective and automated technology, 3) The evaluation set up as a source to outline the class, 4) Brings up the difference between public or private matters in the technology mediated evaluation, 5) Technology is used to transparent cognitive processes y 6) Collaborative evaluation. We consider that the two first proposals refer to more limited uses and we consider with more value and potential to enrich the teachers' evaluation practices from the third proposal.

Key words: Evaluation, Evaluation-Collaborative, Evaluation in Higher Education, Education technologies, Teaching practices.

*Contacto: mlipsman@rec.uba.ar

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 19 de enero de 2013

1ª Evaluación: 05 de febrero de 2013

Aceptado: 31 de enero de 2014

1. Las nuevas tecnologías pueden enriquecer la evaluación

Conocemos hoy diversas estrategias de evaluación que se han presentado oportunamente como novedosas en el marco de reformas e innovaciones en la educación. Tal es el caso de la evaluación continua, la evaluación entre pares, la autoevaluación y los portafolios, entre otras. Si bien estas propuestas ofrecen interesantes posibilidades de mejora de las estrategias vigentes consideramos que es importante revisar los marcos de referencia más generales sobre los cuales se asientan los cambios en las propuestas concretas de evaluación tales como: las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento; y cuáles son los fines educativos sobre los que orientan los cambios los actores involucrados. De lo contrario, los nuevos métodos pueden sustituir a los anteriores dando un área de modernidad sin mejorar concretamente las prácticas vigentes.

Son diversas las perspectivas que permiten analizar la innovación evaluativa. Desde una perspectiva técnica (House, 1994), el cambio está centrado en la organización, la estructura, la estrategia y la habilidad para llevar adelante los modos de evaluar alternativos. Desde esta visión, el énfasis estaría puesto en la capacitación de los docentes respecto de las nuevas técnicas de evaluación, por ejemplo, cómo diseñar e implementar los portafolios para perfeccionar formas válidas para efectuar mediciones.

Desde una perspectiva cultural, se subraya la importancia del modo en que se interpretan e integran las innovaciones en el contexto social y cultural de las instituciones educativas. Los cambios en la evaluación implican transformaciones de la cultura de las relaciones humanas implicadas en los procesos de valoración entre estudiantes, profesores y padres (Hargreaves, 1996). Los criterios de evaluación no están ocultos ni suponen un misterio. Se destaca la interacción entre varios puntos de vista, creencias y valores. Desde este punto de vista la evaluación trasciende los aspectos técnicos de medición para entrar en el ámbito de las relaciones y la comunicación entre las partes implicadas en la evaluación.

Desde una perspectiva política, toda evaluación supone la realización de juicios de valor, lo cual a su vez implica el poder y la autoridad y negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos. Los nuevos procedimientos de evaluación son considerados potencialmente conflictivos, en lugar de afianzar el poder de las personas, puede transformarse en una nueva y sofisticada forma de selección y vigilancia. Por ejemplo, el seguimiento de los procesos de los alumnos por medio de portafolios, puede convertirse en un documento para clasificar o excluir. Según este enfoque, es importante que los criterios de la evaluación sean transparentes, que proporcionen a todos la igualdad de oportunidades y que su aplicación pueda rebatirse públicamente; que tales criterios sean públicamente conocidos por los alumnos y que los juicios de valor sean actos de negociación explícita entre todos los implicados.

Desde una perspectiva posmoderna y en el marco de un mundo incierto, complejo y diverso, no existe ningún procedimiento de evaluación que pueda ser completamente global, indiscutiblemente exacto, o absolutamente revelador de la verdad o la esencia de los logros y el aprendizaje de cada alumno. Hay pocas respuestas y pocas estrategias de evaluación óptimas. El impacto de las nuevas tecnologías en los modos de aprender de los jóvenes genera nuevos desafíos e incertidumbres para la evaluación. Los sistemas de valoración pueden ser variados, de amplio espectro, negociados, polifacéticos y globales, pero por eso mismo no pueden ser auténticos en el sentido revelador de alguna verdad

absoluta según Hargreaves (2001). Este enfoque reconoce los avances de los alumnos a través de múltiples perspectivas, esto implica tener en cuenta la voz del alumno en el proceso de evaluación. No se trata de otorgar solamente mayor poder a los estudiantes, sino de admitir que no es posible conocerlos sin acceder en primer término a sus propios procesos de auto comprensión.

Analizando las diferentes perspectivas anteriores salta a la vista lo difícil que implica tomar con seriedad el tema de la evaluación cuando se decide introducir innovaciones en las propuestas. Lejos de tratarse de un camino de certezas, ello implica un trabajo lleno de contradicciones e incertidumbres.

Las tecnologías atraviesan los espacios culturales y sociales de los alumnos y también de los docentes. En muchas ocasiones los docentes se ven compelidos a utilizarlas sin mediar decisión, pero otras veces lo hacen con plena decisión desde sus marcos de referencia. En este sentido, las tecnologías en las prácticas educativas pueden ofrecer un enriquecimiento para la evaluación no sólo de los alumnos sino de los propios docentes.

Cuando se introducen cambios en las propuestas de evaluación suelen plantearse dudas e interrogantes. Algunos de ellos refieren a: ¿qué y cómo estamos evaluando? ¿Estamos evaluando correctamente? ¿Debemos reemplazar los viejos métodos por los nuevos? ¿Cuáles son las mejores formas de evaluar en este contexto?

A continuación, vamos a presentar algunos enfoques que nos orientan para comprender las mediaciones en la evaluación a partir del uso que hacen los docentes de las tecnologías de la información y la comunicación para la evaluación. Se trata de perspectivas que nos permiten analizar experiencias y proyectos en el nivel superior de grado y posgrado, tanto en la modalidad presencial como a distancia y virtual.

2. Metodología

La presentación resulta de un trabajo investigativo que llevamos adelante desde hace nueve años y que aún se encuentra en proceso. Se trata de identificar propuestas de evaluación mediadas por tecnologías de la información y la comunicación.

Se inscribe esta investigación en un diseño cualitativo e interpretativo. No buscamos la generalización, sino el reconocimiento de las propuestas de excepción o de autor en el campo de la enseñanza y cuando estas propuestas utilizan las tecnologías en su implementación, tratamos de identificarlas y comprenderlas en sus contextos habituales.

Para identificar a los docentes autores de esas propuestas, realizamos entrevistas a diferentes actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, tecnólogos educativos, pedagogos y autoridades. Así mismo el asesoramiento a cátedras y el análisis de documentación son fuentes de identificación de las prácticas de evaluación.

A partir del análisis de las fuentes de información reconocemos recurrencias a partir de las cuales se construyen categorías y dimensiones de análisis.

En términos generales, se trata del análisis de proyectos y experiencias relevadas en instituciones de nivel superior de Argentina y en Estados Unidos, Nueva York, en la Universidad de Columbia en el *Center for New Media Teaching and Learning*. Éstas se desarrollan en una diversidad de propuestas, muchas de ellas en el marco de la formación continua de docentes, espacio privilegiado para repensar sus prácticas.

3. Seis enfoques para pensar la evaluación

Vamos a mencionar seis enfoques diferentes que encontramos al momento y consideramos que pueden no ser los únicos. Los dos primeros, son más convencionales, fuertemente arraigados en las prácticas de evaluación. Los cuatro últimos, se tratan de perspectivas más interesantes que se enmarcan de forma coherente y consistente en un programa de enseñanza y evaluación.

3.1. Enfoque a partir del cual la evaluación es administrada por la tecnología donde el acento está puesto en la eficiencia

Dentro de este enfoque encontramos encuestas con diversos formatos para evaluar las cursadas de materias y seminarios, evaluaciones de aprendizajes tales como los de selección múltiple, verdadero o falso, trabajos prácticos, y proyectos (tanto desde perspectivas conductistas o cognitivas) donde la tecnología se utiliza sustancialmente para agilizar el proceso de implementación de dichas evaluaciones.

Se le asigna a las tecnologías la función de administradora de la evaluación en el marco de una lógica instrumental, de eficiencia.

Si consideramos que la mediación tecnológica debiera permitir realizar algo que no se era capaz antes de dicha incorporación, en este caso, la mediación tecnológica sólo aporta la “agilización” del proceso sin agregar ninguna nueva perspectiva al fin educativo de la evaluación.

En los entornos virtuales existe la posibilidad de elaborar cuestionarios cerrados al término de una cursada en donde el alumno puede valorar aspectos acerca de la bibliografía, el programa, las clases de los docentes, etc. De alguna manera se instala nuevamente la cuestión referida a en qué medida los alumnos son actores autorizados para evaluar cuestiones referidas a la docencia.

3.2. Enfoque de evaluación con tecnología de tipo objetivo y automatizada

Encontramos propuestas en las que la evaluación mantiene la expectativa de respuesta correcta. Algunas veces, esta forma de evaluar es consecuente con la propuesta de enseñanza, es decir, se enseña como si hubiera sólo una respuesta correcta a los problemas. Consideramos que desde esta perspectiva se ignora los diferentes modos a través de los cuales los conocimientos pueden ser abordados, comprendidos y transferidos. Esto suele ocurrir en muchas de las propuestas de educación virtual de formación de los docentes. También encontramos en propuestas de esta modalidad, estrategias de enseñanza que intentan abrir posibilidades heurísticas en los recorridos para la construcción de los conocimientos por parte de los destinatarios y cuando llega el momento de la evaluación, esa riqueza se pierde. Las evaluaciones se vuelven muy estructuradas, con ítems cerrados de respuesta unívoca, contradictorios con el proceso de enseñanza que se llevó a cabo.

En relación con los nuevos desarrollos tecnológicos y las propuestas de evaluación, pareciera que cuando surge o se introduce un nuevo medio o soporte, reconstruye la historia de la tecnología educativa desde sus orígenes en el marco del conductismo. Se vuelve atrás en las propuestas pedagógicas como si no hubiese existido avance teórico y práctico al respecto. Las evaluaciones automáticas que suelen plantearse por ensayo y error poseen escasa significación para conocer los procesos de los estudiantes, descartan la riqueza de la construcción compartida del conocimiento, por lo cual, arrojan poca información respecto de qué y cómo conocen realmente los alumnos.

Coincidimos con Gary Brown (2002) cuando señala que la oferta de cursos en línea se basa en un modelo similar: texto, pocas imágenes, escasa interactividad y un examen automatizado al finalizar el curso. Según, el atractivo de este modelo, radica en su supuesta rentabilidad, a que es un modelo “a prueba de profesores” que le relega al docente el papel de “experto en contenido”. La idea sofisticada de que un curso en línea puede exigir que los estudiantes interactúen con dicho material, con otros estudiantes y con docentes que median en esta interacción suele quedar fuera de la ecuación.

3.3. Enfoque en el cual la evaluación se constituye en fuente para diseñar la clase

El siguiente enfoque está asociado a la evaluación formativa en la medida que estas propuestas de evaluación de los alumnos permiten dar cuenta, en alguna medida, del desempeño docente y sus prácticas de enseñanza.

En el marco de una materia de grado: “Desarrollo del pensamiento matemático” para futuros maestros se trabaja a partir del análisis de videos digitalizados de entrevistas clínicas. Los alumnos van realizando notas virtuales con evidencia empírica con el fin de interpretar el material. Las actividades que realizan son: un ensayo, lecciones de video y una reflexión. El docente pide semana a semana que suban al campus sus actividades y reflexiones antes de determinada fecha para con eso preparar la clase de la semana siguiente.

Es decir, el docente ofrece un material para analizar, brinda artículos para leer, propone una actividad y los alumnos envían una síntesis de lo que analizaron con dicho material. Él recibe las actividades de los alumnos unos días antes. El docente arma su teórico siguiente a partir de los errores, dificultades de comprensión, falsas interpretaciones, solapamientos, sobre simplificaciones de los alumnos y allí enmarca el debate teórico. La actividad es previa a desarrollar el tema.

Una cuestión muy interesante que plantea Jean Pierre Astolfi (1999 en base al pensamiento de Bachellard es que los docentes solemos hacer generalizaciones a partir de la participación en clase de un o unos pocos alumnos sobre cómo piensan todos nuestros estudiantes, sobre cómo comprenden. Y a veces estas generalizaciones son falsas. En el caso analizado las clases se estructuran con la participación de lo que todos los alumnos previamente envían. Y así el docente recupera lo que los alumnos comprendieron y no comprendieron acerca del tema.

3.4. Enfoque que plantea de manera diferente lo público y lo privado en la evaluación mediada por la tecnología

Mencionamos al comienzo de esta presentación el carácter público que asume la evaluación en las prácticas de la enseñanza. Encontramos, entre otras, una propuesta de una materia que presenta una secuencia de actividades en un entorno virtual. Ante situaciones hipotéticas planteadas o preguntas de análisis de artículos y/o solicitud de reflexiones sobre temas abordados, se solicita a los alumnos que realicen un comentario o una actividad como requerimiento de habilitación a ver, por ejemplo, la respuesta del experto o los comentarios de otros compañeros. Si el alumno envía su actividad completa, el docente la revisa y si considera que es una buena resolución, lo habilita a ver las actividades de sus compañeros. Se hace público a cada uno de los estudiantes en la medida que hay participación.

Se trata de instancias que permiten hacer público la producción de cada integrante a partir de primeramente realizar algún aporte, comentario, o producción con un nivel de

calidad aceptable. También permite visualizar los comentarios de expertos y la devolución del docente.

3.5. Enfoque donde se usa la tecnología para transparentar los procesos cognitivos

Se trata del estudio por parte del docente de las huellas que dejan los estudiantes en sus recorridos de aprendizaje mediados por las tecnologías. Esto permite informar acerca de los procesos cognitivos de los estudiantes. La tecnología permite transparentar dichos procesos.

Aquí reconocemos los estudios de seguimiento de los alumnos respecto de cuáles son las páginas, contenidos, actividades en las que más se detuvieron, las más visitadas, cruzadas con los comentarios de las encuestas cualitativas de los alumnos al respecto y su análisis posterior entre los docentes responsables. No se trata de un enfoque administrativo sino interpretativo respecto de los procesos cognitivos de los estudiantes.

También encontramos para propuestas de modalidad a distancia y virtual la resolución de trabajos prácticos por parte de los alumnos los cuales se desarrollan de la siguiente manera: en una primera instancia los alumnos seleccionan mensajes de un foro temático que se realizó, con el objeto de analizarlos teóricamente. En una segunda instancia, por correo electrónico, intercambian sus trabajos entre algunos compañeros y van realizando comentarios a las producciones individuales realizadas en la primera instancia a cada miembro del subgrupo. En una tercera instancia cada uno vuelve a recuperar su primera producción con los comentarios de sus compañeros, la reelaboran en base a ciertas consignas dadas por su tutor y cada miembro sube en un nuevo espacio compartido en el campus las producciones finales. El tutor realiza un análisis y devolución general sobre el contenido que aparece en todos los trabajos, reconstruye algunos temas abordados y analiza los procesos a través de los cuales se llegó a esas producciones. Todos los alumnos pueden ver el proceso de producción de cada integrante. Y el docente puede reconstruir el proceso de construcción del conocimiento de cada alumno y del grupo. Luego, se abre una ronda de comentarios de los alumnos acerca de los trabajos, las devoluciones, etc.

3.6. Enfoque de evaluación colaborativa

Como mencionamos una de las potencialidades de las TIC, es la posibilidad de interactuar con otras personas de modo diferente. Esto crea nuevas oportunidades para la evaluación tal como se han institucionalizado en los sistemas educativos contemporáneos. La comunicación por intermedio de los nuevos entornos les da a los docentes oportunidades de comentar y hacer el seguimiento de los trabajos de sus estudiantes, compartirlos con otros docentes, con expertos y con miembros de la comunidad ajenos al aula. También, esto enriquece la perspectiva del docente dado que la valoración de otros colegas y actores le devuelve la mirada de su propia propuesta formativa. Las propuestas de evaluación colaborativa a través de diferentes herramientas y entornos, tales como las redes sociales, los portafolios electrónicos o transfolios, entre otros, posibilitan instancias formativas para la evaluación docente que redundan en su propuesta de enseñanza. Encontramos variadas propuestas que incorporan la colaboración en las propuestas evaluativas en grupos de docentes en formación. Desde esta perspectiva las nuevas tecnologías ofrecen ricas posibilidades para una evaluación de nuevo tipo.

4. Consideraciones finales

A esta altura debiera quedar claro que, desde nuestra perspectiva, la incorporación de las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza y de evaluación no apunta a tener como principal propósito la modernización de las propuestas. Es decir, el acento lo estamos poniendo en los fines que le dan sentido a las innovaciones. Por ello, es importante analizar cuáles son las posibilidades que ofrecen las TIC para realizar una evaluación crítica y en función de ello cuáles son los usos que se realizan. Cobran así gran importancia las instancias formativas en estos nuevos espacios educativos.

Jerome Bruner (1997) plantea también la importancia de hacer públicos los conocimientos en tanto obras colectivas que generan un espíritu de comunidad de aprendizaje cuando participamos en foros virtuales o cuando un docente invita a especialistas a otros docentes a participar de su propuesta de clase virtual o muestra a la comunidad en general los trabajos de sus alumnos publicados en Internet, de alguna manera está ampliando los límites del aula de una manera inimaginable. Es un gran desafío para la educación y los docentes con fuerte tradición de trabajo en soledad y aislamiento aprovechar las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de externalizar el conocimiento y así compartirlo, discutirlo y validarlo.

Pensar de cara al futuro en las universidades donde se vienen desarrollando cada vez más propuestas educativas que incluyen la virtualidad en sus propuestas cuál es el lugar de la evaluación y los desafíos que ello supone y en particular, cuál es el lugar de la evaluación docente. Esto implica preguntarnos además, ¿cuál el plus que la tecnología nos puede brindar? La innovación resuelve algunos problemas pero también instala otros. En la actualidad se están discutiendo en diferentes universidades propuestas y nuevas reglamentaciones para las propuestas virtuales, cómo no burocratizar también la evaluación con las nuevas propuestas planteadas en el campus y cómo poder generar propuestas de enriquecimiento y no que vuelvan a ser soluciones de borde para la didáctica y para la evaluación misma. Cómo la evaluación nos interpela a pensar cuestiones de evaluación más colaborativa, de aprovechar la interacción humana y cómo otros actores también pueden validar y dar sentido al proceso educativo a través de la evaluación. Un desafío posible.

Referencias

- Astolfi, J.P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Díada Editora.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia* (julio). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Brown, G. (2002). El aprendizaje y la red: reflexiones sobre evaluación. En D.E. Hanna (ed.), *La enseñanza universitaria en la era digital* (pp. 320-345). Barcelona: Octaedro.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camilloni, A. et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- Hargreaves, A., Earl, L., Moore S. y Manning S. (2001). *Aprender a cambiar. Las enseñanzas más allá de los niveles y las materias*. Barcelona: Octaedro.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E., Maggio, M. y Lipsman, M. (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Análisis de un cuestionario para evaluar materiales elaborados por personal docente en un espacio colaborativo para la innovación educativa

Analysis of a questionnaire to assess materials produced by teachers in a collaborative space for educational innovation

José González-Such^{1*}, Margarita Bakieva¹ y Rosario García-Bellido²

¹Universitat de València, ²Universidad CEU Cardenal Herrera

En este trabajo se han elaborado nuevos materiales de innovación educativa (<http://www.uv.es/innovamide>). El objetivo del proyecto es el establecimiento de un espacio colaborativo, en el que los profesores puedan implementar materiales, esquemas y otros elementos de apoyo visual al proceso de aprendizaje que hayan sido previamente evaluados y verificados. Para ello, se ha elaborado un cuestionario de evaluación de los materiales, al que se ha aplicado un análisis de jueces para asegurar la validez de contenido y de constructo. Posteriormente, se aplicó a alumnos de varias titulaciones. Los resultados muestran un elevado nivel de satisfacción y utilidad con los materiales elaborados. Son una parte importante de la metodología docente y al ser evaluados por el alumnado presentan un indicador de la satisfacción de los estudiantes con el proceso y los resultados de la docencia.

Palabras clave: Evaluación, Medición educativa, Cuestionarios de evaluación, Evaluación docente, Espacio colaborativo, Evaluación de materiales educativos.

New materials of educational innovation (<http://www.uv.es/innovamide>) have been developed in this work. The objective of the project is the establishment of a collaborative space, where teachers wishing to participate can implement materials, diagrams, etc. that have been previously evaluated and verified. To do so, has been developed a questionnaire for evaluation of materials, to which has been applied an analysis of judges to ensure the content and construct validity. Subsequently, it was applied to students of various degrees. The results show a high level of satisfaction and usefulness of the processed materials. Materials produced by teachers are an important part of the teaching methodology and to be evaluated by the students are an indicator of satisfaction with teaching students and their results.

Key words: Evaluation of teaching process, Educational Measurement, Assessment questionnaires, Faculty evaluation, Collaborative space, Educative material evaluation.

*Contacto: jose.gonzalez@uv.es

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 19 de enero de 2013

1ª Evaluación: 15 de febrero de 2013

Aceptado: 03 de marzo de 2014

1. Introducción¹

Para evaluar la calidad docente disponemos de distintos procedimientos y fuentes, aunque aún sigue siendo un problema elegir el más apropiado (González Such, 1998; 2003; Jornet, González Such y Bakieva, 2012). Se han propuesto distintas fuentes e instrumentos para su evaluación, aunque las encuestas a estudiantes son el principal instrumento utilizado para tal fin. Una de las fuentes de información sobre la labor del profesor en el aula es sin duda el material de apoyo didáctico. Los materiales o productos generados por el docente constituyen un tipo de evidencia de la habilidad docente del profesor. Entre los materiales que podemos evaluar se encuentran los de apoyo, cuadernos de ejercicios, y otro material multimedia de apoyo a las clases. Estos materiales están sujetos a los mismos procedimientos de revisión que cualquier otra publicación. La revisión de los materiales utilizados en clase no es una práctica muy corriente, pero cuando se realiza lo hacen los compañeros.

Los materiales tienen gran importancia dentro de la evaluación formativa (Carroll, 1981). Debemos recordar la contribución de los profesores al preparar cuadernos de trabajos y materiales que en muchos casos no llegan a publicarse más que a nivel interno para uso de los estudiantes. Braskamp *et al.* (1984) señalaban como posibles módulos de revisión la organización, el contenido y la evaluación del curso.

Entre las ventajas que se atribuyen a la evaluación de los materiales, se encuentra la facilidad de recogida de información y la identificación del trabajo diario del profesor, así como la renovación anual de materiales. Entre sus desventajas, como forma de evaluar al profesor, está que en muchas ocasiones el profesor no elabora materiales propios de apoyo a la docencia, lo que constituye un déficit para su evaluación, pues no existen evidencias de su competencia al respecto. No obstante, en la mayoría de sistemas de evaluación actuales se valora la elaboración de materiales como un apartado dentro de la calidad docente. Por otra parte, constituyen una forma de mejora de los medios auxiliares docentes a tener en cuenta en la evaluación de la docencia.

La inclusión en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior implica un cambio en los modelos de formación, pivotando desde un método tradicional, basado fundamentalmente en el profesor a un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante. Los entornos de aprendizaje constructivista mejorados con el uso de la integración tecnológica han abierto nuevos espacios para la docencia y el aprendizaje en la educación superior. El énfasis de aprendizaje se centra en cómo aprende el estudiante. Dentro de este contexto, la aparición de proyectos de innovación educativa ha supuesto una forma de integración de recursos y de nuevas formas de engranar aspectos que en muchas ocasiones los profesores tenían a su alcance en nuevos entornos que facilitan el aprendizaje de los estudiantes. Así, la mayor utilización de recursos tecnológicos de apoyo al aprendizaje, su implementación en internet, o la utilización de dispositivos móviles, han facilitado que el aprendizaje pueda llegar a cualquier situación en la que se encuentra el alumno.

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Modelos de Análisis de Variables de Contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO, financiado por el Ministerio de Educación de España –Ref. EDU2009_13485, y la Consellería de Educació, Cultura y Esport de la Generalitat Valenciana –Acciones complementarias, 2012-).

La integración de recursos audiovisuales a la web dentro de lo que se ha denominado web 2.0 ha generado un nuevo campo de investigación evaluativa. Se han señalado distintos usos de estos recursos: transmisor de información, evaluador de aprendizaje, etc. (Bartolomé *et al.*, 2007; Cabero, 1989, 2007).

Por otra parte, en programas de teleformación también se deben tener en cuenta los materiales (Jornet, *et al.*, 2006), tal y como podemos observar en las siguientes etapas de este tipo de enseñanza:

- ✓ Análisis de las áreas (materias, contenidos, ocupaciones) que podrían ser susceptibles de programación mediante teleformación.
- ✓ Análisis de las condiciones (derivadas de características personales, sociales y contextuales) en que se pueden integrar programas de teleformación aportando un mayor grado de beneficio.
- ✓ Diseño de tipologías de programas que incluyan diferentes soluciones de administración.
- ✓ Evaluación de la calidad y del impacto de los programas impartidos mediante teleformación.

Durante el curso 2012-2013 al grupo Innovamide le ha sido concedido un proyecto denominado *Innovamide LAU, Elaboración y evaluación de materiales de aprendizaje*, en el que se ha integrado una red de innovación con la participación de profesores de las Universidades de Valencia, Universidad Complutense, Universidad del País Vasco y la Universidad de Cádiz. El propósito del proyecto es la elaboración de materiales docentes basados en la utilización de programas freeware para el análisis estadístico (ver tabla 1).

El problema con el que nos encontramos en muchas ocasiones, es que la explicación se basa en programas instalados en las aulas. En el caso de la UV es el SPSS, aunque los alumnos no pueden tener instalado el programa en sus casas, lo que dificulta la comprensión y el poder realizar los ejercicios en cualquier parte. De ahí la importancia de implementar materiales basados en programas de fácil acceso por parte del estudiante. En la tabla 1 se ofrece un resumen de algunas de sus características principales.

Rubio (2003), (ver tabla 2) indica que frente a instrumentos estructurados aparecen una serie de propuestas más flexibles que conducen a la identificación de criterios para que sea el usuario o el evaluador el que determine la ponderación y la reflexión sobre la pertinencia de su presencia o ausencia, o iniciativas dirigidas a la adaptación de las normas ISO para el software y materiales web. Cabero (2001) señala tres tipos de evaluación respecto a los medios tecnológicos en general: la evaluación del medio en sí (características del medio), la evaluación comparativa con otro medio y la evaluación didáctico curricular (el comportamiento del medio en el contexto de enseñanza-aprendizaje); y tres agentes evaluadores: los productores, los expertos (en contenidos, diseño instructivo), y los usuarios.

Tabla 1. Características y comparación de programas freeware

	OPEN STAT	R	APACHE OPENOFFICE CALC
Desarrollador	William Miller. http://www.statprogram.s4u.com/	Robert Gentleman y Ross Ihaka. Actualmente: R Development Core Team: http://www.r-project.org	The Apache Software Foundation: http://www.openoffice.org
Propósito	Múltiple, diseñado para manipular datos, cálculos estadísticos.	Resultado de implementación GNU del lenguaje S. Diseñado para análisis de datos y diseño de gráficos.	Una hoja de cálculo para realizar funciones presentes en Excel, incluyendo el sistema para definir series para representar gráficos.
Características	Interfaz es similar a SPSS, amigable y fácil de utilizar.	Interfaz básica, tipo consola, necesario aprendizaje del lenguaje de programación. Proporciona muchas herramientas estadísticas: modelos lineales y no lineales, tests estadísticos, análisis de series temporales, algoritmos de clasificación y agrupamiento, etc. Orientación a objetos.	Interfaz similar a una hoja de cálculo
Análisis que pueden realizar	Estadísticos descriptivos, bivariados, multivariantes.	Es un entorno en el que se han implementado muchas técnicas estadísticas tanto clásicas como modernas. Un análisis estadístico se realiza en una serie de pasos, con unos resultados intermedios que se van almacenando en objetos, para ser observados o analizados posteriormente, produciendo unas salidas mínimas.	A través de macros de programación se pueden introducir formulas y funciones manualmente, para poder realizar análisis estadísticos. Puede realizar análisis estadísticos a través de aplicación FOSS, llamada Gnumeric. Exporta hojas de cálculo. Diseño de gráficos.
Ventajas	No es necesaria la conexión a Internet para trabajar en el programa. No es necesario aprender códigos para trabajar con el programa. Alternativa a los programas comerciales. Utilizable en la mayoría de las plataformas.	No es necesaria la conexión a Internet para trabajar en el programa. Programa más utilizado en la investigación estadística, matemáticas financieras y biomedicina. Posibilidad de cargar diferentes bibliotecas o paquetes con finalidades específicas de cálculo o gráfico. Gran capacidad gráfica de alta calidad. Puede utilizarse como herramienta de cálculo numérico, igual de eficaz que GNU Octave o MATLAB. Utilizable en la mayoría de las plataformas.	No es necesaria la conexión a Internet para trabajar en el programa. Utilizable en la mayoría de las plataformas. Compatible con formato de Microsoft y Open Document Format (OASIS). Intuitivo y similar a otros programas de análisis estadístico, con el interfaz fácil de aprender.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Perspectivas metodológicas de la evaluación de materiales educativos en soporte tecnológico

<i>FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN</i>	OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN Y AGENTES EVALUADORES	CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN
De necesidades	Aportar información sobre las mejoras que puede introducir el nuevo material Productores	Estudio de otros materiales con objetivos similares	Análisis cualitativo
Del input	Determinar las capacidades para la realización del material Productores	Software y hardware (de desarrollo y del usuario) Programación	Análisis cualitativo
Del proceso	Corregir y perfeccionar el material durante su desarrollo Productores, usuarios potenciales	Control de los contenidos Control funcional	Protocolo de evaluación
Del producto	Juzgar la calidad del material en sí una vez acabado y/o tomar decisiones para su utilización Expertos externos, seleccionadores, productores	Ámbito disciplinario Ámbito didáctico Ámbito tecnológico	Protocolo de evaluación, entrevistas, grupos de discusión
De los resultados	Determinar los usos y el funcionamiento del material en un contexto de enseñanza - aprendizaje Comparar el material con otros en cuanto a efectividad Usuarios reales, investigadores, seleccionadores	Opinión de los usuarios Utilidad Relación coste - beneficios	Cuestionarios, escalas de actitud, pruebas de aptitud

Fuente: Rubio (2003).

2. Método y Objetivos

El principal objetivo de los proyectos es el establecimiento de un espacio colaborativo, en el que los profesores que quieran participar puedan implementar materiales previamente evaluados y verificados.

Se concreta en 3 objetivos específicos:

1. Diseñar un sistema de aprendizaje colaborativo en el que se tenga en cuenta la participación de profesores y alumnos de distintas universidades, sobre la base de unidades independientes de aprendizaje.
2. Diseñar un sistema de evaluación de estas unidades de aprendizaje colaborativo que tenga en cuenta la evaluación de las competencias vinculadas.
3. Implementar los materiales obtenidos en el repositorio de la Universitat de València.

Estos materiales se han estructurado como *Objetos de Aprendizaje* que pueden ser utilizados por alumnos en distintas materias y que facilitan al alumnado la posibilidad de utilizarlos en distintos entornos (casa, facultad, etc.) a su ritmo. De esta forma, se facilita a los profesores la tarea de elaborar materiales que pueden haberse visto ya en otras materias o anteriormente en el mismo curso. Esto es especialmente indicado en materias en las que el componente estadístico está presente. De esta forma, los profesores participantes han elaborado materiales que pueden servir como base de las explicaciones de otra materia, o como materiales de origen en sus propias materias.

Evidentemente, los materiales se han estructurado en la web como un proceso lineal de formación sobre aspectos estadísticos. Al ser unidades prácticamente independientes con su dirección electrónica correspondiente, cada profesor puede indicar esta dirección para el aprendizaje o apoyo de un determinado tema. A la vez, el alumno puede volver a utilizarlo todas las veces que considere necesario para su aprendizaje, de forma que se libera al profesor de la necesidad de repetirlo durante el curso o en cursos en los que se supone que ya deben conocer los contenidos.

En este trabajo presentamos la evaluación por parte de los alumnos de estos materiales y de los problemas con que nos hemos encontrado a lo largo de nuestra experiencia.

Para la evaluación de los materiales se elaboró un cuestionario y se aplicó un proceso de validación por jueces en el que se evaluaron la Pertinencia, Relevancia, Utilidad y Claridad de las preguntas. El proceso ha sido descrito en González Such, Bakieva y García-Bellido (2012). Una vez depurado el instrumento, se aplicó a estudiantes de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía.

3. Resultados

3.1. Análisis de fiabilidad

Para analizar el nivel de fiabilidad de la prueba se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach por apartados (tabla 3).

Tabla 3. Resultados del análisis de fiabilidad del cuestionario

APARTADO	N DE ÍTEMS	ALFA
Facilidad utilización	10	.811
Contenidos	9	.873
Interactividad y adaptabilidad	5	.819
Aspectos técnicos y estéticos	3	.845
Valoración global y recomendación	2	.615
Total	29	.908

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar, los niveles son aceptables, excepto para los ítems de valoración global y el ítem sobre si recomendaría los materiales a otros estudiantes, ya que al tratarse de ítems de carácter global se han agrupado para su estudio.

3.2. Análisis estadístico de las respuestas

La facilidad de utilización señalada por los estudiantes es bastante alta (Gráfico 1), en las opiniones predominan las opciones Fácil y Muy fácil, para todos los materiales del proyecto InnovaMIDE.

	No la he utilizado	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
■ Plantilla Excel	27,4	8,6	43,7	11,2	
■ Ejercicios	15,7	6,1	41,6	27,4	,5
■ Páginas Web Materia	17,3	16,8	46,2	11,2	
■ Páginas Web SPSS	9,1	10,2	36,0	28,4	7,6
■ Formulario	27,4	10,7	44,2	9,1	
■ Vídeos	29,9	20,8	36,0	4,6	
■ Documentos pdf	15,2	24,9	45,2	6,1	
■ Guía docente	16,2	38,6	36,5		
■ Transparencias	15,2	21,3	37,6	15,2	2,0

Gráfico 1. Facilidad de utilización de los materiales

Fuente: Elaboración propia.

La utilidad de los materiales on-line también es bastante alta, en la opinión de los estudiantes de la Universitat de València, así las opiniones Muy útil y Útil recogen la mayoría de las opiniones (Tabla 4). Un dato curioso es que la opinión Nada útil no sube de un 3% (*Lecturas*) en la encuesta y en algún caso incluso está en cero (*Páginas Web materia*).

Tabla 4. Valoración de la utilidad

	NO LA HE UTILIZADO	MUY ÚTIL	ÚTIL	POCO ÚTIL	NADA ÚTIL
Plantilla Excel	26,4	16,8	34	11,2	2,5
Ejercicio	14,2	28,4	41,1	6,6	0,5
Páginas Web Materia	17,3	29,4	37,6	6,6	0
Páginas Web SPSS	9,6	39,1	33,5	7,1	1,5
Formulario	25,9	15,7	35	12,7	2
Vídeos	27,9	27,9	27,9	6,1	1
Documentos pdf	14,2	38,6	32	5,6	0,5
Guía docente	15,7	23,9	35	14,7	1,5
Transparencias	14,7	48,7	22,3	4,6	0,5
Práctica 1	2	23,9	31	4,6	0,5
Práctica 2	3,6	23,4	31,5	3	0,5
Práctica 3	5,6	25,4	26,4	4,1	0,5
Lecturas	8,1	14,2	29,9	6,6	3
Encuestas	6,6	14,2	24,4	15,2	1,5
Otras (Mesa redonda)	6,6	14,2	24,4	15,2	1,5

Fuente: Elaboración propia.

El nivel de satisfacción con los materiales en general es alto, la mayor parte (un 93,1% de los respondientes) opina que están Satisfechos o Completamente Satisfechos con los materiales. Un 89,4% de los respondientes opinan que recomendarían estos materiales a otros compañeros suyos (las opiniones *Totalmente*, *Mucho* y *Algo*).

Tabla 5. Nivel de satisfacción general con los materiales

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Válidos	Completamente satisfecho	29	14.7
	Satisfecho	132	67.0
	Insatisfecho	9	4.6
	Completamente insatisfecho	3	1.5
	Total	173	87.8
Perdidos	Sistema	24	12.2
Total		197	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. ¿Recomendarías los materiales a tus compañeros/as?

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Válidos	Totalmente	43	21.8
	Mucho	94	47.7
	Algo	35	17.8
	Nada	1	.5
	Total	173	87.8
Perdidos	Sistema	24	12.2
Total		197	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Para establecer si existe relación entre las valoraciones y la nota final en la materia, se ha aplicado un análisis clúster considerando las variables satisfacción, recomendación, nota y las valoraciones de contenidos y de interactividad de los materiales. Como se puede observar, en el gráfico 2, el grupo con menor nota ha valorado los materiales de manera más baja en la mayoría de ítems considerados.

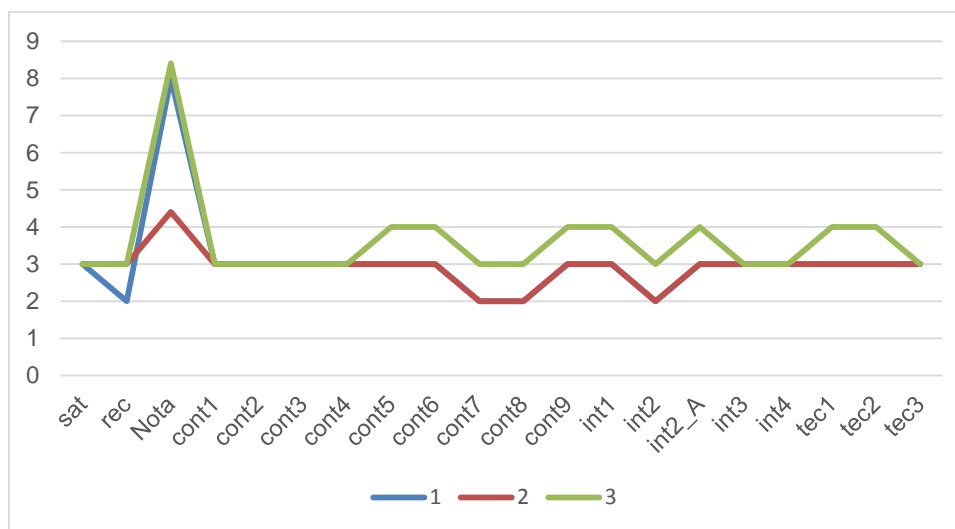


Gráfico 2. Análisis Clúster

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, en el gráfico 3 podemos observar cómo, aunque no hay una tendencia definida, sí podemos identificar cierta tendencia a que calificaciones bajas tienden a valorar de manera menor en cuanto a la satisfacción general.

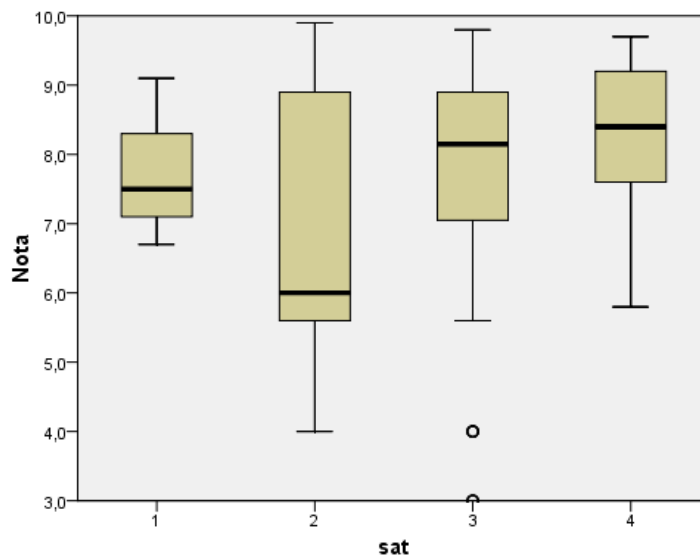


Gráfico 4. Diagramas de caja de respuestas de satisfacción general en función de la nota obtenida

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Análisis de las preguntas abiertas

Los comentarios de los estudiantes a partir de los ítems abiertos nos han permitido identificar aspectos que no habían sido recogidos en el cuestionario elaborado. En general, los estudiantes han valorado especialmente los vídeos, junto con la utilización de los materiales, sobre todo que se especifican los pasos a realizar, la posibilidad de repetirlos las veces que necesitan, su claridad y la capacidad para el autoaprendizaje que tienen los materiales. Por otra parte, valoran también la comodidad para el aprendizaje, la posibilidad de repetir, la posibilidad de verlo en casa y la variedad de los materiales aportados. También se valora positivamente la organización de los materiales. Finalmente, hay un aspecto que consideran que continúa siendo necesaria: las tutorías personales con el profesor (ver gráficos 5 y 6).

4. Discusión y conclusiones

A partir de la experiencia, encontramos las siguientes cuestiones a tener en cuenta:

- ✓ Valoración muy positiva de la implementación de los materiales.
- ✓ Necesidad de mejorar algunos aspectos: Ampliar ejemplos y contenidos. Utilizar un lenguaje más sencillo. Añadir ejercicios resueltos. Integración de los materiales en Módulos de Aprendizaje. Necesidad de integrar evaluación en los Objetos de Aprendizaje. Mayor implicación por parte de los profesores.
- ✓ Buena respuesta por parte de los estudiantes.
- ✓ Continuar con la experiencia.

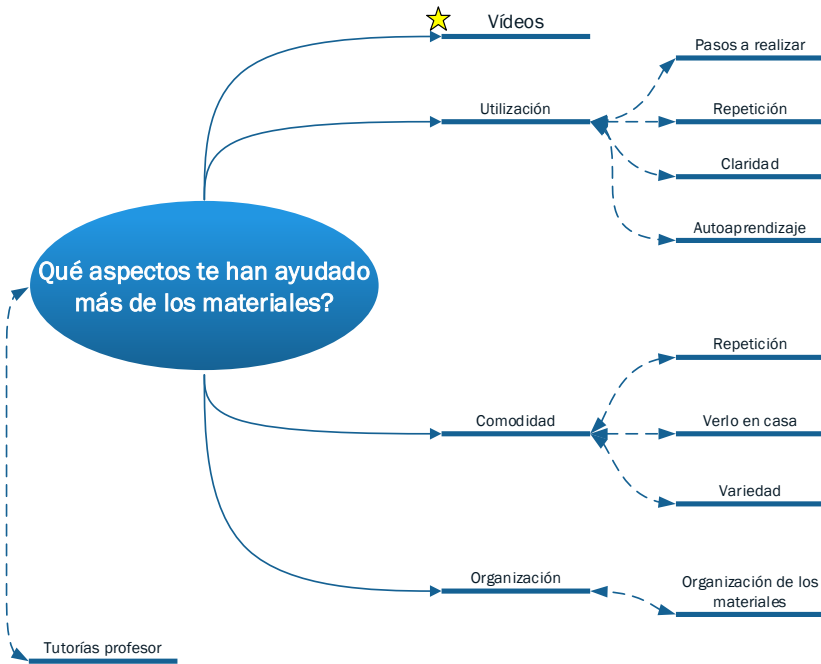


Gráfico 5. Síntesis de respuestas. ¿Qué aspectos te han ayudado más de los materiales?
Fuente: Elaboración propia.

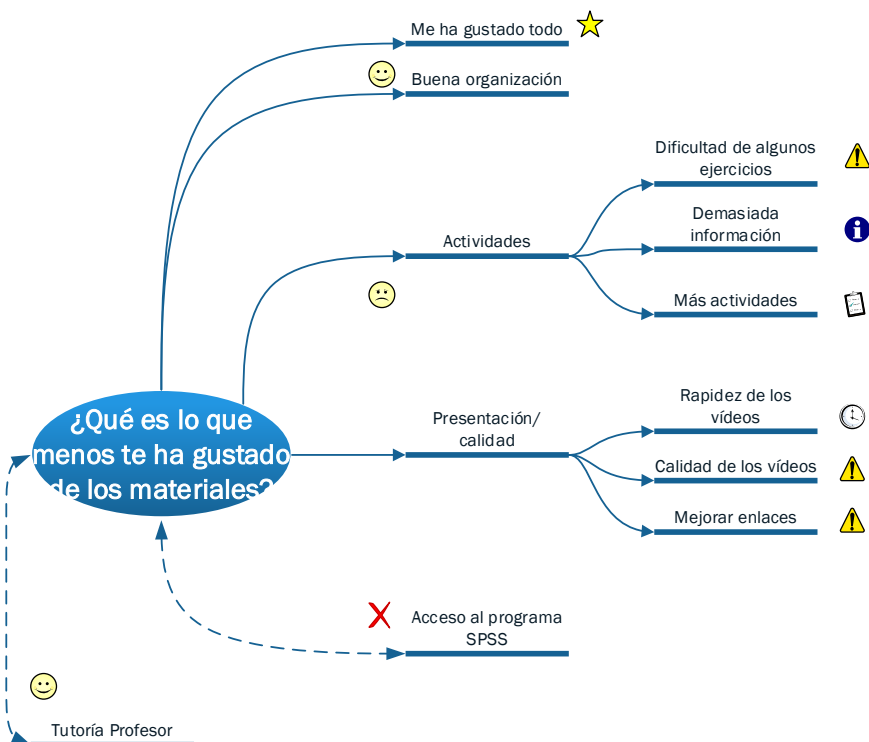


Gráfico 6. Síntesis de respuestas. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los materiales?
Fuente: Elaboración propia.

Esta experiencia nos ha servido además para evaluar al profesorado en cuanto a su actualización en la implementación de los materiales, en su elaboración, evaluación y en general para identificar el potencial de colaboración grupal, además de servir como marco para la integración de los contenidos, temas, materiales curriculares de las titulaciones en las que se han implementado los materiales, favoreciendo una mayor coordinación departamental.

La experiencia durante los tres cursos ha sido en general muy satisfactoria. Se ha elaborado un cuestionario para la evaluación de los materiales que permite analizar curso a curso su pertinencia. La propuesta considera la evaluación continua de los materiales para asegurar la calidad de los contenidos. La información obtenida en la experiencia será de utilidad para mejorar los materiales y su posibilidad de reutilización.

Como indicador indirecto que expresa el valor añadido que aporta el proyecto se ha analizado la utilización de los materiales mediante Google Analytics y se han obtenido los datos mostrados en el gráfico 7.



Gráfico 7. Análisis de visitas. Google Analytic

Fuente: Elaboración propia.

En el período comprendido entre septiembre de 2012 y enero de 2013 se han producido 4914 visitas, que se distribuyen como se muestra en el gráfico 7.

Esto indica que los materiales no sólo han sido utilizados en España, sino también en otros países, sobre todo México, Ecuador, Venezuela, Perú, Colombia o Chile, lo que es un indicador del interés que puede suscitar este tipo de materiales (ver gráficos 7 y 8).

http://www.uv.es/innovamide http://www.uv.es/innovamide www.uv.es/innovamide PREDETERMINADO		Informes	Personalización			
1.	Spain	1.746	2,44	00:02:13	73,20%	72,85%
2.	Mexico	714	1,55	00:01:12	86,55%	81,93%
3.	Ecuador	609	1,26	00:00:46	88,51%	88,18%
4.	Venezuela	478	1,26	00:02:54	89,33%	84,31%
5.	Peru	351	1,80	00:01:20	84,05%	78,63%
6.	Colombia	269	1,48	00:04:24	94,05%	80,67%
7.	Chile	204	1,61	00:04:12	85,29%	78,92%
8.	Argentina	91	1,27	00:01:05	90,11%	84,62%
9.	(not set)	91	1,43	00:00:59	83,52%	78,02%
10.	Dominican Republic	70	2,10	00:02:42	77,14%	74,29%

Gráfico 8. Análisis de visitas. Google Analytic

Fuente: Elaboración propia.

Bibliografía

- Apache OpenOffice (2013). *Apache OpenOffice Calc*. Recuperado de <http://www.openoffice.org/es/producto/calc.html>
- Bartolomé, A., Grané, M., Mercader, A., Puolá, J.T., Rubinstein, V. y Willem, C. (2007). La web audiovisual. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 20-41.
- Braskamp, L.A., Brandenbury, D.C. y Ory, J.C. 1984. *Evaluating teaching effectiveness: A practical guide*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa. Utilización didáctica del video*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (2001). La evaluación e investigación sobre los medios de enseñanza. En J. Cabero, *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza* (pp. 447-490). Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 4-19.
- Carroll, J.G. (1981). Faculty self-evaluation. En J. Millman (Eds.), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 180-202). Londres: Sage pub.
- González Such, J. (1998). *Evaluación de la Docencia Universitaria*. Valencia: CSV.
- González Such, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación Médica*, 6(3), 20-21.
- González Such, J., Bakieva, M. y García-Bellido, R. (2012). Evaluación de la innovación: Estudio de un caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 266-281.
- Jornet Meliá, J.M., González Such, J., Perales Montolío, M.J. y Suárez Rodríguez, J.M. (2011). Diseño de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 125-145.
- Jornet, J.M. (2007). La evaluación de los aprendizajes universitarios. *Ponencia invitada en las III Jornadas de intercambio de grupos de formación del profesorado de la Universidad de Cádiz*. Cádiz: UCA-Publicaciones.
- Jornet, J.M., González Such, J. y Bakieva, M. (2012). Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Reflexiones metodológicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 100-115.

- Jornet, J.M., Suárez, J.M., Pérez Carbonell, A., González Such, J., Perales, M.J., Aliaga, F., Ramos, G., Sánchez Delgado, P., Chiva, I. y Díaz, M.I. (2006). Problemas implicados en la Evaluación de Programas de Teleformación. En J.M. Suárez (Ed.), *Formación para el empleo y Teleformación: Avances y Cambios en la Educación* (pp. 139-156). Valencia: Dto MIDE.
- Knapczyk, D.R. y Hew, K.F. (2007). An Analysis and Evaluation of Online Instructional Activities. Teacher Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*.
- Miller, W. (2013). Free Statistics Programs and Materials by Bill Miller. Recuperado de <http://www.statprograms4u.com/>
- Redmond, P. y Lock, J.V. (2006). A flexible framework for online collaborative learning. *Internet and Higher Education*, 9, 267-276.
- Rubio, M.J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 9(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm.
- Sáez Castillo, A. (2010). *Métodos Estadísticos con R y R Commander*. Recuperado de <http://cran.r-project.org/doc/contrib/Saez-Castillo-RRCmdrv21.pdf>

Anexo. Cuestionario utilizado

PREGUNTA	OPCIONES	ESCALA VALORACIÓN
9. ¿Por qué motivo/s has visitado los materiales?	Para seguir las clases de Teoría Para realizar las prácticas Para realizar alguna tarea concreta de la materia Para estudiar Para preparar los exámenes Para hacerme un dossier de la materia	Frecuencia
10. Nivel de utilización	Plantilla Ejercicios Páginas Web Materia Páginas Web SPSS Formulario	No lo he utilizado De 1 a 4 veces De 5 a 8 veces De 9 a 12 veces Más de 12 veces
11. Facilidad de utilización	Vídeos Documentos pdf Guía Docente Transparencias	Muy difícil Difícil Fácil Muy fácil No la he utilizado
12. Valoración de la utilidad		Nada útil: no me ha servido para nada Poco útil: me ha ayudado en algo Útil: Me ha servido bastante Muy útil: Me ha sido de gran ayuda No la he utilizado
13. Basándose en tu experiencia en la utilización de los materiales, por favor, puntúa los siguientes aspectos: Contenidos	Variedad de contenidos Calidad de contenidos Actualización de los contenidos Secuenciación y estructuración de la información Adecuación al programa de la materia Integración teoría/práctica Facilidad de comprensión y aprendizaje Permite el autoaprendizaje Coherencia de los contenidos con los estudiados en otras materias de Métodos	Mala Regular Buena Muy Buena No los he utilizado
14. Basándose en tu experiencia en la utilización de los materiales, por favor, puntúa los siguientes aspectos: Nivel de interactividad y adaptabilidad al estudiante	Utilidad Claridad Accesibilidad de los materiales Indicaciones sobre cómo acceder a los materiales Indicaciones sobre cómo utilizar los materiales	Mala Regular Buena Muy Buena No los he utilizado
15. Basándose en tu experiencia en la utilización de los materiales, por favor, puntúa los siguientes aspectos: Aspectos técnicos y estéticos	Facilidad de uso Integración en la materia Navegación clara	Completamente insatisfecho Insatisfecho Satisfecho Completamente satisfecho
16. ¿Crees que los materiales respetan los principios de igualdad de género?		Sí No
17. ¿Cuál es su nivel de satisfacción general con los		Nada Algo

materiales?	Mucho Totalmente
18. ¿Recomendarías los materiales a tus compañeros/as?	Nada Algo Mucho Totalmente
18. ¿Recomendarías los materiales a tus compañeros/as?	Abierta
19. ¿Qué aspectos te han ayudado más de los materiales?	Abierta
19. ¿Qué aspectos te han ayudado más de los materiales?	Abierta
20. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los materiales?	Abierta
21. Aspectos que pueden ayudar a mejorar los materiales	Abierta
22. Valoración cualitativa global de los materiales	Abierta

Fuente: Elaboración propia.

