



2010 - Volumen 3, Número 1 (e)

**Memorias del I Coloquio Iberoamericano La
Evaluación de la Docencia Universitaria
y No Universitaria: Retos y Perspectivas**



http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e.html

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

La Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo
Marcela Román

Editora:

Verónica González

Comité Directivo:

Marcela Gajardo (PREAL - Chile)
Sergio Martinic V. (PUC - Chile)
Carlos Pardo (ICFES - Colombia)
Margarita Poggi (IIPE/UNESCO - Argentina)
Francisco Soares (UMG - Brasil)
Héctor Valdés (ICCP - Cuba)

Comité Científico:

Juan Manuel Álvarez Méndez (UCM - España)
Patricia Arregui (GRADE - Perú)
Daniel Bogoya (UPN - Colombia)
Nigel Brooke (UMG - Brasil)
Leonor Cariola (MINEDUC - Chile)
María do Carmo Clímaco (Portugal)
Cristian Cox (PUC - Chile)
Santiago Cueto (Grade - Perú)
Tabaré Fernández (ANEP - Uruguay)
Juan Enrique Froemel (Min. Ed. – Qatar)
Rubén Klein (Fund. Cesgranrio – Brasil)
Luis Lizasoain (UPV - España)
Jorge Manzi (PUC - Chile)
Felipe Martínez Rizo (INEE - México)
Joan Mateo (UB - España)
Liliana Miranda (MINEDU - Perú)
Carlos Muñoz-Izquierdo (UIA – México)
Margarita Peña (ICFES - Colombia)
Dagmar Raczynski (Asesorías para el desarrollo - Chile)
Héctor Rizo (UAO - Colombia)
Guadalupe Ruiz (INEE - México)
Mario Rueda (UNAM - México)
Ernesto Schiefelbein (CIDE – Chile)
Alejandra Schulmeyer (INEP - Brasil)
Javier Tejedor (USAL – España)
Flavia Terigi (UBA/UNGS - Argentina)
Alexandre Ventura (IGE - Portugal)



Presentación

- La Evaluación de la Docencia Universitaria y No Universitaria: Retos y Perspectivas** 4
Paola Marisol Reyes Guevara y Mario Rueda Beltrán

I. Políticas en Evaluación Educativa

- Evaluación: Elementos del Debate Internacional** 10
Alejandro Canales
- Evaluación de la Docencia, Autonomía y Legitimidad en la Universidad** 21
José Gregorio Rodríguez
- La Evaluación de la Docencia Universitaria desde un Abordaje Institucional** 37
Norberto Fernández Lamarra y Natalia Coppola

II. Evaluación de la docencia

- La Evaluación de la Docencia: Plataformas, Nuevas Agendas y Caminos Alternativos** 51
Edith Litwin
- Estudio Comprensivo sobre la Evaluación del Docente** 60
Carmen Rosa Coloma Manrique
- La Evaluación de la Docencia en las Universidades Públicas Mexicanas: un Diagnóstico para su Comprensión y Mejora** 77
Mario Rueda Beltrán, Edna Luna Serrano, Benilde García Cabrero y Javier Loredó Enríquez
- Usos e Impacto de la Evaluación de la Docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Resultados de la Meta-evaluación** 93
Leticia Elizalde Lora, Alma Delia Torquemada González y Brenda Ivonne Olvera Larios
- La Evaluación de la Docencia en México: Experiencias en Educación Media Superior** 105
Sandra Conzuelo Serrato y Mario Rueda Beltrán
- Encuesta de Satisfacción Estudiantil versus Cultura Evaluativa de la Docencia** 120
José Salazar Ascencio
- El Uso del Portafolio como Recurso para Evaluar la Docencia Universitaria** 133
María Isabel Arbesú García y Gabriela Argumedo García
- Evaluación de las Funciones Docentes en Entornos Instructivos Virtuales (EIV). Certezas, Cuestionamientos y Sinceramiento** 147
Roberto Oscar Páez

III. Evaluación Docente, Meta-cognición y Estrategias Didácticas

- La Evaluación de la Docencia como un Componente Fundamental en la Evaluación del Currículo de Medicina de la Universidad de Antioquia** 159
Diana Patricia Díaz Hernández
- Procesos Metacognitivos en Docentes del Ámbito Científico y su Relación con la Autonomía Profesional Docente** 172
Sonia Osses Bustingorry

IV. Evaluación y Formación Docente

| | |
|---|-----|
| Diseño y Operación de un Sistema de Evaluación del Desempeño Docente con Fines Formativos: la Experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile | 179 |
| <i>Gloria Contreras P.</i> | |
| Retos de la Evaluación de los Programas de Formación de Profesores: el Caso de un Programa en Métodos de Aprendizaje Cooperativo | 192 |
| <i>Graciela Cordero Arroyo y Edna Luna Serrano</i> | |
| Formación y Profesionalización de la Docencia en el Nivel Superior en el Contexto de la Posmodernidad. Reflexiones sobre el Caso Mexicano | 202 |
| <i>Ileana Rojas Moreno</i> | |

IV. Evaluación y Formación Docente

| | |
|--|-----|
| La Evaluación de la Docencia en Educación Superior: de Evaluaciones Basadas en Opiniones de Estudiantes a Modelos por Competencias Fines | 218 |
| <i>Edith Cisneros-Cohernour y Robert Stake</i> | |
| La Evaluación como Recurso Estratégico para la Mejora de la Práctica Docente ante los Retos de una Educación Basada en Competencias | 232 |
| <i>Yolanda Edith Leyva Barajas</i> | |
| Validación de un Modelo de Competencias Docentes en una Universidad Pública y otra Privada en México | 246 |
| <i>Benilde García Cabrero y Javier Loredó Enríquez</i> | |
| Evaluación de Competencias Docentes: una Experiencia en Tres Posgrados en Educación | 264 |
| <i>Isabel Guzmán Ibarra, Rigoberto Marín Uribe y Ana María González Ortiz</i> | |
| Diagnóstico y Desarrollo de Competencias Docentes en el Sistema Escolar. Resultados de una Experiencia Preliminar con el Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile | 287 |
| <i>Mónica Celis</i> | |
| Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno | 303 |
| <i>Mario Uribe Briceño</i> | |

IV. Paneles

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Panel 1 | 323 |
| <i>Lidia Fernández</i> | |
| Panel 3 | 329 |
| <i>Cristian Gonzalo Pérez Centeno</i> | |
| Panel 4 | 334 |
| <i>Marta Demarchi</i> | |
| Panel 5 | 339 |
| <i>Marta Souto</i> | |

VI. Reflexión Final

| | |
|--|-----|
| Reflexiones Generales a Considerar en el Diseño y Puesta en Operación de Programas de Evaluación de la Docencia | 344 |
| <i>Mario Rueda Beltrán</i> | |



ISSN: 1989-0397

PRESENTACIÓN

Paola Marisol Reyes Guevara y Mario Rueda Beltrán

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/presentacion.pdf

Los documentos de este número especial son parte de los trabajos presentados en el I Coloquio Iberoamericano: *La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectivas*. Este evento representó la primera oportunidad formal que la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) se procuró para compartir sus experiencias sobre el tema, discutir diversos aspectos vinculados y divulgar sus principales aportes a un público amplio, de acuerdo con los propósitos mismos que la caracterizan y la configuran como una organización preocupada por la docencia y su evaluación, en la perspectiva de contribuir a mejorar la educación formal.

Este primer encuentro se desarrolló en noviembre de 2009 en Buenos Aires, Argentina, bajo el auspicio de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional Tres de Febrero. Los directivos, el personal administrativo, los académicos y los estudiantes que participaron en la organización del Coloquio recibieron cálidamente a los miembros de la RIIED y a un conjunto de académicos de muy diversas instituciones escolares, todos interesados en el intercambio de ideas, propuestas y reflexiones sobre un tema clave en el buen funcionamiento de la educación formal: la evaluación de la docencia.

En este número especial se reúnen la mayor parte de los documentos presentados en el Coloquio, organizados en cinco apartados que agrupan los trabajos con temas afines; la intención ha sido de facilitar a los lectores su consulta ya que, en conjunto, abordan la evaluación de la docencia desde muy distintos ángulos. El volumen cierra con un trabajo colectivo que recoge parte de los intercambios sostenidos de los miembros de la RIIED durante el desarrollo del Coloquio.

1. POLÍTICAS EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

En este primer bloque se incorporan tres artículos en los que se destaca el papel de las políticas educativas en los procesos de evaluación vigentes, estos materiales nos ofrecen la oportunidad de conocer la perspectiva internacional y de algunos países de la región respecto de la evaluación de la docencia en la educación superior.

El primer artículo, "Evaluación: elementos de un debate internacional", hace referencia a las prácticas y finalidades que por excelencia se llevan a cabo en la región iberoamericana desde hace dos décadas. El autor concluye que en estos años la evaluación ha sido parte de un movimiento de control y vigilancia estatal sobre la educación; reconoce que esto ha generado que el nivel de escolaridad de la planta académica se haya incrementado en buena parte de los países iberoamericanos y las modificaciones en los presupuestos públicos han permitido tratar de mejorar la infraestructura y condiciones en las que se desarrolla la docencia. De igual manera pone en evidencia que, desafortunadamente, poco o nada se ha hecho por mejorar la actividad docente misma, sigue realizándose bajo las mismas pautas de siempre o, peor, considerando que puede estar bajo un modelo de incentivos que multiplica los requerimientos para obtener compensaciones y no procura su perfeccionamiento constante.

El segundo artículo, "Evaluación de la docencia, autonomía y legitimidad en la universidad", presenta un análisis sobre la incidencia que las políticas y prácticas de evaluación de la docencia han tenido en la autonomía y legitimidad de las universidades públicas, concluyendo que la evaluación se usa como instrumento de información y control que legitima a las instituciones para responder a las exigencias del mercado y los gobiernos, ajustándose a requerimientos externos y disminuyendo así su autonomía.

El documento "La evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional" hace énfasis en la importancia de la evaluación de la docencia como elemento transformador que permite llevar a

cabo tanto políticas de mejoramiento e innovación como tomar decisiones políticas, académicas y administrativas en las universidades, en el marco particular de las instituciones argentinas.

2. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

El segundo apartado aborda el tema central de la evaluación del desempeño docente como un proceso; en él se encuentran incorporados reportes de investigación y reflexiones que permiten profundizar en la situación general del tema en las instituciones de la educación superior y media superior en Iberoamérica.

En el primer artículo, “La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos”, se describen las prácticas cotidianas de la evaluación de la docencia en las universidades; examina investigaciones y plantea categorías de análisis recuperadas de éstas, en torno a las buenas prácticas de enseñanza. Desde el punto de vista del autor, éstas pueden ser la base de políticas que incidan en el mejoramiento de la docencia en el nivel escolar estudiado.

El segundo documento, “Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente”, presenta una serie de reflexiones en torno a la percepción histórica de la evaluación de la docencia, considerando que ésta se ha convertido en una herramienta esencial para el control y mejora de la calidad de la educación. Se afirma que la evaluación ha sido una actividad adjunta a la educación, no desarrollada, reducida la mayor parte de las veces a la verificación de los hechos, lo cual ha limitado su mejoramiento. También destaca la necesidad de evaluar los diversos elementos de las instituciones educativas reconociendo en ellos sus particularidades y diferencias, evitando la tendencia a homogeneizar y reiterar las condiciones limitadas que producen bajos resultados.

“La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora” es un documento que presenta los resultados de un estudio realizado en las universidades públicas mexicanas. De forma detallada describe cuáles han sido los orígenes de la evaluación docente, las características principales de los procesos y su administración, el uso de los resultados y el impacto de las políticas sobre esta actividad. Concluye con una serie de recomendaciones que podrían mejorar las prácticas de evaluación en las distintas instituciones de la educación superior.

El artículo “Usos e impacto de la evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: resultados de la metaevaluación” presenta reflexiones en torno a la metaevaluación de la docencia en una universidad pública mexicana. Concluye que si bien es importante tener un proceso que cubra los requisitos de validez y confiabilidad, también se asume que la evaluación de la docencia se debe analizar y someter a la valoración permanente de todas las audiencias, considerando que la metaevaluación permite a los evaluadores, detectar las experiencias favorables y desfavorables durante la evaluación de la práctica docente de los profesores, logrando con esto la mejora continua no sólo del proceso mismo de la evaluación, sino también de la enseñanza.

El documento “La evaluación de la docencia en México: experiencias en educación media superior”, en el marco de las reformas del sistema educativo mexicano específicamente en este nivel escolar, representa un acercamiento a las prácticas de evaluación que se desarrollan en diferentes instituciones del subsistema, retomando como principal fuente de información los cuestionarios de opinión estudiantil.

El artículo “Encuesta de satisfacción estudiantil *versus* cultura evaluativa de la docencia” reporta los resultados de una investigación donde los profesores evaluaron, a través de un cuestionario, el proceso

de la evaluación docente, obteniendo tanto información acerca de sus concepciones de las prácticas evaluativas como la opinión que tienen sobre la evaluación a la que se ven sometidos, dando especial atención a la encuesta que contestan sus estudiantes sobre su desempeño. Se concluye que estas formas de evaluación no garantizan los aprendizajes en el aula.

“El uso del portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria” es un documento donde se realiza la propuesta de plantear una forma de evaluación docente complementaria a las prácticas habituales, en la que se integran los principales componentes teóricos y metodológicos considerados en una evaluación comprensiva de corte cualitativo. En esta modalidad participan activamente los docentes y presenta al portafolio como una clara estrategia cualitativa así como algunos hallazgos logrados a través de un seminario-taller, en el que el eje central es el uso de este recurso.

Finalmente, el artículo “Evaluación de las funciones docentes en entornos instructivos virtuales. Certezas, cuestionamientos y sinceramiento” reporta la necesidad de que la evaluación de la docencia esté presente en todos los sistemas educativos; es decir, no sólo en los presenciales, sino también en la educación a distancia (EaD), por lo que el autor invita a la reflexión a partir de realizar un análisis de la importancia de la evaluación docente en contextos instructivos virtuales.

3. EVALUACIÓN DOCENTE: METACOGNICIÓN Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

De forma similar al bloque anterior, se observa el manejo central de la evaluación docente, sin embargo los artículos profundizan en aspectos más específicos de la docencia, como la metacognición o las estrategias didácticas que se ponen en práctica en el proceso educativo.

El artículo “La evaluación de la docencia como un componente fundamental en la evaluación del currículo de Medicina de la Universidad de Antioquia” presenta el reporte del caso de esta institución colombiana, en el que se identifica la incidencia que ha tenido sobre la enseñanza la operación de un nuevo diseño curricular en el programa de Medicina. Con la evaluación de las estrategias didácticas docentes, a partir del cambio curricular, deja ver las mejoras en este ámbito.

El documento “Procesos metacognitivos en docentes del ámbito científico y su relación con la autonomía profesional docente” presenta un proyecto de evaluación del profesorado en que se describe, analiza e interpreta el proceso de elaboración, validación y aplicación de los módulos de aprendizaje, como principal recurso para obtener información; asimismo, plantea reflexiones sobre los procesos metacognitivos involucrados en el desarrollo del proyecto.

4. EVALUACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Este bloque engloba documentos que abordan la evaluación docente como una fuente de información que permite a las instituciones educativas mejorar, modificar e incluso crear programas de formación docente, situación que se espera redunde de manera directa en la mejora del sistema educativo.

El primer documento de este apartado, “Diseño y operación de un sistema de evaluación del desempeño docente con fines formativos: la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile”, presenta el caso de una institución en la cual se identifica la necesidad de establecer un modelo de evaluación docente, cuyo primer propósito es un diagnóstico para determinar y analizar las fortalezas y

debilidades de los distintos sistemas de evaluación en uso, llegando a conclusiones para tomar decisiones en torno a la formación de los docentes.

“Retos de la evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo” tiene el objetivo de argumentar sobre los retos que enfrenta la evaluación de los programas de formación de profesores a partir de un caso concreto vivido en la Universidad Autónoma de Baja California y propone la caracterización de métodos de aprendizaje cooperativo como una alternativa para la formación de profesores.

El artículo “Formación y profesionalización de la docencia en el nivel superior en el contexto de la posmodernidad. Reflexiones sobre el caso mexicano” formula una serie de reflexiones en torno a la necesidad de revisar los argumentos que analizan, desde diferentes ángulos, la compleja visión del panorama actual de la formación y profesionalización de docentes de nivel superior, considerando los retos que enfrentan los procesos educativos, dada las crisis de los saberes y de los nuevos conocimientos. Concluye que la formación del profesorado no puede encasillarse solamente en aspectos técnicos que confinen a la docencia como una actividad mecánica.

5. EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES

En este apartado se encuentran artículos en los que se aborda la evaluación del desempeño docente, tomando como base el modelo de enseñanza basado en competencias. En estos trabajos las competencias docentes son consideradas en el proceso mismo de la evaluación docente e incluso en la formación del profesorado.

El primer artículo, “La evaluación de la docencia en educación superior: de evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias” se presenta un panorama de la evaluación de la docencia en el nivel referido enfocándose, principalmente, en dos modelos: el de evaluaciones basadas en opiniones de los estudiantes y el reciente enfoque de evaluación de la docencia basado en competencias de desempeño.

El segundo artículo de este bloque, “La evaluación como recurso estratégico para la mejora de la práctica docente ante los retos de una educación basada en competencias”, presenta un análisis que se sustenta en la comprensión de las implicaciones que tiene para la práctica docente la enseñanza por competencias y comparte algunas reflexiones acerca del potencial de la evaluación y la importancia de contar con un modelo de formación y evaluación de la docencia en el contexto de este modelo.

“Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada en México” muestra los avances del proceso de validación de modelo de Evaluación de Competencias Docentes (ECD), que se ha desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México. El modelo pretende orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación y resaltar la importancia de la función docente, así como la ejecución de procesos de evaluación pertinentes que incidan en la mejora de las tareas docentes en las instituciones de educación superior.

El artículo “Evaluación de competencias docentes: una experiencia en tres posgrados en educación” reporta los avances de una investigación sobre evaluación de competencias docentes en los posgrados de tres instituciones formadoras de docentes. El documento presenta información acerca de las primeras dos

etapas del estudio: primero la identificación de competencias docentes y segundo el proceso de validación de un instrumento.

El trabajo "Diagnóstico y desarrollo de competencias docentes en el sistema escolar. Resultados de una experiencia preliminar con el Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile" presenta las experiencias del Programa de Gestión y Dirección Escolar en el desarrollo de Perfiles de Competencias de directivos y docentes y su posterior uso en el diseño y aplicación de un sistema de Diagnóstico y Evaluación de Competencias para el Desarrollo Docente. Esta experiencia se enmarca en el Modelo de Gestión Escolar de Calidad de una fundación chilena.

El documento "Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno" deja evidencia de la necesidad de profesionalizar y evaluar no sólo a los docentes de las instituciones educativas, sino también a sus líderes, haciendo referencia al importante rol que pueden desempeñar al procurar el aprendizaje continuo de todos los miembros de la institución.

Como cierre del número especial se anexa el documento "Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia", elaborado por los miembros de la RIED presentes en el I Coloquio.

Con lo expresado anteriormente esperamos haber resaltado algunos de los aspectos más relevantes de los documentos del Coloquio, con la idea de generar interés en los lectores potenciales. Con las diversas formas de abordar el tema central de la evaluación de la docencia por el conjunto de trabajos, esperamos contribuir a la discusión de otras formas de diseñar y estudiar prácticas de evaluación que, a su vez, repercutan en una mejora en la calidad educativa general.





ISSN: 1989-0397

EVALUACIÓN: ELEMENTOS DEL DEBATE INTERNACIONAL

EVALUATION: ELEMENTS OF INTERNATIONAL DEBATE.

Alejandro Canales

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art1.pdf



Hace alrededor de dos décadas que, con sus variantes, se inició en la región un amplio proceso de evaluación en el sistema educativo (y en general en toda la sociedad), fue parte de lo que se denominó el ascenso del Estado evaluador (Neave, 1988). Un amplio movimiento de control y vigilancia estatal de la esfera pública y que, como eje analítico, colocó al Estado como actor con capacidad de iniciativa, factor de explicación de los fenómenos políticos y apreciado en diferentes regiones (Skocpol, 1989).¹ En el campo educativo, una de sus expresiones más evidentes fue la distribución selectiva de recursos financieros y la reorientación de actividades. Todos, prácticamente todos los actores y niveles del sistema (docentes, alumnos y funcionarios) fueron sometidos a escrutinio y a una rendición de cuentas. Los términos de calidad, eficiencia y competitividad, dominaron el discurso programático y los debates académicos.

Si en un principio, frente a los problemas económicos de la década perdida de los años ochenta y la posterior recuperación, pareció que las iniciativas de evaluación por entonces instauradas, serían algo temporal para remediar los apremios derivados de la crisis, hoy, después de dos décadas de experimentación, lo evidente es que se convirtieron en medidas permanentes, estratégicas, que reorientaron los sistemas y cambiaron las coordenadas en las que se movilizan los actores del sistema educativo.

Las causas que se han indicado sobre la aparición de este amplio proceso de evaluación son variadas, aunque generalmente convergen en al menos tres aspectos:

Uno fue el crecimiento exponencial de los sistemas educativos en todo el mundo y particularmente los del superior, cuya expansión a partir de los años sesenta fue mayor que en los niveles previos (UNESCO, 2000). Efectivamente, si se consideran todos los niveles, la matrícula mundial casi se duplicó entre 1960 y 1990 (pasó de 437 millones a 990 millones en 1991), pero si solamente se considera a la educación superior, el crecimiento fue más pronunciado, porque la matrícula se quintuplicó: pasó de 13 millones a 65 millones en el mismo periodo (UNESCO, 1995). Más aún, el crecimiento todavía fue más importante en los países en desarrollo, el número de estudiantes varió de 3 millones a 30 millones entre 1960 y 1991; aunque debe advertirse que la base de la que partió era sumamente reducida.

El rápido crecimiento de la matrícula en el nivel superior, fue impulsada por la dinámica demográfica y la ampliación de la cobertura en los niveles previos, lo cual facilitó que un mayor número de jóvenes aspiraran a ingresar a la universidad; el énfasis fue mayor en la región africana, asiática y latinoamericana, en comparación con Europa y América del Norte (UNESCO, 2000). El aumento de la matrícula, provocó también un incremento en el número de los campos de estudio, en los departamentos, en las instituciones y, en definitiva, en la expansión de los respectivos sistemas. En el contexto de crecimiento cuantitativo, relativamente explosivo y prolongado, se decía, había que establecer cierto control y regulación mediante procesos de evaluación.

Otro factor vinculado, o incluso independiente del anterior, se refiere al flujo de recursos financieros canalizados a la educación superior, especialmente bajo el argumento de que el gasto público para el sector ya había alcanzado su límite y en un escenario de fragilidad económica, como el que se vivió en los años ochenta, había que ajustar y cuidar el uso de los recursos públicos. Recortes al presupuesto y un

¹ Aunque, también está la opinión de que el retorno del Estado al primer plano, como nuevo "paradigma orientador para las ciencias sociales, no llegó a establecerse propiamente en la región (latinoamericana)". Cfr. Martín Tanaka (2005).

escrutinio sobre su distribución, automáticamente condujeron a preguntar sobre la calidad de los procesos y productos de la educación. En México y en la región una de las características más sobresalientes al terminar la década de los ochenta, en el campo de la educación superior, fue el reproche y el descontento con los resultados de la universidad pública. Organismos internacionales, como el Banco Mundial y la misma UNESCO, coincidían en el tema de los recursos financieros. No obstante, el primero, señalaba que era ineficiente la forma en la que invertían los recursos públicos en el nivel superior, puesto que una buena parte se utilizaba para propósitos no educativos, otra no se aplicaba como era debido y la rentabilidad social del nivel superior era menor en comparación con el básico (Banco Mundial, 1995). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) llamaba la atención sobre el hecho de que la matrícula seguía en expansión, pero el financiamiento público mostraba la tendencia contraria y el ahondamiento de las diferencias educativas entre países en desarrollo y desarrollados (UNESCO, 2000). El punto en común en ambos organismos era el mal funcionamiento del sistema de educación superior, la baja calidad educativa y la necesidad de reformular la misión y ampliar las perspectivas. En este escenario, la evaluación aparecía como el instrumento que permitiría ordenar y mejorar la calidad del sistema educativo.

Un tercer factor, concierne al movimiento de transición a economías de base tecnológica, el cual, en muchos países, viene asociado con el establecimiento de nuevas iniciativas en la formación de recursos humanos y con la instrumentación de políticas para orientar la demanda estudiantil a campos que, eventualmente, se aprecian como importantes para el desarrollo económico. En un esquema de redistribución de la matrícula y de control de los procesos educativos para garantizar la calidad y orientación de los recursos, la evaluación apareció como una medida relevante para canalizar la demanda y procurar ciertas áreas educativas. A pesar de que se puede considerar como un sector de alto consumo de recursos públicos, el costo creciente de los sistemas de educación superior tiende a ser legitimado por lo que se supone tendrá de beneficios sociales (Van Vught y Westerheijden, 1994: 357).

También habría que reconocer que si alguno o algunos de los factores antes mencionados estuvieron en la base del surgimiento del Estado evaluador y que éste fue, fundamentalmente, una respuesta a las demandas de mayor productividad, calidad y eficiencia institucional, entonces parecía que el sistema de educación superior había llegado a un punto crítico y que la evaluación prometía ser el único instrumento que podría modificar y mejorar la situación (Neave, 2001).

El Banco Mundial, a mediados de los años noventa, indicaba que a la educación superior la aquejaba una crisis de proporciones mundiales, sobre todo porque encima de las restricciones fiscales generalizadas, tenía que conservar o mejorar la calidad de la enseñanza y, al mismo tiempo, restringir el presupuesto para educación (Banco Mundial, 1995). Era uno de los argumentos que le permitían afirmar que, principalmente en los países en desarrollo, sus préstamos y el financiamiento público debía dirigirse principalmente a la educación básica, no solamente porque el problema era mayor debido a los severos ajustes fiscales y a una creciente demanda educativa, sino también porque, decía, existían pruebas de que las "inversiones en la educación superior tenían tasas de rentabilidad social más bajas que las inversiones en enseñanza primaria y secundaria" (p. 14). En consecuencia, señalaba que sus préstamos continuarían orientándose al nivel básico, sugería que la inversión pública también debía hacerlo y movilizar un mayor financiamiento privado en la educación superior. La UNESCO también acordaba en que la educación superior en todo el mundo estaba en un periodo crítico, aunque advertía que: "Una financiación pública limitada es una de las restricciones principales que se oponen al proceso de cambio y desarrollo de la educación superior. Esa limitación de fondos es también la causa de la crisis actual y de

las tensiones entre el Estado y la comunidad universitaria” (UNESCO, 1995: 8). No obstante, también sugería que las instituciones de educación superior debían mejorar su gestión, ser más eficaces y encontrar nuevas fuentes de financiamiento, sin menoscabo del indispensable apoyo público.

Después del eventual diagnóstico negativo de la educación superior, con ritmos y formas diferentes, en la región latinoamericana y en todas las regiones, se fue instaurando un complejo entramado de organizaciones y procedimientos para evaluar a todos los sectores y todos los actores del sistema de educación superior; proliferó la creación de los llamados organismos intermedios, instancias con diferentes figuras jurídicas (estatales, descentralizadas, autónomas) en quienes se delegó la tarea de coordinar o efectuar directamente la actividad de evaluación. A continuación se destacan, de forma sintética, algunos elementos de debate en el plano internacional, con el fin de ilustrar implicaciones para la región latinoamericana y especialmente para la evaluación de la actividad docente.

1. BANCO MUNDIAL Y UNESCO

La crítica generalizada sobre la baja calidad de la educación superior proyectó a la evaluación como el mecanismo que posibilitaría, primero, contener el deterioro y, luego, mejorar al sistema en su conjunto. Los principales organismos internacionales formularon sus recomendaciones y moldearon, en buena medida, las agendas nacionales sobre la educación superior en las diferentes regiones.

El Banco Mundial, en el documento mencionado, destacaba la crisis de la educación superior y alentaba a debatir, también puntualizó cuáles deberían ser, a su parecer, las políticas a seguir. Una de las más polémicas y que causó controversia fue su recomendación de que los fondos públicos debían canalizarse principalmente a la educación básica, dado que la rentabilidad social de este nivel era mayor, en comparación con la educación superior. Pero sus recomendaciones no solamente se refirieron al financiamiento, el otro eje importante de propuestas para orientar la reforma de los sistemas de educación superior fue el de calidad, capacidad de respuesta y equidad. A este respecto, planteaba que el incremento de la calidad implicaba el mejoramiento de los niveles educativos previos y del proceso de selección en la enseñanza superior, la incorporación de personal académico competente y motivado, la garantía de una infraestructura e insumos pedagógicos suficientes, la movilidad internacional de estudiantes y el fortalecimiento de los mecanismos de evaluación.

La capacidad de evaluar y vigilar la calidad de los resultados de la enseñanza y la investigación, señalaba el Banco Mundial, era el principal factor determinante del desempeño académico. Los mecanismos de evaluación a los que se refería el organismo, eran los que por ese entonces se comenzaban a generalizar en las prácticas de las instituciones de enseñanza superior: la autoevaluación, como una forma de promover el sentido de responsabilidad institucional, sobre la calidad y pertinencia de los programas, la eficiencia y el manejo del financiamiento; la evaluación externa, para fijar y mantener niveles altos de desempeño, con el propósito de establecer criterios mínimos de operación y funcionamiento en las instituciones; y la de pares, como el procedimiento más aceptado para valorar y emitir un juicio.

Por supuesto, la evaluación no era el componente más sobresaliente en el documento del Banco Mundial, sobre todo frente a la diversificación del financiamiento que proponía, pero sí la colocaba como el principal factor para mejorar el desempeño académico, la calidad educativa y canalizar el apoyo financiero.

UNESCO, en buena medida en respuesta al debate que propuso el documento del Banco Mundial, también planteó sus propios lineamientos para el cambio y desarrollo de la educación superior (UNESCO, 1995). En general, proponía tres elementos clave para determinar la situación estratégica de este nivel: pertinencia, calidad e internacionalización. El primer concepto, en referencia al papel que desempeñan las universidades y los centros de educación superior en la sociedad y lo que ésta espera de estas instituciones, sugería el cumplimiento de sus funciones sustantivas en permanente conexión con las necesidades de la sociedad. El concepto de pertinencia pasó a formar parte de los planes y programas de las agendas nacionales. En cuanto a la calidad, tema presente en el debate sobre la educación superior desde fines de los años ochenta y también manifiesto en la preocupación del Banco Mundial, la UNESCO proponía, en principio, reconocer que se trataba de un concepto multidimensional, en el que se incluían las funciones esenciales de las instituciones de enseñanza superior y, por tanto, del personal, los programas y el aprendizaje; no restringido a los aspectos financieros, a la función docente en los diferentes programas, ni tampoco basada en el funcionamiento global de las instituciones que se prestaban mejor a la medición de indicadores cuantitativos. En el caso del personal, señalaba el organismo internacional, que la evaluación a través de pares, externa o autoevaluación, era el mecanismo esencial en la política global de perfeccionamiento del personal. Una evaluación para permitir la distribución adecuada de recursos y tareas, el reconocimiento financiero y no financiero de las actividades del personal y la contratación, promoción y perfeccionamiento del profesorado.

A pesar de que UNESCO indicaba que en la búsqueda de la calidad y en la aplicación de la evaluación debían respetarse los principios de libertad de enseñanza y autonomía institucional, también señalaba con claridad que: “no hay que invocar estos principios fundamentales para luchar contra cambios necesarios o como pretexto para defender con estrechez de miras los intereses profesionales o para el abuso de privilegios” (p.40). En lo que se refiere a los alumnos, el problema de la calidad estaba referido, principalmente, a cómo mantenerla en un escenario de crecimiento relevante de la matrícula y bajo un claro principio de equidad, así como en la valoración de aptitudes en los diferentes segmentos de la educación superior y en el perfeccionamiento de los programas de estudio y atención ofrecida por la institución. Tal vez lo más importante es que el organismo internacional planteó, con claridad, que

[...] el principal criterio de evaluación del funcionamiento de la educación superior es la calidad de la enseñanza, la formación, la investigación y los servicios prestados a la comunidad. Por consiguiente, es importante que no se confundan la liberalización de las relaciones económicas y la necesidad de fomentar un 'espíritu de empresa' con la ausencia de políticas sociales públicas, en particular en relación con la financiación de la educación superior (UNESCO, 1995:34).

Esto es, un objetivo centrado en la mejora del sistema de enseñanza superior, una evaluación amplia y bajo distintos procedimientos y con el reconocimiento de las diferencias entre disciplinas y grupos de disciplinas.

Las perspectivas y sugerencias de ambos organismos eran diferentes, aunque en los dos casos se reconocía el punto crítico que había alcanzado el sistema de educación superior. La UNESCO, enfatizaba la posibilidad y la capacidad del nivel superior para responder a su entorno, tanto en lo concerniente a la equidad educativa como en su contribución al desarrollo sustentable. Por su parte, el Banco Mundial, también sugería una vinculación con la sociedad, pero planteaba, fundamentalmente, su adaptación a un escenario de mercado competitivo. Sobre la calidad educativa, como se pudo advertir, el Banco la restringía a la vertiente instrumentalista y de beneficio económico. En tanto, UNESCO, la consideraba

multidimensional, amplia, no solamente basada en indicadores cuantitativos y limitada a los aspectos financieros.

2. EL UMBRAL DEL SIGLO XXI

En la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en 1998, una década después de que se inició el amplio proceso de evaluación y posterior a los planteamientos de ambos organismos, se dejó de lado la discusión en torno de la rentabilidad social de la educación superior y las prioridades de financiamiento por nivel educativo. Sin embargo, sí incluyó en la declaración “la indeclinable responsabilidad del Estado en el financiamiento de la educación superior pública”, así como también el objetivo de mejorar y transformar la gestión de la educación superior mediante la adopción de políticas apropiadas y la diversificación de fuentes de financiamiento (UNESCO, 1998:55).

En cuanto al tema de la calidad, prevaleció la idea sugerida por UNESCO y planteada previamente en algunas de las conferencias regionales, como la de América Latina y el Caribe en 1996, en la que se indicó que la educación superior podría cumplir su importante misión en la medida en que se exigiera la máxima calidad y, para ello, la evaluación continua y permanente sería el mejor instrumento.

En la declaración de la Conferencia Mundial se consideraba que la calidad de la educación superior era un concepto pluridimensional que debiera incluir todas sus funciones y actividades, como la enseñanza, los programas, la investigación, las becas, el personal académico, los estudiantes, la infraestructura, los servicios, entre otros y sugería que todas las instituciones de educación superior de todas las regiones tendrían que evaluarse (UNESCO, 1998). Por tanto, además de plantear que los sistemas debían realizar una autoevaluación interna y un examen externo, por especialistas, también recomendaba la creación de instancias nacionales independientes y definir normas comparativas de calidad reconocidas en el plano internacional. Esto es, las iniciativas se dirigían a tratar de poner en marcha, de forma regular, procedimientos de evaluación para las instituciones ya establecidas, homogeneizar la calidad de las mismas y también de las instituciones que estaban por crearse.

Lo más importante es que en la misma conferencia también se advertía que “Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional” (UNESCO, 1998:27). Sobre todo, por la solicitud de varios países para que se respetara la diversidad y la especificidad ante las eventuales normas internacionales para la evaluación de la calidad. Esto es, se prevenía ante la idea de utilizar un modelo único de evaluación que, como se ha mostrado, no es una opción válida, aunque no por ello ha dejado de utilizarse, o alertaba sobre la posibilidad de generalizar un mismo perfil de evaluación.

En el año 2000 se publicó el documento de un grupo de expertos de diferentes países, auspiciado por el Banco Mundial y UNESCO, en el que se analizó el futuro de la educación superior en los países en desarrollo.² En realidad se trataba de zanjar la polémica iniciada con la postura del Banco Mundial sobre la prioridad del financiamiento público para la educación básica, dado el supuesto de menores tasas de rentabilidad social de la educación superior (Rodríguez, 2000).

² Cfr. Banco Mundial (2000).

El documento del grupo de expertos, entre otros aspectos, rectificó el supuesto de menores tasas de retorno de la educación superior, pues indicó que los cálculos se habían basado en una posición errónea. Al respecto señalaron: "El grupo de trabajo apoya totalmente la continuidad de mayor inversión en educación primaria y secundaria, pero cree que los argumentos económicos tradicionales están basados en una concepción limitada de lo que las instituciones de educación superior contribuyen" (Banco Mundial, 2000:39). Esto es, solamente consideraba que las personas con mayor educación tenían mayores ingresos y eran mayores contrayentes fiscales, pero no tomaba en cuenta muchos otros efectos de las personas educadas sobre la sociedad, como su papel como emprendedores económicos y sociales, su contribución para crear ambientes en los que el desarrollo económico es posible, el funcionamiento institucional que posibilitan o los beneficios de la investigación universitaria en la economía. En fin, en su parte de conclusiones destacaba la responsabilidad del Estado para garantizar el financiamiento de largo plazo para las instituciones públicas.

Sobre el tema de la calidad educativa, el documento de los expertos lo remitió fundamentalmente al asunto de la gobernanza de las instituciones, al personal académico y a las formas de evaluación. En el primer caso, fue enfático al señalar que la buena gobernanza, la forma en que se toman las decisiones en las instituciones y se ponen en marcha, era condición necesaria aunque no suficiente para lograr una alta calidad. Por la misma razón, también acordaba en que la calidad del profesorado era el factor más decisivo para determinar la calidad total de una institución de educación superior. En tal circunstancia, resaltó la importancia de la evaluación de pares externa como el mecanismo para el ingreso y promoción del personal, aunque admitía que había ocurrido en las universidades de investigación y era necesario: "desarrollar equivalentes funcionales para instituciones con diferentes misiones. Las instituciones deben desarrollar indicadores claros para evaluar la calidad de sus objetivos organizacionales" (Banco Mundial, 2000:65).

A la par de los documentos de los organismos internacionales, diferentes países, al final de los años noventa y con el emblemático cambio de siglo, se dieron a la tarea de elaborar reportes nacionales para orientar la reforma de sus respectivos sistemas de educación superior. Por ejemplo, así funcionaron diversas comisiones como la Attali en Francia; la Dearing en el Reino Unido; la Comisión Boyer en Estados Unidos o el de Bricall en España.³ Obviamente, la preocupación central en el conjunto de reportes no estaba dirigida al tema de la evaluación educativa sino a la reforma y papel que le correspondía a la educación superior para impulsar el bienestar social y la competitividad de las respectivas naciones, pero la calidad educativa sí formaba parte de los problemas a enfrentar. En los diferentes países y regiones, al final del siglo pasado y en la primera década del actual, se impulsaron diversas iniciativas en la búsqueda de la calidad y con la evaluación como su principal instrumento.

Es ilustrativo el balance regional de América Latina y el Caribe de 2008 sobre la evaluación y la acreditación, realizado previamente a la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009. Ubicó a la evaluación como paso previo al aseguramiento de la calidad y en la perspectiva de un mecanismo de integración regional del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES). La idea es, como ha ocurrido en la región europea, fortalecer el proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales, para disponer de estándares y procedimientos propios de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de la investigación.

³ Una síntesis de los principales planteamientos de los diferentes reportes se puede consultar en: Roberto Rodríguez Gómez (2001: 339-356).

Aunque también se advierte que los procesos de acreditación deben estar legitimados por la participación de las comunidades académicas, contar con la contribución de todos los sectores sociales y reivindicar que calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia. Algunas de sus conclusiones preliminares son que:

Se ha avanzado en relación con la "cultura de la evaluación" en la educación superior en la mayoría de los países latinoamericanos, superándose las tensiones de los primeros años de la década de los noventa, respecto a la autonomía universitaria, en relación con la evaluación y acreditación (De la Garza, 2008:207).

Tal conclusión genérica se basa en el tránsito paulatino que han experimentado, la mayoría de países latinoamericanos, de la evaluación a la acreditación de los programas e instituciones universitarias (ANUIES, 1993). Según el balance regional de América Latina, los procesos de acreditación de posgrados tienen una amplia trayectoria en Brasil, se han aplicado masivamente en Argentina y, en general, han posibilitado el control de nuevas instituciones universitarias y homogeneizar el nivel de calidad de las mismas.

El reporte también aprecia que existe una tendencia a regular con mayor énfasis los programas de ciencias de la salud (medicina, odontología y enfermería), ciencias aplicadas como la agronomía e ingeniería y en menor medida carreras como derecho, educación y psicología.

Sin embargo, algunas tensiones se aprecian en el reporte de tendencias en la educación superior global, preparado para segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009. En el documento se señala que las naciones se ven impelidas a diseñar esquemas de aseguramiento de la calidad que reflejan prácticas internacionales, aunque preservan objetivos y prácticas que únicamente toman en cuenta necesidades y limitaciones locales (Altbach; Reisberg y Rumbley, 2009). Igualmente, se hace notar que la preocupación por la calidad de la educación superior ahora es universal, sin embargo, juega un papel diferente en varias regiones y países, o bien que se ha ampliado y vuelto complejo el concepto. Esto es, si en la primera conferencia se había reconocido que se trataba de un concepto multidimensional que incluía todas sus funciones y actividades, actualmente se considera que la calidad de la educación superior es un concepto dinámico, multidimensional y multinivel, relativo al contexto de un modelo educativo, a diferentes misiones y objetivos institucionales. Tal vez una de las advertencias que vale la pena retener del reporte es que:

Existen tanto riesgos como beneficios en el creciente movimiento por la calidad. Las prácticas internacionales (frecuentemente desarrolladas en América del Norte y Europa) influyen el desarrollo de esquemas de aseguramiento en todas partes, pero pueden no ser las más útiles para evaluar la educación superior en los países en desarrollo. Los procesos se deben enfocar sobre objetivos reales y metas apropiadas para cada ambiente local. Si no, el aseguramiento de la calidad rápidamente se convertirá en un proceso político o burocrático con valor limitado (Altbach; Reisberg y Rumbley, 2009:64).

Por su parte, el comunicado final de la Conferencia de 2009 reitera el desafío de ampliar las oportunidades y sostener la calidad educativa. Por tanto, se indica que el aseguramiento de la calidad es una función vital de la educación superior contemporánea y debe involucrar a todos los interesados, por lo cual se deben instaurar sistemas de aseguramiento, patrones de evaluación y promover una cultura de la calidad en las instituciones (UNESCO, 2009). Nada se mencionó sobre las dificultades o los resultados de la aplicación de los sistemas de evaluación que, desde hace dos décadas, están en operación; tampoco de algunas de las advertencias del reporte de Altbach y colaboradores sobre las tendencias actuales.

3. EL BALANCE

Después de más de dos décadas de experimentación, con variaciones en los distintos países, ¿cuál es el saldo que ha producido la evaluación en la región latinoamericana?

Las posiciones en este terreno son variadas. Unos sostienen que, para bien, los sistemas de educación superior de la región se han transformado, masificado y vuelto aún más diferenciados y complejos. También que han diversificado sus fuentes de ingreso, se han internacionalizado, han cambiado sus formas de gestión y que hoy, a diferencia del pasado, la evaluación y la rendición de cuentas son parte de sus prácticas diarias y de su funcionamiento.

Otros también acuerdan en que los sistemas de educación superior se transformaron. Tanto por la intervención estatal como por los mecanismos de gestión empresarial que se introdujeron, pero añaden que el cambio de reglas no ha propiciado una verdadera mejora en las funciones sustantivas de las instituciones que son las de enseñar e investigar. Por el contrario, dicen, se han deteriorado, pues aunque los números se incrementaron exponencialmente (cantidad de instituciones, matrícula, titulados, textos publicados, programas acreditados, etcétera), la calidad de los mismos no mejoró ni podrá hacerlo porque el acento está puesto en la cantidad y solamente se han generado procesos de simulación.

Otros más sostienen, que los cambios en los sistemas de educación superior están en la ruta correcta, pero que hace falta profundizarlos y mejorar la asociación entre recursos financieros y resultados. Señalan que en el lenguaje administrativo de las instituciones educativas hoy ya es común el uso de términos como calidad, indicadores de desempeño, revisión de pares, sistemas de información, medidas de impacto, logro de metas y otros tantos, pero que en buena medida son más una declaración de intenciones que una realidad y más una aspiración que un hecho.

Seguramente, en el espectro heterogéneo de los sistemas de educación superior en la región, las generalizaciones son de poca utilidad y no ilustran a cabalidad la situación de cada uno, pero sin duda que han ocurrido transformaciones importantes. El problema es que no está claro, o está debate, el sentido de esas transformaciones.

El asunto tiene relevancia para la evaluación de la actividad docente porque la actividad como tal no ha sido fuente de las preocupaciones de la transformación ni ha estado en la agenda de las iniciativas. En general, como parte del mecanismo de asociar recursos al desempeño, se han tomado como principal medida los programas de incentivo a la actividad docente, pero estos presentan serias deficiencias en su aplicación y graves distorsiones, como mecanismos erróneos de dictaminación, un énfasis creciente en criterios cuantitativos de desempeño individual, formas expeditas de resolver la valoración, cuando no un desdén por las actividades docentes mismas, o un peso excesivo en las percepciones salariales.

Tal vez el problema más grave es que el sistema de incentivos en su conjunto no tiene como referente la actividad docente, quizás puede tener el cumplimiento de la norma, como los horarios de rutina, la actualización de expedientes, el programa de estudios e incluso características más cercanas a la actividad de investigación, pero no el aliento para ser un buen docente.

En general, han sido dos las principales iniciativas para el personal académico que se han desarrollado en el conjunto de sistemas de educación superior. Una se refiere al nivel de escolaridad de la planta académica, sobre todo por la heterogeneidad de su situación y el supuesto de que un mayor grado de escolaridad lo convertirá en un mejor profesor. Por esta razón, si uno ve las cifras del cambio del nivel de

escolaridad del personal advertirá que principalmente es en la última década cuando se ha incrementado el nivel de posgrado de la planta académica en buena parte de los países de la región.

La otra medida, cuando los presupuestos públicos lo han permitido, ha sido tratar de mejorar la infraestructura y condiciones en las que se desarrolla la actividad docente. Lo que en algunos casos ha implicado tratar de modificar el tiempo de dedicación y una mejora de la infraestructura de las instituciones educativas.

Desafortunadamente, poco o nada se ha hecho por tratar de mejorar la actividad docente misma. El ejercicio sigue, más o menos, las mismas pautas de actividad de siempre. O tal vez peor, bajo un esquema de incentivos que multiplica los requerimientos o lo aleja de la docencia misma para obtener compensaciones y no procura su desarrollo. Colocar a la actividad docente en el centro de las preocupaciones para elevar la calidad de las instituciones y enfocarse en el aprendizaje es el gran desafío que en los hechos ha sido diferido.

Seguramente nadie en su sano juicio estaría en contra de la calidad o de asegurar que la actividad docente es y debe cumplir con sus propósitos fundamentales. Sin embargo, como dice Neave:

[...] hay algo deshonroso en el espectáculo de gobiernos que insisten en conseguir una enseñanza superior de 'calidad' pero al mismo tiempo están resueltamente empeñados en modificar las condiciones bajo las que funciona esta enseñanza. Piden calidad a la vez que no quieren o no pueden mantener su parte en el trato (2001:183).

Una buena parte de lo que se dice y se escribe sobre la evaluación se refiere a la dimensión técnica de la misma. A las formas y modelos, a las consecuencias de su aplicación, a su utilidad o inutilidad para orientar ciertos perfiles o no. Pero tal vez no hemos reparado o re-examinado lo suficiente en el sustrato que la anima y en sus consecuencias estructurales. Probablemente, después de dos décadas, nos convendría hacerlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, Philip; Reisberg, Liz y Rumbley, Laura E. (2009). *Trenes in Global Higher Education: Tracking an Academia Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. UNESC
- ANUIES (1993) *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*, México. México: ANUIES.
- Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Col. El desarrollo en la práctica. Washington, D.C.:Banco Mundial.
- Banco Mundial (2000). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington D.C.: Banco Mundial
- De la Garza Aguilar, Javier (2008). "Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe", en: Carlos Tünnermann Bernheim (editor) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Bogotá, Colombia: IESALC/UNESCO.
- Neave, G. (1998). "The evaluative state reconsidered", *European Journal of Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 265-284.

- Neave, G (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. México: Gedisa.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2000). "La reforma de la educación superior. Señales del debate internacional a fin de siglo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 68-86, UABC, México.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2001). "El debate internacional sobre la reforma de la educación superior. Perspectivas nacionales", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 7. pp. 339-356.
- Skocpol, Theda (1989). "El Estado regresa al primer plano", *Zona Abierta*, núm. 50. Enero-marzo.
- Tanaka, Martín (2005). "El regreso del Estado y los desafíos de la democracia", en *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos, 9972-51-129-4.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. UNESCO
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Tomo I. Informe final. París. 5-9 de octubre.
- UNESCO (2000). *World Education Report. The Right to Education. Towards Education for All Throughout life*. UNESCO
- UNESCO (2009). *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*. Comunique. París 8 de julio.
- Van Vught, F. y D. F. Westerheijden (1994). "Towards a general model of quality assessment in higher education", *Higher Education*, vol. 28, núm. 3, pp. 355-371.

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA, AUTONOMÍA Y LEGITIMIDAD EN LA UNIVERSIDAD¹

EVALUATION OF TEACHING, AUTONOMY AND LEGITIMACY IN THE UNIVERSITY

José Gregorio Rodríguez

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art2.pdf

¹ Agradezco al profesor Carlos Augusto Hernández la juiciosa lectura y los valiosos comentarios que me permitieron ajustar el texto y precisar algunos aspectos.

En el marco de la investigación en curso, *Autonomía y legitimidad de la educación superior en América Latina, un estudio comparado*,² que adelanta un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Colombia, el análisis de la incidencia que las políticas y prácticas de evaluación de la docencia han tenido en la autonomía y la legitimidad de las universidades públicas, constituye el tópico central de esta ponencia.

La multiplicidad de funciones que la sociedad de fines de siglo atribuía a las universidades públicas generó algunas contradicciones que tipificaban tres tipos de crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional (Santos, 2006) que inciden en la autonomía universitaria, la que puede ser rastreada alrededor de dos ejes de tensión: la producción de sentidos sociales y societales o la formación de la fuerza de trabajo y generación de mercancías cognitivas (Múnera, 2008). Desde este marco de análisis, se busca caracterizar cómo la evaluación y la acreditación afectan la autonomía y la legitimidad en algunas universidades de la región.

La "compulsión de la evaluación" como rasgo característico de las actuales políticas de modernización vinculadas a las prácticas de financiamiento, desarticuladas a su interior, con una visión técnica y poco conceptual y en la que se ha cancelado su dimensión pedagógica (Díaz-Barriga, 2008:30-31), ha convertido en un fetiche a la evaluación en las universidades públicas (Granovsky, 2003), por cuanto se usa más como instrumento de información y control que como integrante de procesos de mejoramiento individual, colectivo e institucional (Rodríguez, 2008). Para legitimarse y responder a las exigencias del mercado y de los gobernantes, la universidad pública recurre a un refinamiento cada vez mayor de la información que suministra, ajustándose a requerimientos externos y perdiendo así su autonomía. La evaluación de la docencia no escapa a esta dinámica. Al centrarse principalmente en aspectos laborales y económicos de las relaciones entre las personas naturales y las instituciones, tanto los procesos como los contenidos, se orientan hacia una valoración del individuo sin constituir un aporte significativo para el desarrollo personal e institucional. Asimismo, al separar la evaluación de la docencia de la evaluación integral de las otras funciones académicas, institucionales y ciudadanas de los profesores universitarios no contribuye a hacer de la valoración del desempeño un asunto vital para profesores y universidades; sino que, por el contrario, agudiza las segmentaciones que ya de por sí han propiciado el Estado y el mercado y la convierte en un ritual vacío (Rodríguez, 2008).

1. LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN TENSIÓN

El capitalismo educativo como lo denomina Santos (2005:31) tiene en la universidad uno de sus mayores baluartes, pues en ella se gestan, circulan, difunden y validan muchos de los conocimientos que la sociedad actual necesita para su reproducción y transformación, los que son considerados como la mercancía de mayor valor en la sociedad de la información y el conocimiento. La triple crisis de la universidad pública –de hegemonía, legitimidad e institucional– que para finales del siglo XX identificaba Santos, no se resolvió en la década de transición secular, por el contrario "se ha cumplido, más allá de lo

² Un equipo conformado por diez profesores de la Universidad Nacional de Colombia inició el estudio en noviembre de 2008, el cual culminará en julio de 2010. Se analizan las relaciones que la autonomía y la legitimidad pueden tener con aspectos tan diversos como las políticas públicas, la financiación, la gobernabilidad, las reformas académicas, la investigación, la extensión, las prácticas pedagógicas, la evaluación, los sujetos y la equidad buscando comparaciones entre cinco universidades de la región: Autónoma de México, de Chile, de Buenos Aires, de San Pablo y Nacional de Colombia.

esperado, el pronóstico que hice hace diez años" (Santos, 2005:31), pues la crisis institucional monopolizó la atención e impidió dar respuestas positivas a las crisis de hegemonía y de legitimidad.

La universidad se configura como un campo de disputa, porque además de seguir siendo relevante en el desarrollo del conocimiento, se ha convertido en el lugar de mayor disciplinamiento de las nuevas generaciones pues en ella, a través de las nuevas culturas del proyecto y de la conformación de redes (académicas, docentes, de consultoría), se selecciona y educa a los "grandes" y se instruye a los "pequeños" para que cumplan las funciones que demanda la economía del tercer espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002). "La universidad se construye como una instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan y sus tradicionales funciones de producción y difusión del saber" (Mollis, 2006:88). Así, las grandes misiones históricas de formación del ciudadano en la autonomía y la libertad (Kant, 2002) y el ejercicio riguroso de la razón para apropiarse de formas democráticas del ejercicio del poder que posibiliten hacer la vida con otros en la diferencia y en la diversidad (Habermas, 1964), poniendo al servicio de los más débiles el saber que se construye socialmente son, hoy, asuntos relegados en el marco de la nueva ética individualista y del afán de convertir a cada persona y a la institución como un todo en una gran mercancía.

Las universidades públicas de América Latina, viven de manera intensa esta tensión, pues en los doscientos años de vida republicana han jugado un papel protagónico en la construcción de los proyectos de nación que cada país ha venido gestando; protagonismo que hoy es puesto en cuestión por cuanto los gobiernos, las corporaciones y la misma sociedad las acosan para que ajusten su misión a las nuevas demandas del mercado. Se cuestiona su legitimidad, medida en términos de funcionalidad y, por ello, para comprender su propia crisis, se hace necesario aproximarse a ellas con un horizonte que permita leer no sólo la situación, sino la dinámica histórica.

El profesor Leopoldo Múnera (2008:1) plantea que:

El debate contemporáneo sobre la autonomía y el gobierno universitarios está articulado alrededor de dos ejes de tensión práctica y analítica, delineados sobre un plano cartesiano. En uno de los extremos del eje de las abscisas se ubican, como tipos ideales, las instituciones productoras de sentidos sociales y societales, y en el otro, las instituciones formadoras de la fuerza de trabajo y productoras de mercancías cognitivas

Las universidades, en cuanto instituciones de carácter público, que construyen históricamente su propia identidad en el seno de cada sociedad, viven dramáticamente esta tensión por cuanto no existen fuera del mercado ni fuera de las sociedades en las cuales han estado inmersas, aunque cada vez se impone con mayor fuerza el carácter mercantil que afanosamente busca que los recursos públicos y las mentes más pensantes se pongan al servicio del capital transnacional y de la ganancia como única meta humana.

Paradojalmente, aunque la universidad latinoamericana del tercer milenio aspire a capacitar profesionales, estos jóvenes egresados ya no participan del histórico proceso de formación de una clase política comprometida con los destinos nacionales y una moral pública. La preparación para las profesiones transita del ethos público hacia la búsqueda de un ethos corporativo, perfilado por las demandas de un reducido mercado ocupacional que requiere una racionalidad instrumental eficiente para el desempeño de las profesiones en las corporaciones privadas (Mollis, 2006:88).

No se trata de abogar por una universidad ajena al desarrollo económico y a la generación de riqueza en la sociedad, como tampoco por una universidad provinciana, centrada en su ámbito local o nacional. La universalidad de la universidad es una de sus notas primigenias y lo es también la función económica del conocimiento. Se trata de pensar la universidad en su complejidad histórica, que apunte a la promoción humana, a la búsqueda y fomento de los valores que han hecho y hacen de los seres humanos miembros de una humanidad que se crea y se instituye en cada acto cotidiano (Maffesoli, 2005), solidaria y justa. Una universidad fuerte institucionalmente en la cual se hagan vivos los principios democráticos de participación en el disenso por parte de los diversos actores instituyentes (Castoriadis, 2006). Se trata de evitar todo reduccionismo y, sobre todo, la mercantilización de la universidad (Misas, 2009).

2. LEGITIMIDAD Y AUTONOMÍA EN CUESTIÓN

Como ya lo analizaba Boaventura de Sousa Santos en 1995, la legitimidad de la universidad está en cuestión y ello porque los criterios que le otorgaban un lugar en la sociedad han cambiado y ahora su legitimidad depende de su acomodación y "pertinencia" frente a los nuevos parámetros de la competitividad para acrecentar la ganancia. Una visión instrumental de la universidad, los académicos y el conocimiento se ha impuesto y se exigen ajustes internos a "la organización" para que pueda cumplir de manera más eficaz y eficiente sus nuevas funciones y llevar a cabo las tareas encomendadas. Estos parámetros, generalmente puestos desde fuera de las mismas universidades y luego adoptados por ellas se han convertido en la franquicia para acceder a los recursos que, de otra manera, hubieran sido obtenidos por derecho. En una lógica del más ortodoxo carácter neoliberal, las universidades no tienen ya derechos adquiridos por su devenir histórico: cada uno de ellos se lucha en contiendas abiertas y se gana en franca competencia (Miñana y Rodríguez, 2003).

La legitimidad en entredicho es quizá uno de los factores que ha vulnerado de manera más directa la autonomía de la universidad. El mercado, los organismos multilaterales y los gobiernos presionan a las universidades para que muestren resultados en los términos que cada uno exige y son las universidades públicas las más cuestionadas y puestas en la picota pública por su "ineficiencia" y por su encerramiento frente a las demandas de la "sociedad", que no es propiamente la sociedad de nuestros pueblos, sino la sociedad económicamente poderosa que reclama resultados, tanto del conocimiento que se produce, como de los "recursos humanos" que forma.

"Así como la autonomía de la ciencia se sostiene en su legitimidad en la sociedad [...], la autonomía universitaria se debate en la continua construcción de la legitimidad social de la universidad" (Vaccarezza, 2006:34). El concepto de autonomía universitaria es polisémico y cambiante e históricamente se ha considerado que "la universidad declarada como autónoma cuenta con la facultad del autogobierno, la decisión de políticas internas, la distribución de sus propios recursos [y] la determinación de los objetivos de su actividad" (Vaccarezza, 2006:35). Sin embargo, al computar las profesiones y los conocimientos como recursos económicos, los gobiernos han intervenido su actividad "a través de mecanismos como evaluación e incentivos [...], dando un significado particularmente acotado al concepto de autonomía" que, actualmente, se orienta hacia la capacidad de la universidad para "actuar como agente económico libre en el mercado de bienes y servicios. Dentro de la misma concepción se ha esgrimido como significado clave de autonomía la facultad de la entidad académica de obtener y generar sus propios recursos sin depender, por lo menos totalmente, del tutelaje financiero del Estado" (Vaccarezza, 2006:37-38).

La corporativización de la universidad pública (Mollis, 2006:97) en desmedro de su carácter de institución pública centra la atención en las exigencias de cambios en "la organización", los cuales no sólo afectan

las dinámicas internas de relación sino que cambian los contenidos y las orientaciones del saber, que se hacen cada vez más inmediatistas, por cuanto la financiación externa compra resultados tangibles y útiles para las metas próximas del capital. Así, los incentivos, la evaluación y el control externo se convierten en estrategias que socavan la autonomía universitaria, en aras de sobrevivir en una sociedad cada vez más cooptada por las tácticas del capital.

La rendición simple de la educación al mercado es una abdicación a los sentidos democrático y republicano y de ciudadanía que fundamentan las instituciones sociales y entre ellas, de manera privilegiada, la institución educativa. [...] La educación superior no tiene como meta únicamente la instrucción y la capacitación profesional orientadas a los intereses económicos sino, también y de modo innegable, el fortalecimiento de la ciudadanía, la elevación de la dimensión espiritual, cultural, afectiva, integradora, o sea, la construcción de la dimensión psicosocial y ética del sujeto y de la humanidad. En este sentido, es importante insistir en la reinstitucionalización de la educación superior, o sea, en la recuperación del sentido de institución social, no simplemente en su reorganización (Dias Sobrinho, 2004a:4).

La evaluación, en sus diversas dimensiones, como parte constituyente de los procesos educativos y de la vida institucional de la universidad, no escapa a estas tensiones y se mueve entre las posibilidades que sus propios actores crean para enriquecer la vida universitaria y las demandas externas por resultados inmediatistas del mercado o de los gobiernos, que acuñan discursos politiqueros de equidad y calidad orientados desde la eficacia y la eficiencia, los cuales obligan a las universidades públicas a emprender reformas organizacionales que maximicen los efectos de la gestión, olvidando el carácter histórico de la universidad y la función del saber en la construcción de riqueza material y espiritual y en la convivencia pacífica de nuestros pueblos.

3. UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

La Universidad Nacional de Colombia (UNC) fue creada el 22 de septiembre de 1867 mediante Ley del presidente de los Estados Unidos de Colombia (Quiroz, 2002: 19). En la actualidad cuenta con siete sedes en diversos lugares del país y, en 2001, ofrecía 96 programas de pregrado en los que estaban matriculados 37 mil estudiantes y 194 de posgrado con tres mil, siendo sólo 17 programas del nivel doctoral con cerca de un centenar de estudiantes; el mismo año, tenía 3 mil 212 profesores (UNC, 2002a). En el segundo semestre de 2008, la Universidad ofrecía 92 programas de pregrado con 38 mil 353 estudiantes matriculados y 301 programas de posgrado, de los cuales 35 son de doctorado, con una matrícula que ascendió a 5 mil 606 estudiantes, llegando a 630 de doctorado. Asimismo, tenía 2 mil 993 profesores de planta y 995 ocasionales.

En el segundo semestre del año 2000 y el primero de 2001, la Dirección Nacional de Programas Curriculares adelantó un proceso sistemático de evaluación de cursos como parte de la autoevaluación de los programas curriculares y de la autoevaluación integral de la Universidad, orientada a la acreditación institucional y de programas. Este proceso estaba inscrito en la política de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, en el marco del Plan Global de Desarrollo 1999-2003 (UNC, 2002b). La misma Dirección, en un esfuerzo por hacer públicos los fundamentos, las acciones y los resultados editó tres volúmenes, los cuales constituyen la fuente empírica del presente análisis (UNC, 2008).

La evaluación de cursos incorpora la propia del desempeño docente y se fundamenta en los principios que orientaron la reforma académica impulsada en los años noventa, la cual se orientaba "a promover el compromiso de profesores y estudiantes con la cultura académica" (UNC, 2002b:175). Uno de sus fundamentos lo constituyen las denominadas *pedagogías intensivas*, que "apoyan y promueven el trabajo

autónomo y responsable del estudiante, incluso fuera de la clase, así como la cultura del diálogo" (UNC, 2002b:175), que es el eje de cada encuentro pedagógico que se orienta desde la discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño y la acción orientada y organizada racionalmente (Mockus, 1994).

Para realizar la evaluación se diseñaron dos cuestionarios (uno para ser respondido por estudiantes y otro por profesores). Los cuestionarios tenían el doble propósito de identificar la apropiación de la cultura académica en el ejercicio de la docencia y de orientar la acción a partir de la reflexión y la discusión en torno a los resultados que arrojará el proceso; se diseñaron con base en los criterios de calidad de los cursos, los que obedecían a las directrices de las pedagogías intensivas y articularon la autoevaluación del desempeño de los estudiantes y los profesores con la evaluación del desempeño de profesores por los estudiantes y de los estudiantes por los profesores. En el primer semestre de 2001 se evaluaron 6 mil 141 cursos a través de 103 mil 858 cuestionarios diligenciados por estudiantes y 4 mil 357 cuestionarios diligenciados por profesores.

"Puesto que la evaluación supone una situación deseable, se plantean [...] los criterios que, de acuerdo con los fines de la Universidad y con la normativa académica, se consideran los más apropiados para regir la relación pedagógica que se desarrolla durante el curso" (UNC; 2002b:21-22). Los criterios se refieren a "un buen curso" y a "un buen profesor" y, con frecuencia, un buen curso se asocia con un buen profesor. A continuación se resumen los que tienen mayor relevancia para este trabajo:

Un buen curso es aquel que:

- estimula la voluntad de conocer, impacta positivamente a los estudiantes, es interesante y depara sorpresas intelectuales;
- deja en los estudiantes la satisfacción de haber aprendido cabalmente lo que esperaban y aun más;
- adecua el nivel de complejidad con los procesos pedagógicos y brinda a los estudiantes oportunidades suficientes para la apropiación de teorías, conceptos y métodos de trabajo; y
- cuyos efectos van más allá de los objetivos académicos inicialmente definidos para él, por tanto, ayuda a resolver problemas exteriores al tema tratado.

Un buen profesor:

- cumple a cabalidad los objetivos de enseñar, motivar y formar;
- reconoce, cultiva y educa virtudes y talentos;
- está atento a reconocer y apoyar al estudiante en la superación de dificultades en el proceso de aprendizaje;
- crea condiciones para enriquecer en sus estudiantes la capacidad de preguntar;
- selecciona lo que es fundamental, organiza su clase atendiendo a la importancia relativa de temas, considera los ritmos de aprendizaje y las circunstancias específicas en las que se desarrolla el curso;
- propicia dinámicas de participación;
- utiliza herramientas y recursos pedagógicos apropiados a la temática;

- contextualiza su curso, plantea la proyección social asociada a la temática, establece conexiones entre trabajos de investigación y su ejercicio como profesor;
- enseña a descubrir, plantear y solucionar problemas y presenta el conocimiento como el resultado como un proceso permanente de saber sistémico, que es posible gracias a la investigación;
- domina el campo en el cual desarrolla su acción pedagógica y está actualizado;
- tiene que ser un apasionado por la tarea de enseñar;
- respeta a sus estudiantes, los escucha, atiende sus dudas y preocupaciones y está dispuesto a dialogar con la voluntad de comprender y hacerse comprender;
- ejerce liderazgo;
- da ejemplo de responsabilidad, ecuanimidad y transparencia;
- ama verdaderamente su trabajo;
- cumple rigurosamente sus compromisos con la Universidad, con los estudiantes y frente a terceros; y
- su trabajo es tan importante que no se tolera a sí mismo una falta a clase (UNC; 2002b:22-25).

Los criterios hacen referencia a tres aspectos orientadores que se derivan del enfoque de las pedagogías intensivas: las relaciones del profesor con la cultura académica (el saber), las relaciones pedagógicas (el reconocimiento del otro, el encuentro intersubjetivo mediado por el conocimiento y el ejercicio de la autonomía intelectual y personal) y las condiciones propias del sujeto y su agenciamiento histórico a través de la ciudadanía. Desde una perspectiva sistémica, se busca evaluar aspectos relacionados con el saber del que se dispone en el curso, los recursos e infraestructura, las características personales de los profesores; los procesos pedagógicos, las relaciones entre los agentes (profesores-estudiantes; estudiantes-estudiantes), las relaciones con los recursos (usos) y compromiso con el saber; los resultados, en términos de aprendizaje y de apertura de horizontes; las relaciones con el contexto y las dinámicas de evaluación, retroalimentación y reorientación de la acción.

La Dirección Nacional de Programas Curriculares -DNPC- retomó el cuestionario que un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias estuvo construyendo de manera autónoma en el marco de la reforma, lo ajustó y dirigió la aplicación en todas las sedes de la Universidad y en los diversos programas curriculares. Asimismo, centralizó el procesamiento y análisis de la información y elaboró diversos informes: uno centrado en las respuestas de los estudiantes, otro en las de los profesores y un tercero que establece relaciones y comparaciones entre las respuestas de estudiantes y profesores cuando los ítem eran comparables, lo que permitió identificar acuerdos y discrepancias entre profesores y estudiantes. A través de las facultades y los departamentos, remitió la información a cada uno de los profesores evaluados y publicó los análisis consolidados.

Algunas de las conclusiones a las que llegó el estudio. En relación con la *cultura académica*, se hallaron coincidencias en la opinión de profesores y estudiantes al afirmar que los profesores:

- propician una actitud investigativa en los temas del curso;
- propician, en general, conexiones entre los contenidos del curso y entre éstos y otros temas;

- propician la diversidad de enfoques, posturas o miradas teóricas o metodológicas;
- fomentan la capacidad de argumentación;
- fomentan el desarrollo de la creatividad;
- promueven la autonomía y la responsabilidad del quehacer académico;
- fomentan el trabajo en equipo;
- fomentan la discusión de los temas de los cursos fuera de clase; y
- propician la consulta de libros y materiales adicionales.

Desde *la perspectiva pedagógica*, profesores y estudiantes coinciden en altos porcentajes que los profesores:

- dominan los temas que tratan y los plantean con claridad;
- muestran agrado por su actividad como docentes; y
- muestran disposición para atender a los estudiantes.

Se hallaron discrepancias en la opinión entre estudiantes y profesores en tres aspectos:

- la promoción de sentido de pertenencia con la Universidad;
- los vínculos entre investigación, docencia y extensión; y
- la capacidad para propiciar interés sobre los temas tratados (UNC; 2002b:175-178).

Aunque el cuestionario de estudiantes se sigue aplicando casi idéntico a 2001, el de profesores no continuó y tampoco se han realizado nuevos análisis de la evaluación de cursos y docentes, por cuanto la reforma académica impulsada desde 2003 ha centrado sus esfuerzos en acortar la permanencia de los estudiantes en la Universidad, disminuyendo el tiempo de los programas de pregrado y las exigencias de formación, incentivar la creación de maestrías y doctorados, como lo comprueban los datos estadísticos, estimular las publicaciones internacionales del profesorado y abrir las posibilidades de consultoría remunerada que representa ingresos económicos a los profesores y a la institución misma.

En la actualidad (2009) existe el "sistema de evaluación en línea", cuya primera fase es el "proceso de evaluación de cursos y docentes" mediante el cual, los *estudiantes* pueden evaluar cada uno de los cursos en que están inscritos en el semestre vigente (www.unal.edu.co). La ventana está abierta desde las últimas tres semanas de labores y se extiende hasta antes de iniciar el siguiente semestre. La evaluación es voluntaria y se estimula a los estudiantes que la realizan concediéndoles los primeros turnos para inscripción de asignaturas en el semestre inmediatamente siguiente, hecho que les garantiza cupos en los cursos que tienen mayor demanda. Cada semestre se tiene programado recibir cerca de 200 mil evaluaciones, de las cuales, desde 2006 hasta el primer periodo 2009, efectivamente se diligencia un porcentaje que fluctúa entre 24% y 49%, es decir, entre cincuenta y cien mil cuestionarios semestrales.

Aunque en sus inicios la evaluación de los cursos no fue asumida en la UNC como un componente de la autoevaluación, desde 2001 ésta ha sido casi su única función, formando parte de la información que se

requiere para la acreditación de programas e institucional, por cuanto se sigue el proceso “autoevaluación-heteroevaluación-acreditación”. La valoración de los cursos busca “reconocer los logros alcanzados en el proceso pedagógico y detectar las dificultades existentes”, como parte de la estrategia del “mejoramiento de la calidad de los servicios educativos” (UNC, 2002b:9), por tanto, hace parte de las estrategias institucionales y sus resultados sirven en primera instancia a propósitos de la institución, y no a la reorientación de la acción de cada profesor.

En los registros consultados –desde 2006 hacia el presente– no hay evidencia de autoevaluación de los profesores, hecho que, al silenciar la voz de los docentes, merma riqueza al proceso y posibilidades de trabajos comparativos y de reflexiones significativas para reorientación de la acción. Los profesores acceden en línea a la información procesada para cada curso y analizan autónomamente sus resultados; dicha información se entrega también a los directores de Departamento, mas no existen procesos institucionalizados individuales o colectivos de análisis, reflexión y reorientación de la acción.

4. INICIANDO UN ANÁLISIS COMPARATIVO

La experiencia de la UNC, tanto en sus propósitos, como en sus dinámicas y resultados, tiene un alto valor para realizar análisis comparativos con otras universidades, a partir de los cuales se puedan identificar semejanzas y diferencias que hagan posible inferir tendencias de la evaluación docente en Iberoamérica y elaborar algunas construcciones referidas a las relaciones entre evaluación docente, autonomía y legitimidad de las universidades públicas en América Latina.

Para iniciar un proceso de comparación se ha tomado como referencia el estudio que Mario Rueda realizó en la UNAM, en el cual se analizaron los sistemas de evaluación docente que operaban en 14 facultades en el año 2000 (Rueda, 2006). La cercanía en el tiempo de los dos estudios (2000-2001) y la comparabilidad de algunos resultados y análisis de las dos experiencias permite adelantar un ejercicio que puede tener alguna pertinencia y relevancia para mostrar tendencias de la evaluación docente en las dos instituciones, que tienen mucho en común y particularidades que las diferencian, pues ambas son universidades de carácter nacional y han jugado papeles protagónicos en la conformación de los dos países, aunque la UNAM, es una mega-universidad, mientras la UNC puede considerarse de tamaño medio. El ejercicio que se emprende reconoce que en los años transcurridos (casi una década) se han dado cambios en las dos instituciones; sin embargo, se parte del supuesto que tales cambios son más de carácter incremental y no estructural y no han afectado radicalmente las dinámicas de evaluación docente, como se constata en la UNC.

A continuación se sintetizan algunos rasgos de la evaluación en las dos universidades, extractados de los documentos referidos (el estudio de Rueda sobre la evaluación docente en la UNAM y las publicaciones sobre la evaluación de cursos en la UNC).

| Aspectos | UNAM | UNC |
|--------------------|---|---|
| Para qué se evalúa | <p>Objetivos académicos e institucionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ retroalimentación ▪ mejoramiento de la calidad de la docencia ▪ planeación ▪ promoción del profesor ▪ capacitación docente ▪ política general | <ul style="list-style-type: none"> ▪ reconocer logros alcanzados y detectar dificultades existentes ▪ identificar la calidad de los cursos y el desempeño de los profesores y los estudiantes en términos de la apropiación de la cultura académica ▪ orientar la acción a partir de la reflexión y la discusión en torno a los resultados que arrojará el proceso |

| | | |
|---|--|---|
| Qué se evalúa | <p>Todo tipo de cursos</p> <p>Aunque hay diferencias en los instrumentos entre las Facultades, se logró sintetizar en grandes dimensiones.</p> <p>La actividad docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ desempeño del profesor ▪ seguimiento programas oficiales ▪ materiales de apoyo utilizados ▪ las evaluaciones ▪ evaluación global curso y profesor ▪ evaluación comparativa entre cursos <p>Tres facultades piden autoevaluación a estudiantes, incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ desempeño en clase ▪ dedicación a la materia ▪ desempeño del grupo | <p>Todo tipo de cursos</p> <p>Los <i>estudiantes</i> evalúan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ procesos del curso: función de las estrategias pedagógicas, incluida la evaluación, en la promoción de la autonomía, responsabilidad, capacidad discursiva, trabajo en equipo, interés por el saber ▪ resultados: aprendizaje, contribución a la formación académica, personal y ciudadana ▪ desempeño del profesor: su relación con el saber, relaciones pedagógicas con los estudiantes, cumplimiento y gusto por su función, características personales y valores (respeto, compromiso, liderazgo, ciudadanía) ▪ su propio desempeño: asistencia, compromiso, conocimiento previo <p>Los <i>profesores</i> evalúan procesos y resultados del curso, su propio desempeño y el de los estudiantes, relaciones del curso con investigación y extensión, relaciones con otros profesores, el currículo, espacios y recursos</p> |
| De quién es la iniciativa | Las direcciones, secretarías y consejos técnicos de Facultad | Institucional |
| Unidad responsable | Cada Facultad (son 14) (Apoyo de la DGEE) No hay un esfuerzo institucional por centralizar | La Universidad (Dirección Nacional de Programas Curriculares –DNPC–) |
| Participación de los profesores en el proceso | En seis facultades se reportó participación limitada de los docentes en la elaboración del instrumento En ocho facultades no se reportó participación de los docentes | El instrumento se basa en uno anterior desarrollado por un grupo de diez profesores de la Facultad de Ciencias La DNPC lo ajustó, no se reporta otra participación del profesorado |
| Quién evalúa | Estudiantes | Estudiantes (pregrado y posgrado) Profesores |
| A quién se evalúa | Profesores de tiempo completo en el nivel de licenciatura Dos facultades diferencian evaluación en pregrado y postgrado En algunos casos sólo a quien lo solicita | A todos los profesores A los estudiantes (su desempeño en los cursos) |
| Cómo se evalúa | Seis facultades reportaron una metodología sistémica de validación del instrumento No existe un carácter sistémico de la evaluación docente, por ello no se llevan análisis estadísticos, registros históricos, validación de los instrumentos | Se aplicó una vez y se reajustó No se registra un carácter sistémico, aunque hay análisis estadísticos y registros históricos |
| Cuándo se evalúa | Tendencia al final del semestre | Al final del semestre |
| Con qué | Cuestionarios, generalmente de preguntas cerradas | Dos cuestionarios paralelos con preguntas cerradas |
| Resultados | Se entrega información descriptiva | Se entrega información descriptiva a cada profesor, Facultad y sede Información analítica-comparativa para toda la Universidad |
| Suministro de la información (Qué, a quién) | Se entregan resultados a directivos y docentes Dos facultades los entregan a toda la comunidad | Se entregan resultados a directivos y a cada docente evaluado Los resultados globales se publicaron |
| Usos de la información | Se utiliza en el marco del Programa de Estímulos | Se utiliza para incorporarla al informe de autoevaluación institucional Se usa en los procesos de evaluación periódica (cuatro años) para renovar el nombramiento y para la evaluación de promoción en el escalafón (aunque no es sistemático este uso) |

Algunas de las semejanzas que se identifican en los procesos de evaluación de la docencia en las dos universidades son:

- los instrumentos evalúan todo tipo de experiencias educativas (cursos teóricos, teórico-prácticos, seminarios, prácticas, clínicas, etc.);
- se evalúa el desempeño del docente, el uso de recursos, los procesos pedagógicos y la evaluación misma;
- la baja participación de los profesores en los procesos de diseño, aplicación y análisis de los resultados;
- los evaluadores son los estudiantes (aunque en la experiencia de 2001 en la UNC, también fueron los profesores);
- se evalúa con cuestionario de preguntas cerradas;
- ausencia generalizada de un carácter sistémico y de registros históricos que permitan hacer seguimientos a los procesos docentes a partir de su evaluación;
- poca difusión de los resultados segmentando la información pertinente según tipo de audiencias; y
- uso limitado que se hace de los resultados de las evaluaciones.

Entre las diferencias, se destacan las siguientes:

- Mientras en nueve de las catorce facultades de la UNAM, el detonador de la evaluación del desempeño docente lo constituye el Programa de estímulos de 1990, en la UNC, la evaluación de cursos surge de las dinámicas de la reforma académica y constituye parte de los procesos de autoevaluación de los programas curriculares, que conducen tanto a la autoevaluación institucional, como a la hétero-evaluación de Programas y a la acreditación de los mismos y de la institución.
- El énfasis en la UNAM está puesto en el desempeño docente, mientras la UNC pone el énfasis en los cursos y uno de los aspectos lo constituye el desempeño del docente.
- En la UNAM, los fines de la evaluación docente se mueven entre el mejoramiento de la práctica de los profesores y los intereses institucionales. En la UNC, los fines son claramente institucionales, aunque se remite información a los profesores.
- En la UNAM, sólo tres facultades incluyen la autoevaluación de los estudiantes como parte de la propia del desempeño; mientras en la UNC, la autoevaluación estudiantil se considera parte integrante de la evaluación.
- La autoevaluación de los profesores en la UNC constituye otra diferencia sustancial en las dos experiencias, pues en la UNAM no se reporta.
- Las diferencias de tamaño de las dos instituciones conllevan a que en la UNAM la evaluación docente sea asumida por cada facultad, mientras la UNC lo hace de forma centralizada, hecho que le permite realizar análisis estadísticos y comparativos entre sedes, facultades, áreas de conocimiento, ubicación de los cursos en los planes de estudio, tipología de los cursos y en el tiempo.

- En la UNC el foco de evaluación lo constituye la apropiación de la cultura académica a través de las pedagogías intensivas y hace énfasis en los resultados valorados a través del significado de los cursos, las prácticas pedagógicas y la acción del profesor para la formación en términos de la cultura académica. En su origen, la evaluación de los cursos privilegia la dimensión conceptual sobre la técnica y su horizonte está dado por una postura académica y pedagógica definidas y acordadas con un sentido histórico de universidad (Díaz-Barriga, 2008).

Como se indicó anteriormente, en la UNC, se sigue realizando la evaluación de cursos a través de la aplicación del instrumento reportado en los análisis del año 2001 con pequeñas modificaciones, hecho que facilita los estudios históricos y permite afirmar que, aunque ha pasado casi una década desde que se realizaron los estudios en los que se basan estos análisis, los fenómenos identificados continúan presentándose. Este hecho, seguramente con algunas variaciones no sustanciales, puede seguir presentándose también en la UNAM, pues los cambios en las prácticas pedagógicas y su evaluación no son propiamente una característica destacada de la institución educativa y de la universidad como institución que se mueve entre su misión de conservar el legado cultural y renovarlo.

Las otras dimensiones de la vida de los académicos tales como la investigación, las publicaciones, las labores de consultoría (no la extensión solidaria), así como el desempeño laboral de los egresados, han tomado protagonismo desde la década de los noventa en las universidades de la región y han exigido un esfuerzo para desarrollar parámetros, indicadores, mecanismos y estándares de evaluación que cada vez adquieren un mayor prestigio por su carácter transnacional y la posibilidad de establecer comparaciones globales. Sin embargo, el desconocimiento de los sentidos históricos y las condiciones contextuales específicas de cada universidad reduce la evaluación de las prácticas pedagógicas a un ejercicio interno que, en la mayoría de los casos, no tiene una finalidad práctica pues la información que se produce, muchas veces, no tiene relevancia alguna para los profesores, pero tampoco para la institución y menos para la sociedad.

Esta primera aproximación comparativa acerca de las dinámicas de evaluación en dos de las universidades que se incluyen en el estudio *Autonomía y legitimidad de la educación superior en América Latina, un estudio comparado*, se propone como punto de partida para posteriores análisis que serán desarrollados en los próximos meses.

5. EVALUACIÓN DOCENTE, AUTONOMÍA Y LEGITIMIDAD

La evaluación constituye un proceso inherente a la acción humana, por cuanto aprendemos de los errores propios y ajenos y, sobre todo, de los éxitos (Leontiev, en Werscht, 1988) para hacer la historia y no solamente para vivir en un presente continuo, sin pasado ni futuro. En cuanto proceso, la reorientación de la acción derivada de la re-flexión y del análisis de la acción propia y ajena forman parte del diario vivir y de la acción organizada, no sólo en lógicas instrumentales, sino en las estratégicas y también en las comunicativas (Habermas, 1982). Así, no se trata de un invento nuevo ni de una nueva forma de hacer la vida. La novedad y el poder reciente que ha adquirido la evaluación se debe al papel estratégico para la planeación y para la acción instrumental por finalidad. Esta perspectiva de la evaluación, lejos de ser la única, es altamente poderosa en las dinámicas de control y maximización de resultados orientados desde las lógicas del éxito, pero es la que menos compromete a los agentes en la construcción de su propia práctica por cuanto los seres humanos no siempre actúan instrumentalmente.

Como bien lo plantea el profesor José Dias Sobrinho (2004b:1) “la evaluación tiene un papel no sólo técnico, sino sobre todo ético y político de gran importancia en las transformaciones y reformas de la educación superior y de la propia sociedad [y constituye] un campo lleno de contradicciones y de múltiples referencias”. Coincidiendo con la línea de análisis que sigue Múnera (2008), la educación superior puede ser entendida desde “la lógica del mercado [o como] bien público. A cada uno de esos paradigmas le corresponde una epistemología y un modelo de evaluación, con sus fundamentos científicos, sus ideologías y sus efectos en la vida social, política y económica”. Uno concibe la evaluación como control. El otro la concibe como producción de sentidos (Dias Sobrinho 2004b:1).

La evaluación entendida como productora de sentidos “consiste en una reflexión sobre los valores morales, estéticos, filosóficos, políticos y existenciales” (Ardoino y Berger, 1989:15, citados por Dias Sobrinho, 2004a:8) y “se refiere a los significados de una realidad viva [que] no están dados previamente, sino que se van construyendo a lo largo de los procesos de evaluación”, razón por la cual debe ser considerada como un proceso de comunicación genuina que atiende a los diversos aspectos de la complejidad humana y se orienta a la afirmación de la autonomía y a la emancipación de los participantes y de las instituciones que se evalúan.

La evaluación, entendida y ejercida como control, centra su atención en la “verificación de la coherencia, de la conformidad y de la conservación de lo preestablecido, que es el objetivo principal del control” [buscando] “la regulación de lo local [...] en una sumisión a lo global, esto es, al sistema híbrido constituido por el gobierno y por el mercado” (Dias Sobrinho, 2004a:8). La libertad de las universidades de producir conocimientos y de formar ciudadanos se restringe y se disloca para “dar libertad de organización y de gestión a los medios y a los procesos y así obtener mayor eficiencia y productividad. Los medios son flexibilizados, en tanto que los productos y los resultados pasan a ser rígidamente controlados y homogeneizados para efectuar comparaciones y clasificaciones” (Dias Sobrinho, 2004a:8). La evaluación como control es un instrumento conservador que contribuye a reforzar la heteronomía y las condiciones de dominación.

La “compulsión de la evaluación” –como rasgo característico de las actuales políticas de modernización– vinculada a las prácticas de financiamiento, desarticulada en su interior, con una visión técnica y poco conceptual y en la que se ha cancelado su dimensión pedagógica como Ángel Díaz-Barriga (2008:30-31) para el caso mexicano, no es una práctica aislada en la universidad latinoamericana. Por el contrario, la recurrente acción del Estado, manifiesta en continuas legislaciones sobre la universidad y sobre los aspectos, criterios, modalidades, sujetos e indicadores que son considerados en las políticas y prácticas de evaluación, así como los sistemas de estímulo, acceso a financiamiento o formas de control, seguimiento y hasta castigo que se derivan de resultados de evaluación y acreditación, son la constante en las normativas de diversos países de la región.

La legitimidad derivada del conocimiento que produce y de la formación humana que lleva a cabo la universidad, ha cedido su lugar a la legitimación ante el Estado por vía de las evaluaciones del más diverso orden (institucional, de programas, de académicos, de estudiantes) y ante el mercado, por vía de la acreditación, con miras a aparecer en los *ratings* de medición internacional tanto en las publicaciones, como en las patentes o en el favoritismo de los clientes, llámense éstos estudiantes, padres de familia o empresas contratantes. En aras de alcanzar alguna legitimidad externa se sacrifica la legitimidad interna y se construye una imagen que asocia los procesos pedagógicos y la práctica pedagógica misma con los parámetros de la competencia y con el éxito en el mercado. Sin embargo, la pérdida de legitimidad interna conlleva, en el mediano plazo, a una pérdida de la eficacia de la evaluación, arrastrando una

pérdida de la legitimidad externa. Es decir, un vaciamiento de la universidad en tanto institución y una instrumentalización para cualquier fin externo que se le asigne.

Aunque la evaluación de docentes tiene orígenes diferentes en las dos universidades, pues en la UNAM el detonador lo constituye el Programa de estímulos de 1990 y en la UNC, surge como parte de procesos de reforma académica, su desarrollo en el tiempo los conduce a similitudes por cuanto terminan respondiendo fundamentalmente a demandas externas (el Programa de estímulos y la autoevaluación con fines de acreditación).

De otra parte, aunque en la UNC la evaluación de los cursos surge de procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica y en la UNAM no es la constante, en su desarrollo y aplicación, los profesores no son los protagonistas del proceso, sino los "objetos de evaluación". Esta racionalidad instrumental coloca a la evaluación docente en una situación cercana a propósitos de control y no a la construcción de sentidos por cuanto la "reflexión sobre los valores morales, estéticos, filosóficos, políticos y existenciales" no es propiamente la dinámica que caracteriza los procesos que se describen en las dos instituciones analizadas. Tampoco es claro que se refiera "a los significados de una realidad viva [que] no están dados previamente, sino que se van construyendo a lo largo de los procesos de evaluación" (Dias Sobrinho, 2004a:8).

Asimismo, los propósitos enunciados plantean el doble carácter personal e institucional, sin embargo, los trabajos que sirvieron de fuente para este análisis no dan cuenta de qué hacen los profesores o las instituciones con la evaluación. Puede ser considerada como un ejercicio compulsivo que debe hacerse (Díaz-Barriga, 2008), pero los resultados no van más allá de entregarse a cada profesor (salvo en dos facultades de la UNAM que informan se difunden entre toda la comunidad) o de realizar análisis estadísticos de distribuciones. Si bien existen estudios de cómo las prácticas educativas cambian –y mejoran– a partir de la evaluación (Rueda, 2008), la perspectiva de la evaluación institucionalizada que se analiza en las dos experiencias no permite identificar vías institucionales claras para mejorar efectivamente la docencia.

Una evaluación que no incide en la vida de los actores ni en las dinámicas institucionales, está lejos de servir a procesos de autonomía de la universidad por cuanto, desde su origen, se realiza como ejercicio heterónomo y no hay evidencias que permitan afirmar que, como proceso institucional, haya podido constituirse en fuente y vía de reflexión que dinamice procesos emancipatorios que movilicen no sólo los cambios individuales, sino que impulse acciones colectivas que sean instituyentes de nuevas maneras de hacer universidad (Castoriadis, 2006), que vayan más allá de las demandas del Estado o del mercado y legitimen las prácticas docentes fuera de las aulas, no sólo por el reconocimiento que los estudiantes hagan de la labor pedagógica de sus profesores, sino porque las experiencias educativas son realmente formativas tanto en la dimensión académica, como en la personal y la social (Dewey, 2004).

Si bien, la experiencia de la UNC se inscribe en un ejercicio de la autonomía cual fue la reforma académica de los noventa, fundamentada en una perspectiva profundamente humanista y de compromiso de la universidad con su sociedad, y la evaluación de cursos se orienta desde los ideales de las pedagogías intensivas, la ausencia de participación efectiva y generalizada del profesorado en la discusión y diseño de la estrategia y los instrumentos y luego su condición de evaluados o evaluadores sin otras acciones que legitimaran el proceso, empobrece el ejercicio y lo convierte en un ritual vacío, colocándolo en una perspectiva de control y perdiendo así su eficacia para construir sentidos sociales y societales (Múnica, 2008; Dias Sobrinho 2004a).

Podría afirmarse que la evaluación en las universidades públicas, ha sido convertida en un fetiche (Granovsky, 2003) "por cuanto se usa más como instrumento de información y control que como integrante de procesos de mejoramiento individual, colectivo e institucional" (Rodríguez, 2008:114). Por ello, y desde una perspectiva histórica de la universidad como institución y de su papel protagónico en los países de América Latina, se hace necesario que la evaluación sea considerada como parte de la dinámica estructurante de las universidades a su propio interior y con sus contextos (científico, cultural, económico y social) y se adelante en una perspectiva de construcción de sentidos, entre los cuales se encuentra también el económico, no sólo el de la eficiencia, sino el del valor que representa para una sociedad el conocimiento generado y la educación de los sujetos en lo superior, por lo superior y para lo superior. Entendiendo "lo superior" como toda acción y producto humano que humaniza y abre "horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad" (Rodríguez, 2005:40).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardoino, Jacques y Guy Berger (1989). *D'Une evaluation en miettes à une evaluation en actes*. París: Andsha-Matrice.
- Ardoino, Jacques, Boltanski, Luc y Ève Chiapello (2002). *El nuevo espíritu del Capitalismo*. Madrid: Akal.
- Boltanski, Luc y Ève Chiapello (2002). *El nuevo espíritu del Capitalismo*. Madrid: Akal.
- Castoriadis, Cornelius (2006). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dias-Sobrinho, José (2004a). "Autonomía y evaluación", *Reencuentro*, núm. 40. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Dias-Sobrinho, José (2004b). "¿Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía?", *Educ. Soc.*, vol.25, núm. 88, especial. Campinas.
- Díaz-Barriga, Ángel (coord.) (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: UNAM-IISUE, ANUIES, Plaza y Valdés Editores.
- Granovsky, Martín (2003). "La evaluación como fetiche", en laies, Gustavo, et al. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Habermas, Jürgen (1964). "Educación universitaria", *Eco*, 52/54, tomo IX.
- Habermas, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Kant, Inmanuel (2002). "Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?", *Señal que cabalgamos*, núm. 5. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas [1784].
- Maffesoli, Michel (2005). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miñana, Carlos y José Gregorio Rodríguez (2003). "La educación en el contexto neoliberal", en Restrepo, Darío (ed.). *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Pgs. 285-321.

- Misas, Gabriel (2009). "Internacionalización versus mercantilización y privatización". Seminario *La Universidad Latinoamericana en Discusión*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mockus, Antanas *et al.* (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Mollis, Marcela (2006). "Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas", en Vessuri, Hebe *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires: CLACSO Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Marcela%20Mollis.pdf>
- Múnera, Leopoldo (2008). *Gobierno y autonomía universitarios: meritocracia y democracia académicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Quiroz, Ciro (2002). *La Universidad Nacional de Colombia en sus pasillos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Rodríguez, José-Gregorio (2005). "Educar y ser maestro: mucho más que enseñar", en *Educación y Cultura*. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores, pp. 40-42.
- Rodríguez, José-Gregorio (2008). "Evaluación del profesorado en universidades públicas: una aproximación a la situación en Colombia", en Rueda, Mario (Coord.). *Memorias. IV Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia universitaria*. México: UNAM-IISUE, pp. 83-122.
- Rueda, Mario (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM-CESU.
- Rueda, Mario (coord.) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM, IISUE.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006). De *la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes [1995].
- Universidad Nacional de Colombia (2002a). *La Institución. Información General*. Vicerrectoría Académica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia (2002b). *Autoevaluación-U.N. Programas Curriculares. Cursos: profesores y estudiantes evalúan*. Dirección Nacional de Programas Curriculares. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia (2008). *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia*, Oficina Nacional de Planeación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia (2009). *Sistema de evaluación en Línea*. (www.unal.edu.co).
- Vaccarezza, Leonardo Silvio (2006). "Autonomía universitaria, reformas y transformación social", en Vessuri, Hebe *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires: CLACSO Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Leonardo%20S%20Vaccarezza>
- Werscht, J.V (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.



ISSN: 1989-0397

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE UN ABORDAJE INSTITUCIONAL

EVALUATION OF UNIVERSITY TEACHERS FROM AN INSTITUTIONAL
PERSPECTIVE

Norberto Fernández Lamarra y Natalia Coppola

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art3.pdf

La evaluación ha sido parte constitutiva del campo educativo desde sus inicios, pero es a partir de los años ochenta y en particular durante los noventa, que las políticas de evaluación en el nivel superior –en particular las orientadas hacia las universidades– se sistematizan y se consolidan desde los Estados y desde las propias instituciones. Es así, que la evaluación institucional, de carreras académicas y de profesores se extendió rápidamente en la mayoría de los países, aunque con distintos matices.

En este sentido, podríamos afirmar que en Latinoamérica, tanto las prácticas de evaluación institucional como la evaluación de carreras académicas son las más extendidas y sistematizadas. En el caso de la evaluación de la docencia universitaria aún es un tema incipiente, “que ha recibido menor atención en las políticas gubernamentales y en las prácticas cotidianas en las universidades” como señala Rueda (2006:4).

La docencia universitaria es una de las funciones esenciales de la universidad; el profesorado es uno de los actores fundamentales sobre los que se apoya la calidad, por lo cual la evaluación de la docencia universitaria como objeto de investigación cobra vital importancia. En el marco de las evaluaciones institucionales, la de la docencia universitaria debería ser abordada desde la totalidad del quehacer universitario en su conjunto, incluyendo las distintas funciones de enseñanza y aprendizaje; de gobierno; de gestión, de producción y de distribución del conocimiento, de transferencia hacia la comunidad; de investigación; de gestión y administración; de autoevaluación; de formación de docentes noveles; de tutorías y orientación; entre otras. Y, también, desde las miradas que de los distintos actores; las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (y su articulación); la del propio docente como profesional, entre otras cuestiones.

Para dar cuenta de lo expresado, se presentan en este trabajo los principales fundamentos teórico-metodológicos de la investigación “Las políticas de evaluación de la docencia universitaria en Argentina en una perspectiva comparada con España y México”; (2008-2011), que se desarrolla en el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, de Argentina.

Luego, se abordarán algunas conceptualizaciones para pensar los procesos de evaluación de la docencia universitaria, en el marco de las evaluaciones institucionales. Para ejemplificarlos se presentará un análisis de las evaluaciones externas realizadas por CONEAU Argentina y de los datos obtenidos del proyecto de carácter internacional “The Changing Academic Profession” (CAP),¹ de 2008. Finalmente, se revisarán algunas conclusiones y propuestas que, se espera, puedan aportar al debate y la reflexión en el Coloquio.

¹ El proyecto “The Changing Academic Profession”, es ejecutado por una red de instituciones de 21 países: Estados Unidos, Alemania, Holanda, Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Portugal, Italia, República Checa, Japón, China-Hong Kong, India, Malasia, Rusia, Sudafrica, Canadá, México, Brasil y Argentina. Al respecto, se pueden consultar las siguientes páginas: www.capstudy.org/ www.une.edu.au/chemp/projects/cap/index.php; <http://www.usm.my/ipptn/fileup/CAP.pdf> y www.en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/hourouki.php. En Argentina es ejecutado en forma conjunta entre las Universidades Nacionales de Tres de Febrero y de Gral. Sarmiento.

1. LA INVESTIGACIÓN

La investigación propuesta, que fue iniciada en el año 2008 y que se espera concluir en el 2011, tiene por objeto: analizar comparativamente los procesos de evaluación de la docencia universitaria en Argentina con los que se desarrollan en México y España; explorar las orientaciones de políticas universitarias que los sustentan; y aproximarse a la elaboración y propuesta de un modelo comprensivo para la evaluación de la docencia universitaria en la Argentina.

Siguiendo el planteo de autores como Stronge (1997), Vain (1998) y Rueda (2000), la evaluación de la docencia universitaria se relaciona con distintas concepciones sobre la propia docencia universitaria: *a)* como un componente de evaluación institucional, visualizada por las instituciones con el fin de mejorar su calidad y, en general, relacionada con los procesos de autoevaluación, evaluación institucional y externa de las universidades; *b)* como un aspecto de las políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos, vinculadas al desarrollo profesional y de la carrera docente; generalmente reguladas por programas internos y externos a la universidad; *c)* como una actividad cotidiana de la enseñanza, desarrollada por distintos actores en tiempos y espacios específicos –cátedras, departamentos, institutos– buscando contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Suele estar relacionada con los procesos de autoevaluación docente, evaluación de los alumnos y por pares. La investigación propuesta se centrará en las dos primeras instancias, abordando la evaluación de la docencia universitaria en el marco de las evaluaciones institucionales, desde un abordaje comparado de Argentina con España y México.

Cabe señalar, que la elección de México y España para comparar con Argentina se debe a que cuentan con significativas experiencias en evaluación de la docencia, aunque con diferentes desarrollos. En ambos países el tema es parte de la agenda de educación superior ya sea mediante acciones de Estado (Programa Docentia de la agencia española) o bien institucionalmente como en el caso de numerosas universidades mexicanas; se están consolidando un cuerpo de docentes-investigadores que desarrollan conocimientos y bibliografía; se han constituido redes –como la Red de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIED)–. En Argentina, el espacio de producción sobre tema de la evaluación de la docencia universitaria constituye un área de vacancia que, a la vez, limita la interpretación de los estudios que toman como objeto los cambios recientes en nuestro sistema de educación superior. Si bien existen algunos trabajos exploratorios, otros se remiten a casos institucionales o disciplinares específicos, no registrándose estudios empíricos de alcance nacional, como el propuesto.

La complejidad del objeto de estudio implica partir desde una convergencia metodológica caracterizada por la pluralidad de métodos a utilizar y la combinación de diversas fuentes de conocimiento, lo que posibilitará conocer y comprender mejor el objeto de estudio y analizar e incorporar las reflexiones de los distintos los actores, como parte fundante de los resultados.

Dentro de la convergencia de enfoques propuesta, si bien se trabajarán desde los abordajes y herramientas características de la metodología cuantitativa y cualitativa, el sustento y la orientación metodológica la brindará la Educación Comparada como Ciencia de la Educación, cuya validez científica se enraza en el método científico de las ciencias sociales. La aplicación del método comparativo permitirá desarrollar una visión global de la situación de la evaluación de la docencia universitaria en Argentina en relación con España y México; y comprender el desarrollo de la misma desde las experiencias y miradas de los actores

implicados. Como señala García Garrido (1982:105) "la finalidad de la Educación Comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o para rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educativas y culturales".

Para indagar desde la subjetividad de los docentes universitarios y determinar las construcciones sociales que hacen sobre las prácticas de evaluación de la función docente en el marco de la evaluación institucional, es necesario utilizar diferentes herramientas de recolección y análisis de información. Es así que se propone:

- *Análisis de documentos:* El análisis de documentación y bibliografía permitirá elaborar un "estado de situación" sobre los procesos de evaluación de la docencia universitaria, y posibilitará la identificación de informantes claves.
- *Encuestas:* se aplicarán a mil casos: 600 semiestructuradas a profesores universitarios en Argentina, a 300 en España y también a 300 en México. Los docentes serán seleccionados a partir de distintas bases de datos disponibles.
- *Entrevistas semi-estructuradas:* se plantean una serie de, al menos, 20 entrevistas a docentes, funcionarios y evaluadores de Argentina; 10 de España y 10 México.
- *Micro grupos de discusión:*² se propone organizar una serie de "microgrupos de discusión" compuesto de, al menos, 3 expertos y/o docentes universitarios de Argentina.

Como resultado de la investigación se espera, por un lado, comprender los procesos de evaluación de la docencia universitaria –desde un enfoque institucional y desde una concepción integral de la función docente– a partir de la experiencia de los propios docentes y, por el otro, establecer un conjunto de criterios e indicadores comunes, como marco de referencia para la elaboración de un modelo comprensivo de evaluación de la docencia universitaria.

2. ALGUNOS CONCEPTOS PARA PENSAR LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Como fue señalado, la docencia es una actividad fundamental de la universidad y el docente uno de los actores sobre el que se asienta la calidad de la universidad, por lo que la evaluación de la docencia universitaria se transforma en un aspecto esencial de la universidad tanto para la mejora de la calidad como para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas. Como señala Rueda (2006)

También proporciona a los profesores una fuente de retroalimentación que puede tener una influencia directa en su auto-imagen, identidad y satisfacción profesional, así como en una mejor práctica de enseñanza. Asimismo, permite establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y la confianza que se tiene en que cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas (Rueda, 2006:15).

2.1. Aproximaciones a los enfoques

² Los micro grupos constituyen una posición intermedia entre las entrevistas personales y los grupos de discusión. A través de este enfoque se busca profundizar en las expectativas, conocimientos, ideologías y opiniones expresadas por los actores que están directamente involucrados en la evaluación de la docencia.

En este sentido, los distintos enfoques con que se estudia la evaluación de la docencia universitaria se relacionan de manera directa con las funciones que se le otorga a la misma y al posicionamiento de los distintos actores que determinan sus fines, procedimientos y usos (funciones).

Siguiendo el planteamiento de Valdés Veloz (2000) las funciones de la evaluación de la docencia pueden agruparse en:

- *de diagnóstica*: se caracteriza la función del docente (más allá de su desempeño en el aula) en un periodo determinado, planteando una síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al resto de la comunidad educativa y al docente como guía para la toma de decisiones y acciones de mejora.
- *instructiva*: el proceso de evaluación, en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la función docente. La evaluación se transforma en aprendizaje si los actores involucrados en dicho proceso aprenden del mismo e incorporan nuevas experiencias de aprendizaje laboral.
- *educativa*: existe una importante relación entre los resultados de la evaluación y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo, a partir de que el profesor conoce cómo es percibido su trabajo por sus colegas, sus alumnos, otros miembros de la comunidad académica–educativa.
- *de desarrollo*: esta función se cumple si, como resultado del proceso evaluativo, se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica. El docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su función, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mejor todo lo que no sabe y necesita conocer. El carácter desarrollador de la evaluación se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus actividades.

Distintos autores como Mateo (1996); Rodríguez Espinar (2003) y Rueda (2006), han observado la coexistencia de dos enfoques en torno a la evaluación de la docencia: un enfoque denominado *tradicional*, donde la evaluación de la docencia se realiza mediante un cuestionario del cual se intenta obtener datos de determinadas dimensiones asociadas a la docencia. Y otro enfoque donde se establecen *modelos de evaluación que parten de la autoevaluación* como un proceso *reflexivo y participativo*, que permite describir y valorar la realidad, implicando a todos los docentes de cara a la mejora de la calidad. Esta manera de entender la evaluación supone un añadido fundamental: la necesidad de involucrar al profesorado de forma activa y propositiva en el proceso. A su vez, ambos enfoques reflejan dos puntos de vista también distintos: por un lado la influencia docente en cuanto a la actividad en sí misma, cuyo objetivo es la mejora y, por otro, como resultado de un ejercicio que las universidades realizan ya sea porque lo tienen considerado en la mayoría de sus estatutos o como una obligación impuesta por las agencias. En este sentido, en un primer avance de la investigación, en los tres países que se toman de referencia, un gran número de las acciones de evaluación de la docencia parecen responder más a una cuestión de orden político (externo a la institución) que a una preocupación (interna de la institución) por conocer, comprender y obtener condiciones apropiadas para el desarrollo de la docencia:

Mientras que dentro de la misma institución, el hecho de realizar la evaluación denominada como tradicional, se puede haber convertido en una rutina, sin ninguna otra aplicación de haber cumplido con un

requisito institucional relativo a la evaluación docente; la autoevaluación, dado el carácter de implicación de todos los agentes, puede, en teoría, servir más hacia el objetivo de evaluar la docencia como mejora (Mateo, et al., 1996:73-93).

Otro aporte lo realiza Ricco (2000), quien desarrolla una serie de características sobre la y de la evaluación de la docencia específicamente. La autora señala que una primer mirada sobre la evaluación es la denominada *tecnológica y productivista*, donde es concebida como instrumento de control y de regulación. Y otra mirada denominada *evaluación participativa*, que supone una reflexión colectiva de los miembros de una institución universitaria sobre la propia institución. Asimismo, en consonancia con las dos concepciones citadas, se observan tres grandes tendencias: la primera *orientada a resultados* siendo la evaluación de la docencia parte de la institucional, relacionada con el control o rendición de cuentas.³ La segunda, *la evaluación orientada a la formación* donde la de la docencia aparece como un proceso formativo sistemático y permanente, integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza operando interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas. Y una tercera está representada por *la evaluación de la docencia relacionada con políticas institucionales para el desarrollo los recursos humanos*, ya que se vincula con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación, etc. En esta orientación podrían complementarse y conjugarse ambas concepciones de la evaluación, según el abordaje planteado en cada caso. Como señalan Tejedor y García Valcárcel, la evaluación de la docencia es

Un fenómeno complejo, que requiere estrategias diversas, integrantes de un programa de evaluación amplio, que incluya necesariamente referencias a diversos elementos de la institución universitaria: programas docentes, recursos, capacitación cultural y profesional de los estudiantes, potencial investigador, etc. (Tejedor y García Valcárcel, 1996:94).

2.2. Los actores

A su vez, la evaluación de la docencia puede analizarse desde distintos actores de la comunidad educativa: docentes, alumnos, directivos, evaluadores y expertos, agencias y la sociedad.

Los docentes: como gestores principales de la enseñanza poseen una particular mirada sobre las condiciones de trabajo, sus ideas y creencias sobre la enseñanza, sobre los alumnos, la universidad, la ciencia, etc., y sobre la docencia como función, la cual, en muchos casos, queda sesgada a la actividad de enseñanza y de aprendizaje. Además, la auto-evaluación docente, en el marco de un programa de estímulos, promoción o de carrera académica "puede adquirir cierto grado de autocomplacencia, habida cuenta de las posibles consecuencias que esta podría tener en la estabilidad laboral y la escasa difusión de las prácticas auto-evaluativas entre los docentes universitarios" (Vain, 1998:14). Asimismo, desde este actor, se ponen en juego las concepciones que tiene de sí mismo como profesional, su auto estima y el grado de satisfacción personal, etcétera.

Los estudiantes: quienes son potenciales críticos de esta actividad ya que son los principales implicados por las consecuencias de la enseñanza y quienes establecen una relación cotidiana con el profesor, aunque limitada a un tiempo escaso de contacto. En este sentido, es fundamental garantizar la

³ Este tipo de evaluación es efectuada, generalmente, por agencias de evaluación y por pares evaluadores externos a las instituciones, tomando de base las auto-evaluaciones institucionales.

confidencialidad de la información. Como limitaciones a la evaluación de los profesores por parte de los alumnos, entre otras pueden mencionarse: la ausencia de una cultura de la auto-evaluación en el propio alumno (ausencia de evaluaciones formativas); el uso casi exclusivo de evaluaciones para la calificación y certificación; la disparidad de niveles entre los ingresantes y los avanzados y el desconocimiento –en la mayoría de los casos– sobre las condiciones de trabajo y las actividades docentes complementarias de la enseñanza y del aprendizaje, entre otras.

La evaluación por pares: este tipo permitiría generar un marco de evaluación más amplio, que sitúe la actividad docente en relación con los planes estratégicos de la institución, aportar elementos de comparabilidad y prospectiva.

El obstáculo principal es el escaso desarrollo de la cultura evaluativa, sumado a las implicancias que en términos afectivos, de relaciones interpersonales o de intereses sectoriales aporta la proximidad con quienes serán los evaluados, limitante ésta que se potencia todavía más en el caso de la carrera docente. No obstante este mismo factor resulta en posibilidad, en tanto ambos (evaluador y evaluado), comparten un mismo contexto, por cuanto el conocimiento sobre esa realidad es más profundo y puede dar cuenta de lo procesual así como de la historia (Vain, 1998:15).

Las autoridades institucionales: la participación de las autoridades en los procesos de evaluación docente es de vital importancia, ya que los acerca a una percepción directa de los aspectos que deberán modificarse mediante acciones a desarrollar. Sin embargo la valoración estaría muy sesgada por el sistema de organización y gestión que sustentan los directivos, en particular si se basan en las estructuras organizativas verticales, con estilos de gestión más autocráticos y de escasa participación.

La evaluación a cargo de expertos: este tipo queda muy supeditada a los rasgos personales y actitudinales del experto. Como plantea Vain (1998) este tipo de evaluaciones tienen el riesgo de una visión externalista, construida desde sus propias categorías.

Si estos expertos carecen de flexibilidad y disposición para interpretar el contexto en el cual se desarrolla su intervención. Si por el contrario son permeables a escuchar las posturas de los actores y hábiles para descifrar lo oculto y lo invisible, pueden realizar aportes sustantivos, sacando provecho a su posición externa, que les posibilita estar menos involucrados con la institución y sus actores, así como tomar distancia para observar mejor (Vain, 1998:17).

El grado de arbitrariedad potencial que puede existir en la evaluación, por ejemplo por *el grado de implicancia que puede existir entre evaluadores y evaluados* (en tanto los docentes son evaluados por sus alumnos, sus pares académicos, las autoridades, los responsables de las áreas de investigación y/o extensión y/o evaluación o, si correspondiera, un comité de expertos), disminuirá en la medida en que participe una mayor cantidad de actores, aun cuando den cuenta de aspectos parciales.

2.3. Limitaciones y consideraciones generales

A partir de la lectura y análisis bibliográfico y de las distintas experiencias de evaluación de la docencia, en los tres países de referencia, se observa una serie de limitantes que se deben considerar a la hora de realizar una investigación sobre la temática abordada. Desde la falta de precisión en los propósitos de la evaluación de la docencia (sea el control administrativo y/o el mejoramiento de la actividad); la selección de los medios y mecanismos de su implementación, hasta el conocimiento y uso de sus resultados.

La evaluación de la docencia universitaria –y del profesorado– es un problema con importantes limitaciones, no sólo de índole teórico (diversidad de finalidades y carencia de un modelo de profesor

ideal) sino de carácter práctico, ya que es difícil elegir la estrategia evaluativa adecuada puesto que su validez ha de establecerse indirectamente (por la carencia de un modelo teórico) (Tejedor, 2003:23)

En cuanto a la falta de consenso sobre la forma más idónea de evaluar la docencia, esto está directamente relacionado con la falta de acuerdos sobre: ¿qué se entiende por “buen profesor”?; las actividades que implican la función docente; las finalidades de las enseñanzas universitarias; es decir el objeto de evaluación no está definido. Como expresa Souto (1996) sobre el sujeto-objeto de evaluación de la docencia.

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

Otro tema es el alcance de las evaluaciones docentes ya que suele estar sesgada a los aspectos didácticos como los únicos pertinentes o que atañen a la función docente. En este sentido, siguiendo el planteo de Tejedor y García Valcárcel (1996) es necesario diferenciar la evaluación de la docencia de la del profesorado. Por un lado, refieren a cuestiones diferentes ya que el profesorado es un elemento de la docencia y ésta es una de las funciones de la universidad (junto a la extensión y la investigación). Por otra parte, el *objeto del proceso evaluativo es diferente*: individual en el caso del profesorado e institucional en el caso de la evaluación de la función docente, lo que va a requerir modos de actuación diferenciados.

Esto puede relacionarse con que, tradicionalmente, la evaluación de la docencia se centraba en valorar únicamente la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos: el “buen docente es aquel que logra una buena tasa de rendimiento”. Es decir, se centra en el profesor de manera individual. Sin embargo, actualmente, la evaluación de la docencia adquiere una resignificación en tanto el rol que se le otorga en relación con la calidad de la universidad, lo que lleva a la necesidad de reflexionar sobre el desarrollo de nuevas formas de comprender y proponer la evaluación de la docencia universitaria.

La calidad de la actividad docente de una universidad se establece a partir de definiciones claras sobre la docencia universitaria. Es por eso que desde la investigación nos proponemos avanzar hacia un modelo comprensivo de evaluación de la docencia universitaria, que atienda las complejidades y particularidades de esta actividad y posibilite superar las limitaciones señaladas.

3. APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE ALGUNOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA

En Argentina el desarrollo de los procesos de evaluación de la docencia universitaria es aún muy incipiente. Si bien hay algunas experiencias aleatorias, por parte de cátedras y/o facultades, la evaluación como tal no se presenta como parte de la actividad evaluadora de las universidades, a excepción de la aplicación de encuestas anónimas a los alumnos de posgrado, principalmente, como mecanismos de evaluación del desempeño del docente y del curso (proceso que aparece más como una formalidad que como política educativa). Desde la agencia de evaluación y acreditación –la CONEAU– si bien esto se aborda en las evaluaciones institucionales, la de la docencia como un ítem no es considerada como una dimensión relevante.

3.1. La evaluación de la docencia en las evaluaciones institucionales realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)- Argentina

La CONEAU es el organismo responsable de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en la Argentina. Son sus funciones: la evaluación institucional externa en universidades nacionales y privadas; la acreditación institucional para el reconocimiento provisorio de nuevas universidades privadas y el reconocimiento definitivo de instituciones universitarias con reconocimiento provisorio; la aprobación de los proyectos institucionales de nuevas universidades nacionales y provinciales; la acreditación de programas de posgrado y de carreras de grado que sean consideradas de interés público; y la aprobación de entidades privadas de evaluación y acreditación.

La evaluación institucional-evaluación externa es una herramienta de transformación de las universidades y de la práctica educativa. Se define como un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado; como una práctica permanente sistemática que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos del quehacer institucional. Esto implica una reflexión sobre las actividades –de manera contextualizada– considerando tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos; con alcance que abarca los insumos, los procesos, los productos y el impacto que tiene la universidad en la sociedad; el desarrollo del gobierno y la gestión administrativa y académica, etc. La evaluación institucional es una plataforma para el planeamiento, siendo su objetivo *una evaluación formativa*. Las fases de esta evaluación son tres (como se desarrollan en el Anexo II): la *autoevaluación* (realizada por la institución); luego una visita por parte de un grupo de pares (evaluación externa) y un informe final de evaluación donde se integra la auto-evaluación; la información de la visita a la institución y los juicios de los pares evaluadores. El informe final es remitido al rector, quien se expide sobre el mismo.

Cabe aclarar que para la evaluación institucional, desde la CONEAU se ofrece una guía *Lineamientos para la Evaluación Institucional* con orientaciones sobre las dimensiones que se consideran en las evaluaciones.

Del análisis de 21 informes de evaluación externa⁴ analizados, del Informe elaborado por Ricco (2000) y de un estudio donde se comparan los casos de las primeras seis evaluaciones externas (Peón, 1999) se pueden señalar como dimensiones e indicadores fundamentales para dar cuenta de la función docente, las siguientes:

| Dimensión | Indicadores |
|--|--|
| La remuneración de los docentes y la distribución del tipo de dedicación | Proporción de docentes por alumno. Cantidad de docentes con dedicación simple, semiexclusiva y exclusiva |
| El estudio del sistema de incentivos | Relación de docentes-investigadores en el Programa de Incentivos sobre Total docentes. |

⁴ De las 53 evaluaciones institucionales concluidas a la fecha, se han tomado 21 informes correspondiente a las siguientes universidades: Adventista del Plata; Blas Pascal; de Belgrano; Austral; de Mendoza; de Palermo; del Museo Social Argentino; de San Andrés; del Aconcagua; Favaloro; Maimónides; Nacional de la Patagonia San Juan Bosco; Nacional de Lomas de Zamora; Nacional de Salta; Nacional de San Juan; Nacional de Santiago del Estero; Nacional de Tucumán; Nacional de San Luis; Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Nacional del Litoral y Nacional del Nordeste. Las 53 evaluaciones concluidas a la fecha se encuentran en: www.coneau.gov.ar.

| | |
|--|---|
| El análisis de la propuesta curricular El examen de la articulación Teoría-práctica de distintas ofertas académicas (en particular las carreras profesionalizantes) | Porcentaje de retención. Tasa de graduación. Rendimiento de los alumnos Análisis de la oferta educativa de grado y posgrado. |
| Estrategias de promoción y formación del personal docente | Porcentaje de docentes concursados. Porcentaje de docentes con formación de posgrado. |
| Relación entre investigación / profesionalización – docencia | Participación de los docentes en investigaciones. Dedicaciones a la docencia, a la investigación. Políticas de promoción científica |
| Costos | Cantidad de alumnos por docente. Gasto por alumno. Gasto por egresado |

Ricco (2000) propone dos formas de abordaje que predominan en el análisis de la *función docente* en los informes de evaluación institucional.

La primera es considerar como unidad de análisis la universidad en su totalidad aunque se incluyen referencias a ciertas facultades. La segunda trata de dar "sentido" a la totalidad a partir de los componentes facultades o unidades académicas. Estas dos perspectivas complementarias se manifiestan en cuanto al predominio "cualitativo" o "cuantitativo" del enfoque aplicado, lo que se relaciona con los pares evaluadores y su formación teórica y disciplinar que lo lleva a privilegiar aspectos en los cuales se siente más competente (Ricco, 2000).

En consonancia con lo expresado, el abordaje de la docencia se presenta, por un lado, desde una mirada descriptiva con predominio cuantitativo sobre el cuerpo docente de grado y posgrado de la universidad (y por facultad, en algunos casos). Por el otro, desde la gestión académica: carrera docente, formación, mecanismos de ingreso y promoción y, en contados casos, mecanismos de evaluación de la docencia (en general de evaluación de desempeño).

Desde el texto de CONEAU "Lineamientos para la Evaluación Institucional" se afirma que "la tarea de enseñanza es uno de los principales contenidos de la institución y que las dimensiones que la representan son: los actores (docentes y alumnos) ; el contenido y la carrera y los currículo (programa, planes de estudio, etc)"; esto lleva a que, en los apartados destinados a la docencia se desarrollen solamente aspectos relacionados con la enseñanza (casi exclusivamente); la oferta académica, cantidad de docentes por alumnos, dictado de clases, perfiles de alumnos, matrícula, etc. Es decir, la concepción de la función docente que predomina es aquella que reduce a la misma a aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los informes no se aborda la complejidad de la función docente, no se observa que se problematizan las dimensiones ni las recomendaciones a tener en cuenta a la hora de la evaluación de la función docente. Como señala Ricco (2000) "desde los análisis de los canales de distribución del poder; las imbricaciones de la función docente con el resto de las funciones a evaluar; la evaluación de los aprendizajes, la práctica de los docentes en las aulas, etc". Además, se destinan varias frases a la consideración del "actor" estudiante ("tener en cuenta sus expectativas", "satisfacción del alumno como indicador de calidad", etc.) "no se dice nada respecto al status del docente como garante del buen uso y del desarrollo de conocimientos en el seno de la institución, ni que el análisis de la docencia se articule con las funciones de investigación, extensión y gestión" (Ricco, 2000).

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

[...] sin infraestructura edilicia adecuada, sin recursos materiales apropiados (bibliotecas, equipos informáticos), sin personal de apoyo administrativo, el cuerpo docente se resiente, se conflictúa, tendiendo a un precarización creciente de la función. Asimismo, los aspectos socio organizacional y sociopolítico de la institución repercuten directa o indirectamente sobre el cuerpo académico (Ricco, 2000).

3.2. El proyecto The Changing Academic Profession, an International Research Project

Como ya se mencionó, el CAP, desarrollado en el año 2008, forma parte de un proyecto internacional en el que participan 21 países. En el caso argentino se consideró como universo de análisis a los docentes de universidades públicas, es decir, aquellos de cualquier dedicación y cargo que tienen relación de dependencia con universidades nacionales. Se diseñó una muestra aleatoria nacional de dos mil 400 docentes; los resultados que aquí se presentan son de 790 casos.

La muestra incluyó dos preguntas sobre la evaluación de la docencia universitaria: la primera es sobre los actores que tienen mayor influencia en la institución y la segunda es acerca de quiénes evalúan las actividades de docencia, investigación y extensión.

En relación con la primera: actores que tienen mayor influencia en la institución para:

- *la selección de los docentes*: 48.4% respondió que son las autoridades de la unidad académica.
- *las decisiones sobre promoción y estabilidad docente*: 40% respondió que son las autoridades de la unidad académica.
- *la evaluación de la docencia*: 37.59% respondió que son las autoridades de la unidad académica y, en segundo lugar, las autoridades institucionales: 25.87% y 22.74% que son los consejos u órganos colegiados.
- *la evaluación de las investigaciones* un 44,93 % señala a las autoridades institucionales

Es interesante observar que se asigna a las autoridades de las unidades académicas importante influencia en la selección, promoción y evaluación de la docencia universitaria. Sin embargo, en cuanto a la evaluación de las investigaciones se afirma una mayor influencia de las autoridades institucionales.

Con relación a la segunda: ¿Quiénes evalúan las actividades de docencia, investigación y extensión?

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

Fuente: Resultados de la *Encuesta en Argentina para la Investigación CAP*, UNTREF/UNGS, 2008

En cuanto a la evaluación de la docencia, se observa que hay muy poca diferencia entre quienes responden que son los pares miembros de los departamentos y la Dirección del mismo quienes evalúan (46.30% y 46.69%, respectivamente). Esto se corresponde con lo señalado en la pregunta anterior, ya que eran las autoridades de la unidad académica.

Es llamativo el porcentaje de respuestas sobre la evaluación de la docencia por parte de los estudiantes (60.72%) lo que se corresponde con la práctica de evaluación de la docencia más frecuente en Argentina. Asimismo, es considerable el porcentaje de respuestas sobre la propia evaluación de la docencia (auto-evaluaciones: 42.16 %).

La tradición evaluativa de la investigación por parte de instancias externas se manifiesta en 53.72% de las respuestas. Esta modalidad es una práctica instalada a la hora de evaluar investigaciones no así la docencia (15.48%). La extensión transferencia en cambio, es la actividad menos evaluada: 20.39% de respuestas indican que nadie evalúa dichas actividades, lo que es al menos considerable por su relación directa con la comunidad y con la docencia e investigación

4. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de este trabajo hemos presentado los lineamientos generales de la investigación sobre evaluación de la docencia universitaria que se realiza en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Se propusieron, también, algunas consideraciones y ciertos problemas en torno a la evaluación de la docencia universitaria. Además, focalizando en Argentina, se presentaron las conclusiones del análisis de las evaluaciones institucionales y del proyecto de investigación CAP.

La calidad de las actividades docentes de una universidad se establece a partir de definiciones claras sobre la docencia universitaria. El docente debe ser considerado como un sujeto colectivo e individual respetando su identidad, su autonomía, la complejidad de las actividades que desarrollan, el contexto y las instituciones donde se insertan, los marcos regulatorios y las condiciones laborales, entre otros. Su desarrollo académico y profesional debería ser reformulado con base en procesos flexibles y adaptados a las distintas situaciones y necesidades; creando mecanismos participativos y colaborativos; y a partir de los insumos que las evaluaciones aportan.

La evaluación de la docencia debería ser considerada como una práctica social, una actividad compleja, que se encuentra en permanente interacción con las distintas dimensiones del quehacer institucional.

Por eso proponemos un modelo comprensivo de evaluación de la docencia universitaria, que contribuya al desarrollo personal y profesional del docente, así como la mejora de la institución. Un modelo de evaluación y desarrollo profesional que implica un compromiso integral de la universidad y de todos aquellos elementos que intervienen favoreciendo la mejora profesional y a la institución:

La evaluación de la docencia universitaria cobra significado cuando se integra en el concepto de evaluación a la docencia, como una función y responsabilidad de la universidad y de todos aquellos que intervienen en su desarrollo (Mateo, 2000: 95).

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bereday, Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- CONEAU (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*. Buenos Aires: CONEAU.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de Evaluación y Acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008a). "Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias", *Perspectivas en Políticas Públicas*, vol. 1, núm. 2. Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil.
- Fernández Lamarra N. y Coppola, N. (2008b). "La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3.
- Ferrer Juliá, F. (2002). *La educación comparada actual*, Barcelona: Ariel.
- García Garrido (1982). *Problemas mundiales de la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Valcárcel-Muñoz Repiso, A. (2001). *La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional*, Madrid: La Muralla.
- Mateo, J.; Escudero Escorza, T.; De Miguel, F.; Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (1996). "La evaluación del profesorado. Un tema a debate". *Revista de Investigación Educativa*. 14, 73-93.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación núm. 33. Barcelona: Horsi –ICE/ UB
- Murillo, J. (coord) (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesoral docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, OREALC-UNESCO http://www.oei.es/docentes/evaluacion_desempeno_carrera_docente_2_edicion_2007.pdf
- Peón, C. (1999). *Criterios y procedimientos utilizados para la evaluación institucional universitaria utilizados por la CONEAU en los casos de las Universidades Nacionales de: San Juan, Luján, Santiago del Estero, Litoral, Patagonia y Tucumán*. Documento preliminar. Buenos Aires: CONEAU.
- Ricco, G (2000). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades*, Buenos Aires: Consejo de Universidades de Argentina, CIN.
- Rizo, H (2005). "Evaluación del desempeño docente. Tensiones y tendencias", *Revista PREALC*, 1 147-163 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#144746>
- Rodríguez Espinar (2003). "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario" en *Revista de educación*, núm. 331 (dedicado a: La formación del profesorado universitario), pp. 67-99.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Coords) (2000). *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós
- Rueda, M y Arbesú García, M. I (2003). "La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente", *REDALYC*, núm. 36, pp. 66-54 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/iniicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34003606>
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, México: Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED)/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.

- Rueda, M (2008). "La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México", en *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM/ IISUE/RIED.
- Souto, M. (1996). "Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente", *Iglú*, núm. 11. Québec.
- Stake, R (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stronge, J. H. (1997). *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. Londres: Thousands Oaks - Cla Corwing Press. Inc.
- Tejedor, F. J. y García Valcárcel, A. (1996). *La evaluación de la calidad de la docencia universitaria, en el marco de la evaluación institucional, desde la perspectiva del alumno*. Salamanca: IUCE-Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J. (2003). "Un modelo de evaluación del profesorado universitario". *Revista de Investigación Educativa*, 21, 153-182.
- Vain, P. (1998) *La evaluación de la docencia Universitaria: un problema complejo*. Documentos de trabajo, Buenos Aires: CONEAU.
- Valdes Veloz, H. (2000). *Evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada por Cuba, Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. México, mayo. <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- Varios Autores (2008). "La evaluación del profesorado universitario en España", en *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM/ IISUE/ RIED.



ISSN: 1989-0397

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: PLATAFORMAS, NUEVAS AGENDAS Y CAMINOS ALTERNATIVOS

THE EVALUATION OF TEACHING: PLATFORMS, NEW AGENDAS AND
ALTERNATIVE PATHS

Edith Litwin

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf

He desarrollado esta presentación desde tres perspectivas. En la primera, describiré las prácticas habituales de la evaluación de la docencia en la universidad; en la segunda, incorporaré relatos de las investigaciones en torno a esta problemática llevadas a cabo en diferentes momentos de trabajo; y en la tercera, plantearé algunas categorías de análisis que recogimos en investigaciones recientes en torno a las buenas prácticas de enseñanza en la universidad, que podrían instalar políticas para el mejoramiento de la docencia en el nivel superior. En todos los casos, nos referiremos a las prácticas que se llevan a cabo en la Universidad de Buenos Aires, que alberga 13 unidades académicas y el Ciclo Básico Común; que otorga 105 títulos; imparte 94 maestrías, 219 carreras de especialización, trece doctorados y tres programas de pos doctorado; que cuenta con 14 museos, seis hospitales y centros asistenciales, 36 laboratorios y tres establecimientos de educación media. En la Universidad de Buenos Aires, que cuenta con 328 mil alumnos, desarrollan su trabajo 28 mil 943 docentes y 12 mil 109 no docentes.

1. LAS PRÁCTICAS HABITUALES

Una de las maneras sistemáticas de apreciar las condiciones del docente en el ingreso a la carrera en la universidad se expresa a través de los concursos abiertos de antecedentes y oposición, que se renuevan luego de siete años de ejercicio de la profesión en la institución. Estos concursos de selección implican, en primer lugar, la elaboración de un documento por parte de los aspirantes en el que, además de constar sus títulos y antecedentes en docencia e investigación, según la dedicación, ofrecen su opinión respecto del ejercicio de la docencia, la manera en que mantendrá actualizada la enseñanza y sus aportes originales al campo en el que concursa. El análisis de estos documentos, realizado por jurados especialistas en los campos temáticos de referencia, permite realizar una apreciación de los antecedentes de los candidatos. La evaluación de esta primera presentación puede determinar que algunos aspirantes queden excluidos de no presentar antecedentes que, en la opinión de los jurados, satisfagan los requerimientos para el cargo al que se aspira. En una segunda instancia, los concursos de acceso requieren la realización de entrevistas y pruebas de oposición en las que los docentes deben desarrollar una clase con el objeto de evaluar sus aptitudes didácticas.

Las diferentes unidades académicas, además, solicitan a los docentes un informe anual o bi anual de evaluación –según sea el cargo regular o interino–, relativo a la tarea cumplida, informe que debe ser aprobado por el órgano colegiado correspondiente. Los concursos para el acceso y los informes para la permanencia constituyen propuestas sustantivas de la evaluación. Estas propuestas no dejan, sin embargo, de presentar complejidad: en algunas unidades académicas el trámite de llamado a concurso y su efectivización es sumamente lento: en otras es tema de debate la composición de los jurados aun cuando no alcance como causal de impugnación. Se trata de dos cuestiones que, sin deslegitimar el valor de tales instancias, ponen en debate su organización y puesta en práctica.

A este programa establecido en el Estatuto de la universidad, deben incorporarse las evaluaciones que se administran para acceder y renovar subsidios de investigación o incentivos que requieren anualmente la rendición de la producción académica medida mediante publicaciones en revistas arbitradas, publicación de libros, participación en conferencias y congresos, formación de discípulos, dirección de becarios y tesis, como sus aspectos de mayor relevancia.

Concursos o informes son las maneras habituales de seleccionar, registrar o mantener el ejercicio de los docentes y profesores universitarios. Sin embargo, este conjunto de acciones evaluativas rara vez es reconocido como valioso por parte de los docentes. En algunas oportunidades, implican una sobrecarga en sus actividades, una reiteración de las instancias de acreditación de las mismas y los estándares que se plantean para su aprobación son puestos en tela de juicio.

1.1. La mirada del alumno

Seis unidades académicas de las trece facultades y el Ciclo Básico Común promueven de manera sistemática la evaluación de los docentes por parte de los estudiantes. En cuatro de ellas, la evaluación es obligatoria y condiciona las inscripciones a materia; en dos se elige anualmente una cantidad de cátedras o carreras que serán evaluadas. Algunas facultades realizaron un programa de evaluación de este tipo hace algunos años como parte del de mejoramiento, pero no lo aplicaron de manera sistemática y continuada. Por último, en aquellas unidades académicas donde no existe un programa sistemático de evaluación de la actividad de las cátedras, es muy frecuente que los equipos docentes desarrollen sus propios instrumentos de evaluación y los administren a sus alumnos para obtener información que ayude a revisar la práctica docente en la asignatura específica. Las encuestas son realizadas *on line* o completadas de manera presencial.

En relación con la información obtenida por esta vía, algunas facultades reservan los resultados de las encuestas para los mismos docentes a cargo de las asignaturas, para los jefes de departamento o los directores de carrera. En otras, la información es visible –vía Intranet– a toda la población de la facultad y los resultados se incluyen en el legajo del docente para la notificación del jurado en los momentos de regularización o de renovación del cargo, mediante el sistema de concursos.

Los instrumentos, en general, presentan una serie de dimensiones que remiten a la apreciación de los estudiantes respecto de las condiciones didácticas: organización de la materia, el cumplimiento de la programación, desarrollo de los contenidos, calidad de las explicaciones, asistencia y puntualidad, el respeto por las diferencias u opiniones de los estudiantes. También, se indagan las apreciaciones de los estudiantes referidos al sentido de la materia cursada, la utilidad en su formación general o en la profesional.

En entrevistas realizadas a los secretarios académicos durante el año 2009 en las que se indagaba el valor de las encuestas sobre la mejora de la docencia, no encontramos respuestas que indiquen una relación directa entre dichas cuestiones. Ante resultados negativos en las encuestas se menciona la realización de charlas, reuniones, avisos, alertas.¹ Sin embargo, una de las derivaciones de la aplicación de los instrumentos ha sido la modificación de la carga horaria de materias, su reorganización en la estructura curricular, la incorporación de actividades no presenciales, cambios en los horarios de clase, etc. Podemos señalar, entonces, que se reconoce el beneficio de la aplicación de estas propuestas en un orden curricular y no de aplicación a la mejora de las prácticas.

Este panorama se completa con los procesos de auto-evaluación institucional que cinco unidades académicas desarrollaron en el marco de la acreditación de las carreras de grado que establece la

¹ Nos referimos a un estudio realizado en la Secretaría Académica de la universidad, bajo la responsabilidad de Gabriela Augustowsky, durante el año 2009 y en el marco de un proyecto de auto-evaluación de la universidad en las que se relevaron las prácticas existentes.

CONEAU, en las que se incluyó la evaluación de la docencia; esto supone revisar a dos unidades que no solían aplicar los instrumentos antes descriptos.

Desde otro orden de propuestas, podemos identificar, también, algunas unidades académicas que introdujeron propuestas originales para esta evaluación como las reuniones de docentes en la facultad de Psicología o el Foro de Actualización permanente del Graduado en Ciencias Económicas, instancias que se viven como procesos de revisión interna de las propuestas de enseñanza.

De una u otra manera son, entonces, diez de las trece unidades académicas las que incluyen programas de evaluación, más allá de los concursos habituales o de los informes de los docentes. De todas estas prácticas, podemos apreciar que los concursos de acceso a la docencia son sostenidos por todas las unidades como las mejores propuestas para seleccionar a los mejores docentes y ofrecer estabilidad en su carrera aunque, desde la perspectiva del mejoramiento de la docencia, ninguna de las prácticas habituales resulta satisfactoria para sus actores principales. Los resultados provistos por las encuestas administradas a los estudiantes, por su parte, han sido una vía valiosa para la mejora de las propuestas de cátedra y de las ofertas curriculares.

1.2. La propuesta del mejoramiento

Si reconocemos que el sentido fundamental de la evaluación de la docencia es el mejoramiento de las prácticas de enseñanza deberíamos incluir, aunque de manera indirecta, otras acciones llevadas a cabo por la universidad. En el Ciclo Básico Común, por ejemplo, se promueven talleres de docentes, conferencias y reuniones que tienen por objeto realizar debates curriculares, analizar las estrategias metodológicas en la enseñanza y reflexionar sobre las buenas prácticas docentes. Estas reuniones y ciclos se han hecho progresivos en los dos últimos años e, incluso, se han abiertos a otros miembros de la comunidad interesados en la cuestión. Su proyecto es abarcar en dos años más a 50% de los docentes involucrados. Otro ejemplo, lo ofrece la facultad de Medicina, en el que una cátedra lleva a cabo reuniones periódicas y cursos a docentes para el análisis de las prácticas.

De manera sistemática, cinco unidades académicas llevan a cabo programas de Carrera Docente dirigidos especialmente a su comunidad académica. En esos cursos es central el debate y análisis pedagógico y didáctico enfocado al mejoramiento de las prácticas. Las asesorías pedagógicas con las que cuentan once unidades académicas realizan acciones de mejoramiento de la docencia en cátedras o departamentos.

Finalmente, desde la Secretaría Académica de la universidad en el año 2008 se convocó a un Encuentro de profesores y docentes con el objeto de favorecer el análisis e intercambio de las buenas experiencias de enseñanza. En ese encuentro participaron 850 profesores universitarios. En septiembre de este año, se convocó, con el mismo sentido, a un Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria.

En síntesis, entendemos que analizar las prácticas habituales de evaluación de la docencia implica tanto el reconocimiento de las acciones directas, sean o no efectivas en sus propósitos, como el de aquellas que se llevan a cabo en pos del mejoramiento y que constituyen el sentido esencial de la evaluación.

2. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Intentaré, en este apartado, recoger historias de la evaluación de la docencia que fui registrando a partir del proceso de investigación de las prácticas docentes. Algunas son el resultado de dichas investigaciones; otras fueron hallazgos referidos a efectos no buscados de las mismas. Configuran una

plataforma en la que se inscriben políticas y prácticas institucionales que, a mi parecer, pueden ofrecernos un interesante y polémico panorama a la hora de construir un escenario prospectivo para la evaluación en este campo.

2.1. Relatos de la evaluación de la docencia: políticas y prácticas

Hemos elegido cuatro relatos que nos permitieron analizar, desde la perspectiva de la evaluación, el oficio docente, sus creencias, supuestos y requerimientos. Los hemos denominado: el mito, la sospecha, las marcas del oficio y las demandas. Estos cuatro relatos encierran, a nuestro parecer, las contradicciones del campo de la evaluación y las dificultades para encarar una propuesta con sentido.

2.1.1. El mito

En el final de la década del setenta, realizamos una investigación referida a los efectos de la utilización de las tecnologías en las prácticas de los docentes y en los aprendizajes de los estudiantes. Una de las líneas de investigación de mayor interés se construyó a partir del relato de una docente que estaba a cargo de la experiencia tanto de un grupo experimental como otro de control, por razones de falta de grupos efectivamente comparables en la muestra local. La docente sostenía que aun cuando había utilizado todos los cuidados que el ejercicio de la docencia requería de estas dos funciones, tenía mejor relación con los estudiantes del grupo experimental que con los del grupo control. Observamos sus clases, realizamos entrevistas y pudimos entender lo que sucedía: la docente consideraba que en el grupo experimental cobraba fuerza y vitalidad el proyecto que incluía tecnología. Dado que ella entendía que “la televisión enseñaba” pero que lo hacía muy mal, ejercía una suerte de complicidad con los estudiantes y volvía a enseñar los temas según su parecer. Esta situación provocó un clima de confianza que estimuló la relación entre la docente y sus estudiantes. Es así como reconocimos que, más de una vez, se redimensionan y fortalecen las creencias respecto del valor de las tecnologías cuando se las utiliza en la enseñanza. Esto sucede tanto por parte de los estudiantes como de las instituciones, las comunidades y los mismos docentes. Se constituye así un mito respecto de los efectos de la enseñanza que desdibuja la función docente mientras cobran inesperado y potente valor las acciones del afuera. Nos preguntamos cómo podemos recuperar la valoración de las prácticas y las consecuencias del acto de enseñar sin que medien en estos análisis las improntas de los contextos, las ayudas u otros factores que desdibujan la conciencia del accionar docente.

2.1.2. La sospecha

El segundo relato lo vinculamos con una experiencia que llevamos a cabo en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en las que solicitamos a cada docente –y de forma anónima– que conteste una encuesta de auto-evaluación. Las encuestas debían ser colocadas en unas cajas ubicadas en cada uno de los departamentos docentes; dado que muy pocos las contestaban iniciamos una serie de entrevistas para indagar las razones de la falta de respuesta. Ante la pregunta, los docentes sostuvieron, recurrentemente, que lo más probable sería que en los departamentos docentes se abrieran esas cajas y se los identificaran, sirviendo esto para el control de su trabajo. Colocamos, entonces, las cajas en la sala de profesores –lugar en el que no había ninguna posibilidad de identificar a los autores de las respuestas– y difundimos el cambio del lugar de la entrega de las encuestas. Rápidamente, aumentó el número de respuestas a la encuesta. Entendemos que es muy difícil eliminar la sospecha del control en la evaluación de las prácticas. Las y los docentes sienten que estas evaluaciones conducen a la

inestabilidad, se los juzga por fuera de las instituciones y los requerimientos o dificultades de sus estudiantes. Prácticas, en síntesis, que son más una amenaza que una oportunidad de aprendizaje.

2.1.3. Las marcas del oficio

El tercer relato surge a partir de un trabajo investigativo en UBA XXI, Programa de Educación a Distancia de la Universidad, llevado a cabo desde hace ya más de una década. Los docentes de este programa administran y corrigen evaluaciones al azar dado que la gran cantidad de alumnos dificulta una selección. Los exámenes se agrupan por las iniciales del apellido y a cada docente se le remite un grupo de exámenes de estudiantes cuyos apellidos se inician con la misma letra. Los docentes comparten en reuniones previas criterios para la corrección y, con posterioridad a los exámenes, debaten en torno a las dificultades de la corrección de algunas consignas llegando a acuerdos de calificación. Pese a la agrupación por azar, a las guías orientadoras y a las reuniones posteriores los docentes muestran promedios de calificaciones de sus grupos altos o bajos de manera recurrente a lo largo de los cuatrimestres. Esto es, manifiestan una tendencia a aprobar o a desaprobar, con independencia de las cohortes y sus desempeños. La comunicación de esta tendencia a un grupo de profesores no mostró que modificara su comportamiento. Por otra parte, las actas de los exámenes en las diferentes unidades académicas corrobora también esta tendencia del oficio: aprobar o desaprobar como parte de los supuestos del trabajo docente. Nos preguntamos, en estos casos, cómo actuar en pos del mejoramiento en prácticas resistentes que señalan y marcan este complejo oficio.

2.1.4. Las demandas

En una investigación llevada a cabo en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y que tuvo como propósito –a partir del reconocimiento de los docentes apreciados por sus estudiantes– el estudio de las características de su quehacer, pudimos identificar dos recurrencias que señalaban los estudiantes respecto de los buenos docentes: “los docentes dicen con claridad lo que tengo que hacer” y “la clase me ordenó”. Respecto de la claridad con lo que hay que hacer refieren que se trata de cuestiones más de una vez muy simples: exactamente dónde comprar la ficha bibliográfica o cómo proceder en una entrevista para un trabajo de campo. Por su parte, la idea de que “la clase ordena” significa que el alumno encuentra relaciones entre cabos sueltos, entiende algo a partir de lo que entendió ayer y, más sofisticadamente, construye estructuras en donde había ideas, conceptos o aspectos hasta entonces no relacionados. Se trata de dos dimensiones significativas que dan cuenta de la apreciación por parte de los estudiantes de la buena práctica, pero a su vez se constituyen en una demanda respecto de las prácticas. En conversaciones con los estudiantes reiteran también que el buen docente “cumple con lo que prometió”.

En síntesis, la construcción de un camino para la evaluación de la docencia precisa identificar a los actores y asumir sus creencias respecto de quién es el responsable de la enseñanza, saber que se sienten sospechados y no pueden separar la evaluación del control, reconocer las marcas del oficio y las demandas que sus estudiantes les hacen una y otra vez.

3. UNA NUEVA PERSPECTIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

En tercer lugar, y también como fruto de las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Buenos Aires, presentaré una serie de categorías de análisis construidas a partir del reconocimiento de buenas prácticas que permitirían abrir un espacio de colaboración para el mejoramiento de las prácticas

docentes². En síntesis, la atención a estas categorías reconociendo, a su vez, la presencia de la plataforma señalada abrirían, a nuestro entender, una interesante perspectiva para el mejoramiento de las prácticas docentes, propósito sustantivo de cualquier propuesta de evaluación.

El análisis de las buenas prácticas de enseñanza nos permitió identificar algunas que, por su creatividad e impacto en los aprendizajes, son reconocidas por los estudiantes como valiosas. Los estudiantes las señalan fácilmente. Esas prácticas incluyen, más de una vez, recursos que generan impacto, evaluaciones originales, buen vínculo con ellos, respeto y cuidado por las diferencias en el trato y en el estímulo y compromiso con la comprensión. Las apreciaciones respecto de los docentes por parte de sus estudiantes, en estos casos, suelen ser más holísticas que pormenorizadas.

En otros casos, las apreciaciones de la buena docencia están inscritas en recuerdos. Se trata de "docentes memorables" maestros que dejaron huella en sus estudiantes, que mostraron una manera de desarrollar la disciplina o la práctica profesional. También, podemos identificar "prácticas de autor", clases que dan cuenta de una propuesta original que transforma la enseñanza de ese campo o práctica, forma discípulos y crea una escuela y una epistemología propia para la enseñanza del tema en cuestión. Validadas por las comunidades científicas o académicas, forman parte de una didáctica de autor.³

Las buenas clases, las de los docentes memorables o las prácticas de autor conforman un registro de la buena docencia que marca, más que otra cosa, una aspiración que orienta a la enseñanza. Desde esa perspectiva pudimos reconocer una serie de prácticas que, sin establecer prescripciones, podrían instalar el sentido de una docencia renovada en la educación superior.

3.1. Cuatro propuestas para construir una nueva agenda para la evaluación

La primera de nuestras propuestas se construyó a partir del reconocimiento de algunas prácticas que parecieran escaparse de toda posibilidad de evaluación. Se trata de la inclusión de contenidos de escasa posibilidad de conexión con el tema que se trata. No se justifican, tampoco, por su relevancia social o epistémica. Tienen que ver, más que otra cosa, con intereses de los docentes, con su manera particular de pensar el campo de conocimientos, la profesión o sus creencias por hacer interesante la enseñanza. Reflejan su preocupación como docente, los riesgos que asume en las clases y la valentía para permitirse la impertinencia en el salón. Es así como se exponen relatos, recomendaciones, historias personales, lecturas casuales. Conforman su agenda de los temas o cuestiones que incluye sin que puedan justificarse o exponerse en la planeación oficial.

La segunda propuesta consiste en identificar la inclusión en clase de la última noticia interesante que estudió o simplemente leyó el docente. A veces hemos reconocido que estas notas o noticias se conectan débilmente con los temas que se desarrollan pero dan cuenta de su grado de actualización y preocupación por los temas y problemas que expone o desarrolla. Identificaríamos así un ejercicio docente comprometido con la formación permanente, con la conciencia del cambio y la provisionalidad

² Esta investigación se publicó en el libro: *Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós. 1997

³ Se trata de resultados preliminares del trabajo de investigación: "La tecnología educativa en la enseñanza superior: diseños de autor". Subsidio UBACYT F088. Informe de investigación E. Litwin directora.

del conocimiento científico y con claridad respecto de que el recorte disciplinar o del dictado de una materia, más de una vez, genera un límite arbitrario que es necesario deconstruir.

La tercera propuesta remite al espacio de enriquecimiento que una clase puede proporcionar. La utilización de metáforas, analogías, la recurrencia a la cultura universal, al cine, a la pintura o la escultura, a las obras literarias como una manera de expandir el tratamiento de un tema y posibilitar una mirada humanista frente a cualquier contenido del que se trate. La justificación de la clase no residiría, desde esta perspectiva, en que expone un tema sino en que enriquece un tema mediante un tratamiento que da cuenta de su mirada original y universal.

La cuarta propuesta implica reconocer cuántas veces se han promovido o suscitado invitaciones para estudiar un tema de una manera diferente a la expuesta, para encontrar otra explicación acudiendo a una fuente ajena a las tradiciones, para concurrir al cine o para leer una novela que podría permitirme pensar de un modo diferente, imaginar nuevas resoluciones o simplemente ampliar la mirada analítica o interpretativa. Las invitaciones que permiten otros recorridos muestran al ejercicio de la docencia con una perspectiva amplia y plural.

Se trata de cuatro propuestas: las que conforman una agenda personal, la comprometida con el estudio y la indagación, la que enriquece y no cercena las apreciaciones de un tema o problema y la que invita a recorridos no convencionales que permitirían identificar una docencia superior con sentido, más allá de sus compromisos habituales.

Conforman prácticas valiosas en el marco de la buena enseñanza. El programa que proponemos implicaría identificarlas en un trabajo de colaboración para pensar las evaluaciones de la docencia como parte de una tarea entre pares. Entendemos que estas propuestas, así como otras que se reconozcan en el marco de la buena docencia, podrían constituirse en dimensiones que la orientan, instalándose como parte de un trabajo colaborativo entre docentes. Se trataría de registrarlas, promoverlas o diseñarlas. En todos los casos, requerirían entenderlas en los límites de las prácticas que instalaron los mitos, la sospecha del eterno control, las demandas de los estudiantes y las marcas o tradiciones del oficio de enseñar.

4. LO QUE NO PUEDE NI QUIERE ASUMIR LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Desde la perspectiva del escenario de las tradiciones y del reconocimiento de las buenas prácticas docentes entendemos, por una parte, que instalar un programa de evaluación de la docencia implica, por una parte, mejorar las prácticas de acceso como los concursos, otorgándole más dinamismo y aumentando el control en torno a la selección de los jurados; incluir tanto las acciones directas tales como las encuestas (dados sus beneficios curriculares), como las indirectas que guardan más sentido en relación con los propósitos de la evaluación.

Para ello se deberá instalar un programa de colaboración construido por pares que recupere la visión de la evaluación para la comprensión y el mejoramiento de las prácticas docentes. En este caso, se trata de un programa de trabajo basado, en primer lugar, en resultados de investigaciones que dan cuenta de recurrencias en las buenas prácticas docentes, los recuerdos de los docentes memorables y aquello que las comunidades consideran escuelas o autores que sobresalieron o se destacaron en la enseñanza. Se asumiría en grupos de pares que, desde la colaboración, estimulen la adopción o el reconocimiento de algunas propuestas de mejora. Los límites de esta perspectiva están claros: se evalúa en busca de la

ruptura con las convenciones, en la preocupación por la originalidad, en el desarrollo de la creatividad que le dé sentido al acto de enseñar. La constatación del cumplimiento de un programa complejo como el que proponemos no sería la clave de la evaluación sino la expresión de las condiciones de la enseñanza. Seguramente recuperarían el reconocimiento de los mitos, la sospecha, las marcas de oficio o las demandas.

Mejorar las prácticas implica el recorrido de nuevos caminos mediante nuevas propuestas de ayuda o concepciones que instalen provocativamente el camino del mejoramiento. No se trata de un camino prescriptivo ni de reconocer que éstas son las únicas prácticas sustantivas posibles de incluir. Se trata de un entretejido en el que los resultados de la investigación en torno a la docencia, el mejoramiento de las tradiciones evaluativas y las nuevas propuestas de trabajo en colaboración construyan una agenda sustantiva de la evaluación de la docencia que supere tradiciones y, por qué no, trivialidades y que libere a los sospechosos de siempre del control de la evaluación.





ISSN: 1989-0397

ESTUDIO COMPRENSIVO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE

COMPREHENSIVE STUDY ON THE EVALUATION OF TEACHERS

Carmen Rosa Coloma Manrique

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf

En la actualidad la sociedad es objeto de continuos cambios de diferente índole que afectan el quehacer educativo. Se presentan nuevos retos y se plantean nuevas metas en un sistema educativo que debe ofrecer nuevas respuestas. Es así que en los últimos años, la educación ha experimentado una evolución en diferentes aspectos, inclusive en la evaluación.

En este contexto, la evaluación ha cobrado mayor importancia en el marco de las instituciones educativas y en las últimas décadas juega un papel trascendental como factor de eficacia, como condicionante de la calidad de la educación promovida en las aulas y en las instituciones educativas. De esta forma la evaluación se ha convertido en una herramienta esencial para el control y la mejora de la calidad de la educación.

Ahora, han surgido nuevos enfoques que tienden a responsabilizar mucho más a todo aquello que rodea al alumno, a su aprendizaje y sus resultados. Los ámbitos de evaluación, tradicionalmente limitados a los alumnos, se han extendido e incluyen a docentes, centros, programas y sistema, que ahora son objetos de la política educativa. Ello hace más patente las necesidades y carencias en esta área de estudio, convirtiendo a la evaluación en un instrumento para alcanzar un sistema educativo de calidad, que responda a las necesidades sociales y del mercado, con sus productos y servicios reflejando, de esta manera, la idea de eficacia educativa.

En los últimos años, se aprecia que ha surgido un nuevo concepto de evaluación que supera aquel vinculado con el control y cuyo objetivo era comprobar el grado en que los alumnos lograban las metas propuestas por el docente. Concepto que originaba la clasificación, la selectividad y la comparación y dejaba de lado el carácter orientador o facilitador para el progreso permanente, función que le corresponde a la educación.

En la mayoría de los casos, la evaluación ha sido un apéndice de las actividades educativas, no se le ha permitido ni el espacio ni el tiempo suficiente para desarrollarla, reduciendo su función a la verificación de los hechos, lo cual no permite el mejoramiento, ni los reajustes convenientes en el proceso por lo menos en el corto plazo, de la función básica de la evaluación. Ha sido ejercida como un acto con sentido en sí mismo, con una naturaleza radical y exclusivamente valorativa. Sin embargo, para cumplir una función verdaderamente educativa, su meta es la mejora de los educandos que está relacionada a la fase de toma de decisiones (Pérez Juste, *et al.*, 2000).

Es necesario avanzar y evaluar los diversos elementos de las instituciones educativas reconociendo en ellos sus particularidades y diferencias evitando la tendencia de la evaluación a homogeneizar y no diferenciar y a ajustarse a un molde uniforme, puesto que quienes están en desventaja, siempre quedarán en los más bajos niveles, perjudicando aún más a quien más apoyo necesita.

La sociedad actual obliga a repensar el papel de la institución educativa y, con ello, que debe jugar la evaluación institucional y cómo utilizarla en sus diferentes dimensiones y niveles, sobre todo en aquellos aspectos decisivos para el buen funcionamiento institucional tanto en sus procesos como en los resultados de manera que favorezcan a la eficacia.

La evaluación de la educación, según las investigaciones y tendencias más actuales, parece confirmar que en todas sus vertientes: sea del alumno, del docente, de la organización y funcionamiento de las instituciones educativas, es determinante para elevar el nivel de la calidad de la enseñanza. En tal sentido, se aprecia una diversidad de modelos, tipos y procedimientos de evaluación educativa según las diferentes perspectivas y concepciones, ya sea desde la enseñanza, los modos de dirección, las diversas

funciones que asume el docente, o desde la evaluación institucional. Reconociendo que toda evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y la asunción de cambios que favorecerían la mejora de la calidad educativa.

1. SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN DE DOCENTES EN LA ACTUALIDAD

Hasta hace algunas décadas la evaluación de docentes no se consideraba como una actividad importante, ni vital en la mejora de la calidad de la enseñanza, de manera que ha tenido poca influencia en las decisiones sobre el personal docente o la enseñanza. "En lugar de ello, los esfuerzos de mejora de la institución educativa en las últimas décadas se han centrado en la mejora del currículo, en el cambio de métodos de dirección escolar y en el desarrollo de nuevos programas" (Darling-Hammond, 1997:24).

La reestructuración de la institución educativa y la búsqueda de la profesionalidad docente son dos aspectos relacionados con la reforma de la enseñanza que enfatizan la importancia de los docentes en la calidad educativa institucional. De manera que en la actualidad la evaluación de docentes constituye uno de los tópicos de mayor interés en nuestro país, como una forma de respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de los centros educativos. Por ello cada vez es más notable el interés por el papel que juegan los docentes en el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación de la docencia se hace necesaria para mejorar la calidad de la labor desempeñada por el docente, de tal manera, que si la evaluación no sirve para mejorar la formación, al desenvolvimiento adecuado de la personalidad, la transformación de las capacidades humanas, difícilmente justifica su inclusión en la educación.

La evaluación debe plantearse siempre con finalidad formativa y de mejora permanente, aunque se pretendan otras funciones complementarias y enriquecedoras [...] el fin fundamental de la evaluación en el ámbito educativo es perfeccionar el sistema y en consecuencia, los factores o componentes funcionales que inciden de modo directo, en las personas que reciben su acción (Casanova, 2004:9).

La evaluación de docentes permitirá la mejora de la práctica de la enseñanza, reduciendo el fracaso y la deserción escolar y acabará con los métodos didácticos que exigen esfuerzo inútil tanto a alumnos como a los docentes; además, favorecerá a la rendición de cuentas a la sociedad sobre la labor del docente y justificar los gastos públicos (Abalde *et al.*, 2002:1). Esto hace necesario sentar las bases de un sistema de evaluación de docentes.

2. CONCEPTO Y PERSPECTIVAS ACTUALES SOBRE LA EVALUACIÓN DE DOCENTES

La evaluación de docentes es un proceso sistemático y permanente, integrado a la actividad educativa que debe ayudar a reflexionar sobre su actividad y permitirle tomar decisiones para mejorar su labor profesional y consecuentemente institucional. La evaluación de docentes es un proceso y no una actividad puntual, mediante el cual se pretende tomar conocimiento de la situación de partida y del grado de coherencia de sus elementos integrantes. "Es una tarea que exige una cuidadosa planificación que va desde la especificación de los juicios que deben emitirse a las decisiones que deberán asumirse y darse a conocer a los interesados" (García y Congosto, 2000:129).

En la evaluación del docente como cualquier otro fenómeno de estudio se plantean las preguntas: ¿qué evaluar?, ¿con qué propósitos?, ¿qué información obtener, cómo recoger información, cómo utilizar los datos recogidos?

De acuerdo con Iwanicki (1997:221) hay tres componentes en un proceso eficaz de evaluación de docente: uno referido a la filosofía y propósitos, que ha de considerar “el significado del papel y funciones de la evaluación de profesorado [...] que explican por qué se evalúa a los docente”; segundo, relativo a los criterios y estándares de rendimiento, o lo esperado de los docentes y el tercer aspecto está relacionado con los procedimientos o a las formas de evaluación. La definición de la filosofía y propósitos ayudaría a centrar el proceso de evaluación que usualmente se concentra en actividades como revisión de protocolos o instrumentos de evaluación o descripción de puestos de trabajo, cuando lo usual es la falta de un entendimiento común entre los docentes y los administradores.

Asimismo, Mateo (2000), señala que usualmente se han ejecutado evaluaciones parciales, con poca continuidad y desarrollado modelos diversos que es difícil homogenizar, por lo que considera importante hacer algunas reflexiones conceptuales y tratar de establecer los elementos previos para el establecimiento de un sistema evaluativo del docente. Para ello, Mateo sugiere considerar tres aspectos:

a) Las expectativas del centro versus las necesidades del docente

Bajo este apartado, se considera necesario analizar el problema de fondo que no es la evaluación en sí misma sino cómo, a partir de ella, se gestiona la calidad institucional. Ello obliga a establecer los elementos básicos que sustentan un modelo de evaluación de docentes y cómo éstos se relacionan con los procesos de mejora de los centros. Esto significa que establecer un modelo de evaluación de docentes es resolver el sistema relacional entre la institución educativa y los docentes, partiendo del principio de que lo que es bueno para el centro es bueno para el docente y viceversa. Este tipo de relación sinérgica favorece la posibilidad de que ambos alcancen sus propósitos. Según Mateo, éste debe ser el primer objetivo en cualquier estrategia de evaluación. Por otro lado, un verdadero proceso de mejora toma en cuenta las necesidades individuales. Como dice Fullan (1991, citado por Mateo, 2000:13):

[...] combinar el desarrollo individual e institucional genera tensiones, pero el mensaje es evidentemente claro. Nadie puede obtener uno sin el otro. Como señala, Jiménez: Una evaluación de docentes con visión profesionalizadora, que posibilite un desarrollo personal y profesional, es tan necesaria como considerar los resultados de los alumnos, la fijación de objetivos o la elaboración y desarrollo de los currículos.

En general, se podría señalar que todo modelo de evaluación de docentes debiera plantearse como primer paso el contar con la participación activa de ellos, desde el mismo diseño. La participación favorece identificar exhaustivamente las necesidades del docente y a encontrar formas de compatibilizarlas con las de la institución, de lo contrario el proceso *culturizador* que toda acción evaluativa busca crear y desarrollar estará ausente, corriendo el riesgo de convertirse en un proceso generador de *incultura evaluativa*. Al respecto, afirma Mateo:

[...] los modelos participativos se caracterizan por posibilitar e incentivar la intervención y la implicación de las personas y los grupos que conforman la organización en la toma de decisiones que afectan a la tarea evaluativa a realizar, tanto en la delimitación de objetivos como en el establecimiento de los planes de acción, distribución de funciones, análisis de la información etc. (Mateo, 2000: 95).

De esta manera, la evaluación no sólo resulta ser una estrategia de gestión sino que presenta un valor formativo intrínseco. Una evaluación participativa ayuda al desarrollo de los procesos de autorregulación

personal y de grupo, la coordinación y la construcción de una visión unitaria del centro y la creación de una cultura institucional compartida.

b) Propósitos básicos en un proceso de evaluación de docentes

Para Iwanicki (1997), definir la filosofía y los propósitos conlleva el significado y la finalidad de la evaluación, esto es explicar para qué y por qué se evalúa a los docentes. Los criterios y los estándares que especifican lo que se espera de los docentes y los procedimientos describen en que forma deben ser evaluados los docentes. Señala Iwanicki, los propósitos de la evaluación de docentes tienen un efecto directo sobre las expectativas de rendimiento, así como el modo en que se evalúa. Por ello, es necesario, que cada institución que pretenda valorar a sus docentes, deba comenzar por afirmar sus propósitos para luego revisar las expectativas en cuanto el rendimiento de ellos y posteriormente señalar los procedimientos. En caso contrario, se puede caer en el activismo, en tareas de tipo técnico dejando de lado el acuerdo y entendimiento mutuo entre los directivos, administrativos y docentes con respecto a los verdaderos propósitos de la evaluación.

Una vez clarificadas las expectativas de la institución educativa, es importante establecer el propósito de la evaluación, tomando en consideración que la calidad educativa de una institución no depende directamente de la calidad de la actividad docente. A decir de Mateo (2000), la calidad de la docencia es el núcleo básico impulsor de la calidad de la institución educativa y la calidad personal del docente y la de su actividad no tienen que estar necesariamente relacionadas con ella. Por ello, es importante definir el marco conceptual en el que se fundan dinámicamente los intereses y las necesidades individuales e institucionales. Definido el modelo de calidad para la docencia se puede establecer el modelo de evaluación y plantearse los modelos de mejora del docente que tengan significado para la institución educativa y la persona.

Ello implica desarrollar una concepción de la evaluación de docentes en la que se considere simultáneamente la mejora del docente y de la institución. Este modelo comprensivo de la evaluación de docentes estaría enraizado según Strong, Helm y Tucker (1995, citado por Mateo, 2000), en dos amplios propósitos:

- Orientado a los resultados, contribuyendo al logro de los objetivos personales del docente y a los de la misión del programa, del centro y de la organización educativa en su totalidad. Proveyendo de información suficientemente clara y fiable en función de esos objetivos.
- Orientado a la mejora, contribuyendo al desarrollo personal y profesional del docente así como a la mejora del centro.

Para ello, toda institución educativa debe tener explicitado su modelo de calidad que se desprende de su misión como organización, como también debe tener perfectamente establecidos los objetivos a lograr y cuáles son los que corresponden a la docencia.

La calidad de la actividad docente se establece a partir del modelo de calidad para la docencia en el centro. Sólo desde la calidad de la docencia pueden entenderse los objetivos que debe alcanzar el profesorado en su actividad docente y las orientaciones metodológicas que debe aplicar y, consecuentemente, establecer el correspondiente modelo de evaluación y sólo desde ella pueden orientarse procesos de mejora del profesorado que tengan significado para el centro y para la persona simultáneamente (Mateo, 2000:96-97).

c) Acciones básicas para promover el proceso de evaluación de docentes

Alcanzar una evaluación de docentes de alta calidad implica construir a partir de un equilibrio dinámico entre la mejora de la institución educativa y la mejora del docente, para lo cual sugiere tomar en cuenta las acciones que propone Stronge (1997, citado por Mateo, 2000).

-Establecimiento de objetivos mutuamente beneficiosos. La actividad evaluativa es un proceso asociativo entre la organización y sus empleados, un proceso social que tiene como resultado una aproximación participativa a la evaluación, donde los objetivos deben ser valorados y percibidos como importantes tanto por los docentes como por la misma institución (Olsen y Bennet, 1980, citados por Mateo, 2000).

-Establecimiento de un proceso sistemático de comunicación. Referido a la necesidad de que todos los aspectos clave de la evaluación sean informados. Para ello, es importante establecer los momentos informativos de aspectos públicos como también de asuntos que requieren un tratamiento privado. La transparencia y la interacción se fundamentan en políticas eficientes de información. Al respecto Mateo afirma: "cada aspecto clave del proceso evaluativo deberá ir acompañado del correspondiente acto informativo y éste deberá llevar asociadas las condiciones de garantía de que se realiza en condiciones óptimas para favorecer un verdadero proceso comunicativo" (Mateo, 2000:98).

-Cuidado en la aplicación técnica del sistema de evaluación. Si bien un sistema evaluativo técnicamente correcto no garantiza una evaluación efectiva, es importante que cada aspecto que conforma el proceso evaluativo se realice de acuerdo con las condiciones técnicas de calidad y precisión exigidas por las más elementales normas de la evaluación educativa, de manera que lo haga confiable y válido.

-Uso de múltiples fuentes de datos. En los sistemas modernos se plantea el uso de diferentes fuentes de información que ofrece mayores ventajas y ayuda a conocer distintas versiones, enfoques y percepciones y permite tener una imagen más cercana a la realidad de los hechos. En tal sentido, se sugiere técnicas como: observación naturalística, documentación confiable de la actuación docente primaria y secundaria, bases legales disponibles respecto a decisiones de evaluación.

-Creación de un clima adecuado para la evaluación. La evaluación resulta eficiente si se lleva a cabo desde un clima adecuado donde la confianza entre las partes implicadas y la honestidad y la transparencia sean la norma y no la excepción. Según Mateo (2000), el logro de un clima favorable es posible si se establece la participación, la comunicación continua y fluida en sus diferentes fases del proceso, precisión en la aplicación de las técnicas, honestidad en los juicios y enfoques coactivos en los procesos de mejora. Cuando los procesos evaluativos no logran el clima adecuado se recomienda prudencia en las actuaciones cuidando de que sea el propio proceso el que vaya abriendo el camino y así evitar mayores dificultades.

Una evaluación de docentes con visión profesionalizadora, que posibilite el desarrollo personal y profesional es tan necesaria como considerar los resultados de los alumnos, la fijación de objetivos o la elaboración y desarrollo de los currículos (Jiménez, 2000).

En suma, de acuerdo con Mateo (2000), habría que poner énfasis en tres aspectos clave relativo a lo técnico, lo político y lo ético, que permitiría el desarrollo de la evaluación en condiciones favorables. La falta de uno de estos tres aspectos impediría un desarrollo adecuado de las evaluaciones de docentes y más bien podría perjudicarla.

3. PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN DE DOCENTES

En términos generales y recogiendo los aportes de Natriello (1997) se pueden identificar múltiples propósitos de evaluación de docentes, como también diversos modos de clasificar los propósitos. Hay propósitos deseados y explícitos frente a otros cuya intencionalidad no es clara, pero en todos se puede obtener consecuencias no previstas en otras áreas.

En la evaluación de docentes el propósito más frecuente ha sido aquella evaluación como una forma de control del rendimiento, con el objeto de mantener el rendimiento actual o crear algún cambio dentro de unos parámetros que se consideran aceptables para no alterar el estatus del interesado. Según Natriello (1997), se puede ubicar en este grupo aquellos enfoques y técnicas de las instituciones educativas eficaces y la supervisión clínica, que pretenden mejorar el rendimiento del docente como individuo en su puesto. Igualmente, la evaluación docente también es aplicable para detectar a los individuos que tratan de acceder a un puesto o pretenden ser promovidos, o para retener el puesto, como también para forzar la salida de otros.

Al respecto, Jiménez señala: "La finalidad de una evaluación de docentes puede que se deba a las necesidades de establecer prioridades o mecanismos que favorezcan la promoción profesional, los traslados, la asignación de tareas, de cursos, de materias, de especialidad, la posibilidad de acceder a cargos de responsabilidad" (Jiménez, 2000:13).

La evaluación como juicio y catalogación de la acción docente siempre se ha hecho y se hace de manera permanente. Posiblemente, los criterios y perspectivas con que se evalúa y desde los que se evalúa, difieren mucho unos de otros.

La evaluación no siempre está al servicio del docente para retroalimentarlo, sino más bien se usa más como medio coercitivo (Carranza, 1992, citado por Álvarez, 1997). En este sentido, al establecer un sistema de evaluación del docente, es necesaria la búsqueda de una mayor coherencia, clarificar la definición de la tarea docente, para poder delimitar qué hay que evaluar, y cuál es el procedimiento más adecuado para ello. Por un lado, es difícil establecer un consenso respecto del perfil del maestro y, por otro, se reconoce que el acto de enseñar es una actividad sumamente compleja, donde intervienen muchos más factores que la sola acción del docente. De ahí que se considere interesante analizar los criterios que hay que tener en cuenta para la evaluación de docentes. Al respecto, Mateo señala que los dos propósitos citados con más frecuencia en la mayoría de los investigadores sobre evaluación de docentes son:

[...] la petición de las responsabilidades y la mejora de la actividad docente, pero considera que no es suficiente pues es indispensable: ...establecer la conexión racional entre los vértices del triángulo: evaluación de la docencia-mejora y desarrollo profesional del profesorado-mejora de la calidad de la institución educativa, es fundamental para introducir acciones sustantivas de gestión de la calidad en cualquier institución educativa (Mateo, 2000:93).

Puesto que la calidad educativa de un centro no depende directamente de la calidad de la actividad docente del profesor, ni de que se le exijan responsabilidades. Para que la calidad del profesor esté relacionada con la de la docencia será preciso establecer previamente el marco conceptual en el que se fundan dinámicamente los intereses y las necesidades individuales e institucionales. No es posible determinar si una acción del profesor es de calidad sin acudir al marco de referencia que ofrece la visión global de lo que se entiende en un centro determinado por calidad de la docencia (Mateo, 2000:96).

Esto conlleva a distinguir entre calidad personal del docente de la actividad docente. Para determinar si la acción del docente es de calidad es necesario tener un marco de referencia de la visión global de lo que entiende la institución por calidad de la docencia.

La evaluación de la docencia se hace necesaria para mejorar la calidad de la labor desempeñada por el docente. Pero, ésta no es la única razón que la justifica. Es necesaria para satisfacer la demanda de información de los alumnos sobre la relación de su aprendizaje con las labores docentes y como base de reflexiones oportunas que aporten al centro la información necesaria para la evaluación-valoración (interna-externa) de la institución educativa. En esta línea, Nieto (1996), señala que la evaluación docente permitirá la mejora de la práctica de la enseñanza, reduciendo el fracaso y la deserción escolar y acabar con los métodos didácticos que exigen esfuerzo inútil tanto a alumnos como docentes; además de rendir cuentas a la sociedad de la labor del docente y justificar los gastos públicos (Abalde, 2002).

Los propósitos de la evaluación de docentes, como diría Natriello (1997:49): "son aquellas razones por las que se inicia el proceso de evaluación". Ello implica reconocer la complejidad del sistema educativo por lo que conviene estar alerta ante los efectos que puede ejercer la evaluación en el aula y en la vida organizacional. "Los efectos pueden estar o no relacionados con los propósitos iniciales del proceso pero siempre están relacionados con las actividades o prácticas emprendidas como parte del proceso de evaluación" (Natriello, 1997:50). Además, pueden ser positivos o negativos dependiendo de las estrategias seleccionadas y del modo en que se apliquen.

Para comprender los propósitos de la evaluación de docentes es necesario reconocer que tienen lugar en un contexto organizativo determinado y es por ello que cobra sentido como sistema, donde se puede estudiar la intencionalidad, los propósitos y sus consecuencias. Al respecto, Natriello (1997) presenta un marco donde describe los tres propósitos básicos de la evaluación de docentes en una organización cuyas diferencias son básicamente aparentes.

a) Para influir sobre el rendimiento en su puesto o como forma de control del rendimiento

La evaluación puede ser utilizada como una manera de influir sobre el rendimiento de los docentes y controlar su rendimiento (Lortie, 1969; Embretson, Ferber y Langader, 1984 citados por Natriello, 1997). Cualquier cambio en el rendimiento individual sería resultado del desarrollo del mismo dentro de unos parámetros que se consideran aceptables. Existen enfoques y técnicas para alcanzar este fin, como los relacionados a la enseñanza eficaz (Beach y Reinhartz, 1984 cit. Álvarez y López, 1999), también los que utilizan modelos de supervisión clínica (Golsberry, 1984, cit. Álvarez y López, 1999) y los usados para determinar incrementos salariales.

b) Para guiar la movilidad de los puestos docentes

Siguiendo a Natriello (1997), la evaluación también puede ser utilizada para controlar los movimientos en puestos docentes, esto es detectar a aquellos docentes que acceden a un puesto, o para retenerlos en el puesto o para forzar la salida de algún docente. De esta manera las evaluaciones están diseñadas para modificar el rendimiento de un individuo o de un sistema, cambiando los individuos a los que se ha asignado una tarea determinada. Este tipo de evaluación suele ser utilizado como medio de uso frecuente para los casos de certificación de docentes como también para contratación y asignación de puesto o plaza, como también para despido.

c) Con el propósito de legitimar el sistema de control organizativo

En este caso la evaluación puede servir para transmitir un sentido de justicia y equidad tanto acerca de la organización como de su ejercicio de control (Natriello, 1999:32). Dichos procesos de evaluación pretenden influir sobre los sujetos en relación a las ventajas de la evaluación ya sea para asegurar que el cambio de rendimiento o el cambio de puesto son legítimos.

Como sistema de evaluación, trata de mediar en el conflicto entre el sistema jerárquico de autoridad de la organización moderna y las tradiciones democráticas de la sociedad. Por ello, para ser aceptadas por los subordinados las evaluaciones deben exhibir coherencia democrática y ajustarse a los requisitos de los procesos debidos y satisfacer las expectativas de los miembros de la organización y de la sociedad en general. Los sistemas de evaluación para ser considerados justos deben ofrecer un tratamiento justo a todos los individuos (Petersen y Petersen, 1984, citado en Millman, 1997).

Millman y Darling- Hammond (1997) presentan una clasificación de los diferentes propósitos de la evaluación de docentes: para selección de personal, asesoramiento, desarrollo profesional, promoción y aumentos salariales, permanencia y despido y con el propósito de mejoramiento institucional.

Dentro de este marco, es que surgió el interés por conocer y comprender las nociones, percepciones, sentimientos y significado que tiene la evaluación de docentes, en un grupo de expertos en educación, directivos y docentes de aula; de manera que se pueda identificar aquellas condiciones que la favorecen o limitan.

En esta investigación se ha tratado de responder a las siguientes interrogantes: ¿qué nociones, conceptos y percepciones tienen los expertos, los directivos de un grupo de centros educativos públicos y privados, y los mismos docentes de dichos centros educativos, sobre la evaluación de docentes? ¿Existe algún sistema de evaluación de docentes en los centros educativos seleccionados del distrito Pueblo Libre de Lima Metropolitana? ¿Qué apreciación tiene el grupo de expertos, directores y docentes acerca de las formas de evaluación de docentes a nivel institucional? ¿Qué opinión tienen de los responsables de la evaluación de docentes? ¿Qué apreciación tienen sobre el uso y la difusión de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas? ¿Cuál es el tipo o proceso de evaluación más apropiado para involucrar a los docentes en las acciones de mejoramiento de su función?

4. PROCESO DEL ESTUDIO

A fin de responder a las preguntas planteadas se diseñó una investigación de finalidad básica y aplicada cuya estrategia metodológica se ubica como una investigación de tipo inductivo, que ha hecho uso de técnicas cualitativas (Vieytes (2004). Se enmarca en un modelo cualitativo de investigación, orientada a analizar casos concretos y particulares, a partir de las expresiones de un grupo de personas de un determinado contexto local (Flick, 2004). En general, siguiendo a Flick, (2004), se ha realizado una investigación cualitativa desde la visión de un grupo de sujetos, a fin de comprender el fenómeno de estudio desde el interior, considerando las reglas culturales pertinentes a la situación (visión epistemológica). Por lo tanto, las visiones de los diferentes actores han ayudado a construir la realidad y se analiza a partir de determinados textos.

A fin de alcanzar validez y confiabilidad de los datos se ha recurrido a diferentes fuentes: expertos en educación, directores de centros educativos y docentes. Igualmente, se ha recogido información de documentos oficiales e informes de instituciones públicas y privadas, de libros especializados relacionados con el tema y de fichas de observación de docentes proporcionada por algunos directores de los centros educativos participantes en el estudio.

Se ha tenido como unidad de análisis a dos grupos de participantes: el de los expertos en educación y el de los ejecutores educativos. Los expertos en educación fueron 10, personalidades de reconocido prestigio profesional, de amplia experiencia en el campo de la educación, que ocupan puestos clave y tienen liderazgo en el ámbito educativo nacional. En este grupo se ha identificado a miembros del Consejo Nacional de Educación, directores de unidad del Ministerio de Educación, directores de colegios de reconocido prestigio en el ámbito local, coordinadores de organismos no gubernamentales dedicados a la educación, investigadores de la educación, expertos de amplia experiencia en la formación de docentes. A este grupo se utilizó la técnica de la entrevista personal.

El segundo grupo de participantes se refiere a los ejecutores educativos, que considera a directores o sub directores y los docentes de aula de 6 centros educativos del distrito Pueblo Libre de Lima, seleccionados considerando el tipo de gestión de los centros educativos: público, particular, cooperativos y parroquial, tamaño de la población estudiantil, antigüedad del centro y el reconocimiento institucional en el medio educativo, además que cuenten con dos niveles educativos como mínimo: primaria y secundaria. Por cada centro educativo se entrevistó al director o directora; en el caso específico del centro educativo público, se entrevistó a dos autoridades designadas por el director general: la directora de educación inicial y primaria y al sub director general. A este grupo de directores se le aplicó la técnica de entrevista personal. Con los docentes de estos centros se realizaron grupos focales.

En síntesis, el número de informantes considerando a los expertos, directores de centros educativos quienes fueron entrevistados y los grupos focales de docentes, es de 23 (Tabla 1).

TABLA 1. NÚMERO DE ENTREVISTADOS Y GRUPOS FOCALES

| Grupos/Sujetos | Entrevistas | Grupos focales |
|----------------------------------|-------------|----------------|
| Expertos | 10 | - |
| Directores de centros educativos | 6 | - |
| Docentes de aula | - | 7 |
| Total | 16 | 7 |

5. RESULTADOS

a) El grupo de expertos tiene nociones claras sobre la evaluación de docentes y de su utilidad como medio de mejora de la calidad educativa. No obstante, reconocen la falta de un elemento referencial relacionado con las concepciones de escuela, el rol del docente y la problemática de la educación pública, como base y orientación de las evaluaciones.

b) La evaluación del docente centrada en los resultados o en la calificación, genera en los docentes, resistencia a la evaluación, una percepción negativa de ella y sentimientos de recelo y desconfianza. Específicamente, las experiencias de evaluaciones masivas y a nivel nacional de docentes son percibidas con desconfianza, por la ambigüedad en sus fines y propósitos, y la debilidad en sus aspectos técnicos.

Igualmente, cuestionan la falta de transparencia y de rigurosidad de las evaluaciones a nivel de las instancias intermedias.

c) Todos los grupos informantes coinciden en señalar la importancia de contar con la participación de los docentes en el proceso de evaluación, desde el diseño y la necesidad de ser considerados "sujetos de evaluación".

d) Sobre las evaluaciones a nivel institucional, se evidencia la falta de un sistema orgánico y estructurado de las evaluaciones del docente, frecuentemente utilizado como medio de control y no como medio formativo, generando una evaluación como una práctica no planificada, eventual y sin propósito definido, tanto en instituciones públicas como privadas

e) Los docentes, especialmente de los centros educativos privados, consideran que la evaluación debe ser integral, y no centrarse sólo en conocimientos. Dando especial énfasis a la evaluación de desempeño donde se pueda observar la práctica docente y el trato personal brindado a los estudiantes, a partir de ello brindar recomendaciones prácticas. En tal sentido, consideran que entre técnicas e instrumentos utilizados, la observación en aula tiene mayor importancia y utilidad práctica.

f) Las evaluaciones nacionales masivas no son fácilmente aceptadas por los diferentes grupos informantes. Consideran que han sido elaboradas por expertos en la parte técnica, pero que desconocen la educación básica, la problemática de la educación pública y las condiciones de trabajo de los docentes a nivel nacional, por lo que sus apreciaciones son básicamente teóricas o centradas en conocimientos.

6. LINEAMIENTOS PARA UNA EVALUACIÓN DE DOCENTES

A la luz del análisis e interpretación de la información obtenida y tomando en cuenta la investigación realizada sobre la evaluación de docentes, surgen algunas reflexiones que nos permiten señalar la aplicación de diferentes modelos, sistemas, tipos y métodos de evaluación de docentes. No obstante, la preocupación y el interés de los diferentes grupos informantes está centrada en definir y reforzar los aspectos de tipo estratégico más que enfatizar en los aspectos procedimentales o de tipo técnico. Es desde este marco que elaboramos la siguiente propuesta emergente.

6.1. La evaluación de docentes debe tener una clara direccionalidad y orientación

La evaluación de docentes es fruto de un conjunto de intereses y concepciones y opiniones de los políticos, administradores, docentes, sindicatos y estudiosos, por lo que debiera ser revisada en esa dialéctica de equilibrio propio del carácter cultural de las instituciones educativas. Dado que no se pueden evadir las tensiones que genera la evaluación es conveniente proponer formas de evaluación que ayuden a promover al docente y favorecer el logro de una adecuada estimación de su trabajo. Esto es, comprender la complejidad de sus desempeños en la diversidad de contextos, valorar su práctica profesional como campo de saber y ejercicio profesional.

En este escenario, toda propuesta de evaluación de docentes debe tener una base teórica, consistente y coherente con el conjunto de procedimientos e instrumentos del proceso de evaluación. Por ello, un aspecto importante, es dilucidar la finalidad de las evaluaciones de docentes. Es decir, se trata de adquirir una clara comprensión de las razones de la evaluación y los usos de sus resultados.

La evaluación de docentes es parte de un modelo y de un sistema educativo, por lo tanto, no puede ser asumida como una elaboración técnica sin una sólida base teórica y sin una comprensión social de la profesión docente y el modelo de desarrollo del país. La evaluación de docentes tiene como finalidad esencial brindar servicios educativos que posibiliten los aprendizajes y, con ello, el desarrollo y el bienestar de la población; lo que requiere de una definición consensuada de la finalidad y el valor de la educación en nuestra sociedad. En tal sentido, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) de nuestro país, asumido como política de Estado, establece los lineamientos y objetivos estratégicos que orientan la acción educativa y a la que deberá responder la evaluación de docentes. Habría que indagar, si es posible, asumir una evaluación de docentes al margen del centro y del sistema educativo y que por sí misma garantice la mejora del desempeño. La evaluación de docentes debe ser una actividad coherente y planificada, insertada a un plan general del sistema educativo orgánico y estructurado. No debe ser una tarea aislada y tangencial, ni un hecho eventual.

Es indispensable plantear un marco referencial como punto de partida de la evaluación de docentes, que defina: ¿qué significa ser un buen docente?, ¿qué es un docente de calidad? Que no solamente considere conocimientos de la materia, competencias para la enseñanza sino también, actitudes y compromiso, como profesional dentro o fuera del centro educativo. Ello requiere de una propuesta del modelo de docente, que tome en cuenta el medio laboral y las condiciones de trabajo.

Desde este punto de vista conceptual de la evaluación con una perspectiva formativa, es importante determinar los contenidos y los criterios de evaluación, tomando en consideración al docente como profesional reflexivo, esto es, reconocer su experiencia, su pensar y su sentir pues, "difícilmente desde un sólo marco conceptual y metodológico se podrá captar en solitario la complejidad de la tarea docente" (Salvador, Rodríguez y Bolívar, 2004:712).

La evaluación de docentes debe atender a la multidimensionalidad de la enseñanza y el derecho a escoger el estilo que posibilite el aprendizaje de sus alumnos. Esto implica reconocer que el docente debe ser juzgado sobre la base de los resultados de las evaluaciones y no sobre la preferencia del evaluador.

La calidad de un sistema de evaluación de docentes supone una interacción constante entre la finalidad, los propósitos, las normas y los procedimientos, considerando el contexto y la participación de ellos mismos. Es indispensable evitar que el docente sea el gran ausente de las políticas de innovación o cambios educativos.

Por otro lado, la evaluación de docentes, requiere de un tipo de gestión democrática y participativa que ayude al diálogo y a la reflexión, que permitan la formulación de un marco referencial y la definición de un perfil profesional del docente, que tome en cuenta su función y experiencia, las condiciones de trabajo, la diversidad cultural y las expectativas sociales.

6.2. La evaluación de docentes como medio para la mejora educativa

Es difícil generar una cultura evaluativa si no se considera una evaluación de docentes de tipo formativo y de mejora, de lo contrario pasa a ser un hecho aislado y eventual, que genera un desgaste sin mayor repercusión en el desempeño docente. La finalidad de la evaluación de los docentes es promover la mejora de su práctica pedagógica y consecuentemente de la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Ésta es valorada cuando demuestra su utilidad, esto es cuando propicia cambios de tipo práctico en la actividad laboral. En tal sentido, la evaluación debe ayudar a detectar las áreas donde el docente requiere de capacitación.

Limitar la evaluación del profesorado a los usos sumativos significa seguir alimentando una socialización profesional reticente hacia sus usos formativos, dificultando, de esta manera, la configuración de una cultura evaluativa que traspase la evaluación como rendición de cuentas o de control.

Es necesario fortalecer el protagonismo de los docentes en los cambios, ayudándolos a identificar y compartir su conocimiento sobre la evaluación de ellos mismos, lo cual condiciona su postura, el compromiso de examinar y cuestionar sus prácticas y facilitaría el cambio del sentido de la propia evaluación. Se tendrá que considerar la experiencia docente en aula, como parte de un sistema complejo que incluye otros ámbitos: la cultura, la teoría disciplinar y la práctica educativa. De esta manera, la evaluación de docentes será comprendida como una reflexión del ejercicio docente que permite la construcción de una "teoría de la enseñanza" (Messina, 2000). Esta reconstrucción sobre el conocimiento práctico de los docentes sobre la evaluación facilitaría la interrelación entre evaluación y desarrollo profesional. Se trataría de diseñar y mantener los estándares de evaluación de docentes haciendo uso de mecanismos que ayuden a contextualizar las valoraciones de su práctica.

La evaluación de docentes no puede ser una acción aislada del desarrollo profesional del docente, debe ser parte de un proceso formativo y de mejora que requiere de la participación de los mismos docentes, lo que facilita el reconocimiento de sus saberes, de la familiarización con la práctica reflexiva y el compromiso y la posibilidad de cambio. Es importante reconocer que existe "diversidad de formas de ser maestro y hacer escuela", que rompen con la práctica instrumental (Unda Bernal, Martínez Boom y Medina Bejarano, 2001 citados por Cuba, 2001) y permiten la creación de nuevos conceptos y acciones que configuran nuevas comunidades de saber pedagógico.

6.3. Vinculación entre evaluación de docente y gestión educativa

La finalidad de la evaluación de docentes no es una búsqueda de culpables sino una forma de conocer y relacionarse con la realidad, de manera optimizante, formativa, motivadora y orientadora; es búsqueda del mejoramiento de la educación. Es necesario evitar la "devaluación de la evaluación" (Álvarez 2001), evitando el carácter represivo y amenazante. Ello implica la necesidad de crear una imagen constructiva de la evaluación difundiendo el planteamiento de que se está a favor del profesor y de su actuación profesional (Murillo, *et al.*, 2006:34).

La evaluación de docentes no puede ser concebida como un proceso administrativo, que pretende controlar, clasificar, comparar o medirlos sino que debe ser asumida como un proceso de "negociación", que requiere de contextos que posibiliten el empoderamiento de los actores y de condiciones que favorezcan el encuentro, el diálogo y la reflexión de todos los actores involucrados según sus responsabilidades particulares: las familias, estudiantes, docentes y directivos (Cuba, 2001).

Es necesario legitimar la evaluación, definir un marco legal, los niveles de responsabilidad, los propósitos, el alcance y sus consecuencias y garantizar los derechos de los evaluados, estableciendo las funciones que competen a cada instancia, otorgando autonomía con sentido de complementariedad que permita responder a las exigencias de los grupos de docentes y comunidades específicas.

6.4. El carácter ético de la evaluación de docentes

La evaluación de docentes no sólo debe tener rigor técnico sino que debe incluir credibilidad, utilidad, transparencia y equidad. Se debe garantizar el derecho a la intimidad de los evaluados y el de la sociedad al control. En este marco no se puede exponer a los docentes, más aún cuando el sistema no ha creado las condiciones para que logre superarse y dedicarse por entero a su tarea pedagógica.

El valor ético de la evaluación es su capacidad para identificar el estado de las cosas, valorarlo, juzgarlo, diagnosticarlo y ofrecer información que ayude a tomar decisiones para la mejora. Pueden haber diversos propósitos en la evaluación de docentes, pero la razón última es la mejora de la calidad de la enseñanza y ésta es posible por el desarrollo profesional, individual y colectivo, relacionado usualmente con el reconocimiento en lo profesional, económico y social.

Hay que comprender la evaluación en forma profesional y democrática porque es el docente quien conoce mejor sus capacidades y limitaciones y podría valorar mejor su propio desempeño. Ya lo dice Darling-Hammond (1997:24), mientras se comprometen los profesores en sus estrategias de mejora más se entretejen sus programas de evaluación individual y de organización colectiva.

6.5. Evaluación de docentes integral y global

La evaluación no puede limitarse a evaluar un aspecto de la labor del docente, esto es que no sólo debe evaluar conocimientos, sino que es indispensable considerar todos aquellos aspectos propios de su labor. Ello implica redefinir la labor docente en la actualidad, tarea que requiere de reflexión y de la participación de los mismos actores y obliga a reflexionar sobre el significado del docente en un contexto socio cultural determinado y en un momento histórico. La evaluación de docentes ha de considerar tanto los aspectos profesionales relacionados con su función laboral como también los personales y actitudinales del profesor.

Considerando que las instituciones educativas se han planteado proyectos vinculados con la formación de personas, es indispensable partir del profesor, como sujeto y como profesional; esto es, considerar su personalidad, sus capacidades y sus habilidades pedagógicas, la capacidad de insertarse en la institución y establecer vínculos asertivos con las personas de la comunidad educativa, de manera que ayude a solucionar los diversos problemas que se le presenten en la institución educativa.

La evaluación de conocimientos es un tema relevante y obligado que debe ser objeto de evaluación de los docentes. No obstante, no es suficiente, debe estar más acorde con las diversas funciones profesionales del docente. Aquellas evaluaciones centradas en determinados aspectos estarían limitando la presencia profesional del educador, privilegiando unas funciones sobre otras, que son clave en su actividad formativa. En ese sentido, los aspectos personales del profesor, referidos al tipo de vínculo que establece con el alumno, la relación con la familia y la comunidad y, además, la imagen que proyecta y el impacto que tiene en su comunidad, son claves en una evaluación de docentes.

6.6. Aspectos específicos

En cuanto al propósito de la evaluación es indispensable definirlo y difundirlo con anticipación y en forma precisa, cualquiera sea el tipo de evaluación de docentes a nivel nacional y masivo o institucional e individual. La información difusa y a veces contradictoria genera incertidumbre, recelo y desconfianza. Por otro lado, si se señalara un propósito éste deberá ser consistente y traducirse en todo el proceso especialmente en los instrumentos que se utilizarían.

Las evaluaciones del profesorado – a nivel nacional o institucional– deben enmarcarse en un plan de desarrollo también nacional o institucional que permita reconocer el esfuerzo y la utilidad de las mismas y apreciar la evaluación como un proceso intencional, orientado a una finalidad clara y precisa. Esto ayudaría a reconocer que el diseño de la evaluación tiene carácter político, ético y técnico.

Asimismo, la evaluación de docentes debe considerar dos aspectos clave: las expectativas sociales y las de los organismos oficiales del sistema educativo e instituciones educativas sobre la labor del profesor

como profesional y como persona, y dilucidar las concepciones de evaluación. Se requiere la definición de un perfil profesional del docente que no sólo sirva como elemento referencial de su evaluación, sino que, a su vez, los ayude a orientar sus esfuerzos, que favorezca su actitud positiva ante la evaluación y que sea aceptada en la medida que conoce con anticipación qué se espera de él. También propiciaría una mayor participación de los docentes en los planes de mejora. Ello conlleva distinguir aspectos básicos y comunes a todos los docentes y otros que son propios del ámbito donde trabaja.

Acerca del papel de las entidades públicas, cuando se refiere a la evaluación masiva es conveniente determinar la competencia de cada instancia educativa, evitando restar autoridad al director de los centros educativos especialmente cuando se trata de evaluaciones de tipo formativo.

Respecto de los modelos o tipos de evaluación, todos pueden ser válidos dependiendo básicamente de la finalidad y del propósito de la misma y la coherencia y pertinencia del diseño. La auto-evaluación como la hetero-evaluación son dos tipos recomendables en la medida que toman en cuenta la opinión directa de los docentes, y ayudan en la reflexión sobre la propia función del profesor; y debiera ser de uso frecuente en el ámbito institucional. No obstante, a fin de cuidar la objetividad de la información se deberá usar otros tipos de evaluación recolectada también de otras fuentes.

Acerca del diseño de la evaluación, debe ser parte de un plan integral a largo plazo, que permita reconocerlo como un proceso intencional, orientado a una finalidad clara y precisa; esto es que tiene carácter político, ético y técnico. Por ello, el diseño de evaluación debe responder a una necesidad, partir de un elemento referencial que dé orientación a la evaluación, además que siga rigurosamente los procesos técnicos correspondientes lo que ayudaría a lograr confiabilidad y consistencia y sobre todo a generar una actitud positiva hacia la evaluación.

Por otro lado, considerado la desconfianza tanto a nivel técnico como ético, es conveniente tratar que los evaluadores sean externos o ajenos a las entidades públicas, más aún cuando se trata de nombramientos. En tal sentido, no todas las evaluaciones tienen que concentrarse en la revisión de documentos administrativos.

Sobre los objetivos de la evaluación del docente, es necesario abarcar otras áreas que también son de competencia del educador, tanto las referidas a la docencia en aula como las relativas a su labor de orientación al estudiante, trabajo con padres de familia y proyección a la comunidad, entre otras. Ellas deben traducirse del perfil del profesor. La falta de reconocimiento de otras áreas del docente pareciera recortar la profesionalidad al profesor y restar importancia a la formación académica recibida: nivel de conocimientos, experiencia, manejo de estrategias de enseñanza que favorezcan al aprendizaje eficaz. Un aspecto relevante está relacionado con la búsqueda de perfeccionamiento docente y al deseo de superación profesional, que revelan interés y motivación por mejorar el desempeño profesional.

Hay otros aspectos que deben ser materia de evaluación de los docentes como: las condiciones laborales, retribución, condiciones materiales, recursos didácticos entre otros. Además el prestigio profesional, reconocimientos, valores, formación, promoción, autorrealización, hábitos, entre otros, que permitirían reconocer al profesor como profesional y como persona.

Acerca de los instrumentos de evaluación, todos son de importancia dependiendo del propósito y el objetivo de la evaluación. Sin embargo, la ficha de observación sería la más recomendable a nivel institucional, porque brinda información concreta y específica que sirve de base para apoyarlo. También

es conveniente capacitar al personal encargado de la evaluación: directores y coordinadores de área a nivel institucional, tanto para la elaboración o adaptación de instrumentos.

Sobre la frecuencia de las evaluaciones es evidente la necesidad de una evaluación permanente, desde el inicio: con fines de selección y contratación y durante el proceso educativo, como evaluaciones de seguimiento. A nivel masivo y nacional la frecuencia de las evaluaciones dependerá de los propósitos. En lo tocante a las fuentes de información, es necesario diversificar: además del mismo docente, pedir opinión a los alumnos y a los padres de familia. Considerando que las preguntas deben estar referidas a aspectos que ellos puedan percibir y adecuadas según la edad y el nivel de madurez de los alumnos.

Es conveniente involucrar al padre de familia en la evaluación de docentes, aún tomando en cuenta que no tiene suficiente información sobre la complejidad de la labor pues ayudaría a crear una mayor responsabilidad en la educación de sus hijos y estimular a los buenos docentes mediante el reconocimiento por parte de la Asociación de Padres de Familia (APAFA) de cada centro.

Acerca de los responsables de la evaluación, es necesaria la capacitación técnica y su formación ética, sean del sector público o privado. Esta capacitación debe considerar aspectos técnicos y éticos sobre el proceso de evaluación, así como también sobre el uso de los resultados. En lo posible no sólo deben ser técnicos expertos en evaluación, sino conocimiento de la realidad educativa y de las condiciones de trabajo del docente de aula.

El sistema de calificación supone un tema sensible para los docentes, por lo que dependerá del propósito de la evaluación; si se trata de tipo formativo o de seguimiento deben evitarse las calificaciones, puesto que el propósito es apoyar en la mejora del desempeño docente. Cuando el propósito es seleccionar o establecer cuadros comparativos con fines de reconocimiento es evidente la necesidad de obtener un puntaje o una calificación. De usarse un sistema de calificación éste deberá ser transparente y ser divulgado para evitar suspicacias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, E.; Muñoz, J. M.; Ríos de Deus, M. (2002). *Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad*. Ponencia. Tercer Congreso Virtual de AIDIPE. Consulta 2003, 27 de julio, disponible en: <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual3/Ponencia3.htm>.
- Álvarez, F. (1997). *¿Qué hay que evaluar de los docentes?* Santiago. CIDE. Consulta 2003, 14 de mayo, disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8198.pdf>
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid Ediciones Morata.
- Álvarez y López (1999). *Evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid. Editorial Síntesis
- Casanova, M.A. (2004). *Calidad educativa y evaluación de centros*. Madrid. La Muralla.
- Cuba, S. (2001). *Sistema de evaluación del desempeño docente para el desarrollo profesional*. Taller Nacional Perfiles docentes sistema de selección, incorporación y permanencia en el sector. Lima. DINFOCAD-MED.
- Cueto, Santiago (2001). *Propuesta para el establecimiento de un sistema de certificación de competencias profesionales de los docentes peruanos*. Taller Nacional Perfiles de nuevos docentes. Lima. DINFOCAD, Ministerio de Educación del Perú.

- Darling-Hammond, L. (1997). "Evolución en la evaluación de profesores", en *Manual para la evaluación del profesorado*. Colección Aula Abierta. Madrid. La Muralla.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- García Ramos, Manuel y Congosto Luna, Elvira (2000). "Evaluación y calidad del profesorado", en Teresa González (coord.) *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Capítulo IV. Málaga. Aljibe.
- Iwanicki, E. (1997). "Evaluación del profesorado para la mejora de escuela", en *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 10 pp. 222-249. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla S.A.
- Jiménez, Bonifacio (2000). "Evaluación de la docencia", en Jiménez, Bonifacio (editor) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Mateo, Joan (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Messina (2000). *Taller Nacional Perfiles docentes sistema de selección, incorporación y permanencia en el sector*. Lima: DINFOCAD-MED.
- Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla S.A
- Murillo, et al., 2006. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Consulta en agosto 2007, disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146545s.pdf>
- Natriello, G. (1997). "Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado", en *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 2 pp. 49-64. Colección Aula Abierta. Madrid. La Muralla.
- Nieto Gil, Jesús (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Pérez Juste, R.; López Rupérez, F; et al. (2000) *Hacia una educación de calidad. Gestión instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Salvador, M. F.; Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar Botía, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica, y*
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.



ISSN: 1989-0397

**LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS: UN
DIAGNÓSTICO PARA SU COMPRENSIÓN Y MEJORA**

**THE EVALUATION OF TEACHING AT MEXICAN STATE UNIVERSITIES: A
DIAGNOSE TO THEIR COMPREHENSION AND IMPROVEMENT**

*Mario Rueda Beltrán, Edna Luna Serrano Benilde García Cabrero, y
Javier Loredo Enríquez*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.pdf

Este trabajo fue desarrollado por un grupo de integrantes de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED)¹, en el marco del proyecto de investigación “Diagnóstico de la evaluación de la docencia en las universidades mexicanas y prueba de un modelo en distintos contextos institucionales”.² El estudio surgió de la necesidad de contar con un diagnóstico de la evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México, en virtud de su inexistencia en los órganos coordinadores del sistema de educación superior, así como de proponer formas alternativas de evaluación para resaltar la importancia de las actividades docentes y orientar su evaluación y mejora permanente. En este trabajo se presentan exclusivamente los resultados del diagnóstico realizado en universidades públicas ubicadas en seis regiones del país.

En México a partir de 1989, se puso en marcha una extensa política de evaluación del sistema educativo con el fin de mejorar su calidad en general y hacer frente a las restricciones presupuestales que caracterizaron a la década de los ochenta. En consecuencia, los diferentes actores, programas y procesos que integran al sistema educativo han sido objeto de evaluación. Conviene subrayar que a partir de esta fecha la evaluación se instauró como una acción estratégica y como el medio privilegiado para mejorar la calidad de la educación.

Por lo que toca a la evaluación de los docentes, a partir de 1990 se estableció el programa de estímulos al personal académico, dirigido a valorar el desempeño y el rendimiento del profesorado asociando los resultados a estímulos económicos. La implementación de este programa se realizó con base en los lineamientos gubernamentales orientados hacia la productividad de los docentes, a partir de los cuales cada institución definió sus criterios de asignación y los mecanismos de distribución. La aplicación de esta política fue una manera del gobierno de inducir la evaluación del desempeño docente en las Instituciones de Educación Superior (IES). Después de casi veinte años de su operación queda de manifiesto que la función más clara que ha cumplido este tipo de evaluación ha sido la de complementar el salario del personal académico de las universidades públicas. Al mismo tiempo, es necesario reconocer que ha generado otras prácticas y ha producido resultados inesperados sobre los que no se cuenta con suficiente información, razones por las que aumenta el interés por conocer sus características y efectos en la dinámica de las IES.

En 1996 se estableció el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) dirigido a elevar el nivel de habilitación del profesorado y la consolidación del personal académico, para ello el gobierno ha financiado la realización de estudios de posgrado de los profesores de tiempo completo y otorgado estímulos para la integración de los profesores en cuerpos académicos. Asimismo, certifica al profesorado a través del reconocimiento al personal de tiempo completo con perfil deseable, es decir, quienes cuentan preferentemente con el grado de doctor y realizan de manera equilibrada las funciones de docencia, investigación, tutorías y gestión académica.

Si bien es cierto que los procesos de evaluación han generado efectos positivos para las IES, también se advierten distintos problemas reconocidos tanto por el gobierno federal como por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el sector académico (ANUIES, 2006;

¹ Información en el sitio: www.iisue.unam.mx/eval-docencia/ También en: Luna, E.; Rueda, M. y Arbesú, I. (2006).

² Financiado por Conacyt, proyecto núm. 61295. Responsable técnico: Dr. Mario Rueda Beltrán, IISUE-UNAM. Dra. Benilde García Cabrero, Fac. de Psicología, UNAM; Dr. Javier Loredó Enríquez, UIA; Dra. Edna Luna, UABC, corresponsables. Asistentes: Marisol Reyes Guevara y Carmen Hernández.

Rubio, 2006; Canales, 2008). Entre los problemas destacan la indefinición de los propósitos de las distintas acciones de evaluación, las dirigidas al apoyo a las decisiones de mejora, a la rendición de cuentas a la sociedad y a la asignación de recursos adicionales. Asimismo, se advierte una desarticulación e inclusive contradicciones entre los diversos criterios de evaluación aplicados.

Además, a la fecha es escasa la información reportada, más allá de las cifras oficiales de la cantidad de recursos financieros empleados y el número de beneficiados, sobre qué resultados han producido las distintas evaluaciones, cuáles han sido los mecanismos que han permitido su instrumentación y, sobre todo, qué cambios se pueden apreciar en la vida académica de las instituciones, en la perspectiva de mejorar su calidad.

Este panorama nos deja ante la urgencia de desarrollar acciones que fortalezcan la función docente en las IES, sobre todo porque la docencia es la actividad principal de la mayor parte de las universidades y resulta paradójico que las políticas y los recursos económicos y humanos no sean puestos al servicio de su mejoramiento continuo. Consideramos que la evaluación del desempeño del profesorado puede contribuir de manera considerable a llamar la atención sobre la relevancia de la labor docente, así como de su perfeccionamiento constante. Un primer paso en esta dirección, lo constituye el conocimiento sistemático de las actuales prácticas de evaluación docente en las universidades, que arroje pistas clave para perfeccionar su evaluación y vincular los resultados con acciones orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza.

1. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

El propósito general de este trabajo fue realizar un diagnóstico sobre el estado de la evaluación de la docencia universitaria en México. Para lograrlo, se propuso identificar las características sobresalientes de los procesos de evaluación de la docencia en las universidades estudiadas, elaborar un balance de los efectos de las políticas relacionadas con la evaluación de la docencia, y proponer lineamientos para el mejoramiento de la evaluación del profesorado.

El estudio trata de acercarse al conocimiento de las prácticas cotidianas de evaluación que se llevan a cabo en las universidades públicas del país, atendiendo los aspectos locales del contexto que le dan sentido, desde la perspectiva de las condiciones y de los actores involucrados, con la intención de trascender las visiones generales sobre el tema, derivadas de los informes oficiales que elaboran las instituciones para autoridades superiores de las que finalmente depende la obtención de recursos financieros.

Para llevar a cabo el estudio, las universidades se agruparon por su ubicación en los estados de la república, de acuerdo con la clasificación de la ANUIES, en seis regiones: noroeste, noreste, centro-occidente, metropolitana, centro-sur y sur-sureste. La invitación a participar en el diagnóstico se realizó a todos los representantes institucionales responsables de operar los programas de evaluación docente de las IES públicas de México, contabilizándose un total de 126 organizaciones. En el estudio se contó con la participación de 78 universidades públicas distribuidas en las seis regiones del país, en las cuales se ubican instituciones grandes, medianas y pequeñas de acuerdo con su matrícula y número de docentes registrados.

2. PROCEDIMIENTO

El estudio se realizó en cuatro etapas: la primera, se ocupó de identificar el universo de universidades públicas que conforman el sistema de educación superior, así como las oficinas de adscripción y los encargados institucionales de administrar los programas de evaluación docente, con el fin de extenderles la invitación a participar en la investigación. Cabe señalar la dificultad para ubicar a los responsables y su localización administrativa dentro de la estructura organizacional, así como cumplir con los procedimientos institucionales requeridos para participar en el estudio y compartir con otros académicos la información derivada de su encargo. Por ejemplo, en algunos casos se planteó el requisito de contar con la autorización de altos directivos, el rector o el secretario general y, en otros, después de varios intercambios con los coordinadores del diagnóstico, algunas se abstuvieron de participar. Asimismo, en ciertas universidades, se manifestó cierta desconfianza para mostrar información considerada como delicada o confidencial.

En la segunda etapa, se solicitó a los participantes 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 los resultados previstos por cada organización.

En la tercera, se solicitó a los encargados de la evaluación, la elaboración de un ensayo de acuerdo con la guía elaborada *ex profeso*, donde presentarían de manera general los aspectos más significativos involucrados en la evaluación del desempeño docente, tanto los formales y/o normativos, como los resultantes de las prácticas cotidianas en la institución; y finalmente en la cuarta etapa, se efectuó un seminario-taller con los encargados de conducir el proceso de evaluación en cada una de las universidades, con la finalidad de construir un espacio de comunicación para intercambiar experiencias, compartir las visiones generales de la región y delinear acciones futuras de mejora.

El seminario-taller se desarrolló en dos partes, en la primera cada invitado comentó, con base en el trabajo preparado previamente, la problemática de la evaluación de la docencia de su institución, su normatividad y sus prácticas; en la segunda, se intercambiaron puntos de vista para elaborar las conclusiones del encuentro, mismas que brindan un panorama de los procesos de evaluación docente vigentes y sus perspectivas de mejora. La duración aproximada de las sesiones en cada una de las regiones fue de ocho horas y se video-grabaron.

De manera general, en cada región se contó con la participación de dos académicos responsables de la organización y coordinación de los seminarios-taller, por lo que se refiere a las actividades logísticas del evento, así como para su conducción; además estos académicos fueron los encargados de elaborar el reporte de investigación sobre la experiencia y situación de la región. También se contó, a lo largo de todo el desarrollo del proyecto, con el apoyo logístico de dos asistentes de investigación.

3. PRINCIPALES RESULTADOS

En este apartado se presentan y analizan los resultados del diagnóstico nacional de evaluación de la docencia con el fin de ofrecer una visión panorámica sobre los procesos de evaluación del desempeño docente que realizan las universidades públicas mexicanas. Los comentarios de los resultados se realizan con base en los elementos medulares reportados en los informes de las seis regiones. Se comienza con la

descripción de los inicios y las características principales de los procedimientos de evaluación, así como la revisión de la administración encargada de este procedimiento, para continuar con el análisis de los usos que se dan a los resultados de los programas de evaluación docente. Se concluye con comentarios acerca del impacto de las políticas públicas en los procesos de evaluación y con un balance de esta actividad institucional.

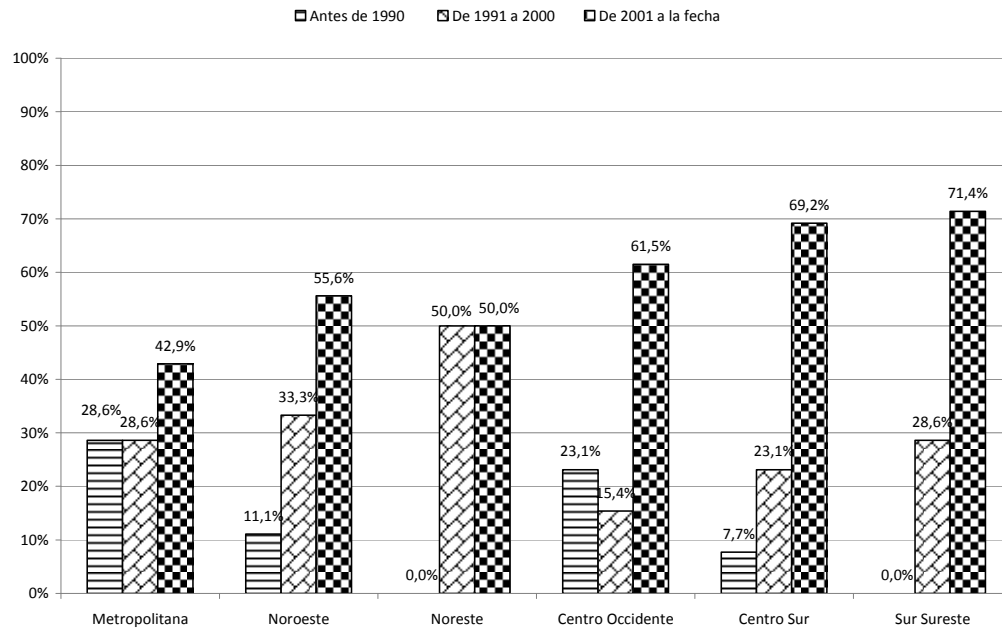
Los resultados integran la información recuperada a través de los tres medios dispuestos para su obtención: el cuestionario en línea, el ensayo y el seminario-taller. Al respecto, es importante aclarar que no todos los involucrados participaron en todos y cada uno de los dispositivos previstos, por ello, podrán observarse variaciones en el número de instituciones consideradas en cada fuente, por ejemplo, en los datos obtenidos a través del cuestionario suman 74 en lugar de las 78 consignadas, debido a que cuatro de ellas no lo respondieron. Asimismo, cabe señalar que de las 74 IES que contestaron el cuestionario, sólo dos de ellas reportaron no contar con algún tipo de procedimiento de evaluación de la docencia, y esto debido a que se encontraban en un proceso de revisión.

4. ORÍGENES DE LA EVALUACIÓN

La gran mayoría de las IES estudiadas iniciaron las acciones de evaluación docente en los periodos comprendidos "entre 1991 y 2000" y "después de 2000", resalta el hecho de que antes de 1990 la evaluación docente era una práctica excepcional en unas cuantas universidades, como se puede apreciar en la gráfica 1. Los datos revelan que 58% de las IES iniciaron la evaluación de los docentes después del año 2000, 32% la realizan desde la década de los noventa y sólo 5% la lleva a cabo desde antes de 1990. De acuerdo con estos datos las políticas de evaluación diseñadas en 1989, se han incorporado de manera paulatina y sistemática como una práctica cotidiana en las universidades. Esta información evidencia el patrón de crecimiento de los procesos de evaluación docente asociado con la puesta en marcha de las políticas y programas de evaluación que en su mayoría fueron generados para otorgar estímulos económicos a los profesores, aunque en ocasiones se sostenga en el discurso oficial que la evaluación se emplea para mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en las instituciones de educación superior (Rueda, 2006).

En relación con los objetivos y finalidades de los procesos de evaluación, los representantes institucionales de todas las IES refieren como primera intención la de mejorar la función docente. No obstante, en los hechos, se encontró que en 81% de las universidades la evaluación de la docencia forma parte de los indicadores asociados a las bolsas de recursos económicos que el gobierno federal ha puesto a disposición de los docentes y de las instituciones, como es el programa de estímulo al desempeño docente, la acreditación de programas de licenciatura y posgrado; al mismo tiempo, no se identificaron acciones institucionales dirigidas a utilizar los resultados de la evaluación docente para la mejora de la enseñanza. Por lo tanto, los fines de los procesos de evaluación se encuentran vinculados fundamentalmente a propósitos administrativos.

GRÁFICA 1. PERIODO DE INICIO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CADA REGIÓN



5. ORÍGENES DE LA EVALUACIÓN

En las instituciones analizadas sobresale el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil como la estrategia dominante, los cuales se utilizan de manera sistemática y masiva. En la mayoría de las IES, los cuestionarios son aplicados en cada ciclo escolar, encontrándose que 86.3% de las instituciones evalúa con este medio a toda la población de docentes (profesores de tiempo completo y por horas), mientras que en 12.3% los cuestionarios son utilizados para evaluar a una muestra de profesores, y únicamente un 1.4% los utiliza para valorar a los profesores de nuevo ingreso. Estos porcentajes dejan ver claramente que se sigue recurriendo casi exclusivamente al cuestionario de opinión de los estudiantes para evaluar a los docentes. Entre los otros recursos empleados sobresale el cuestionario de jefes o autoridades, bajo un enfoque de control; y con manera incipiente de utilización se encontró la auto-evaluación, la observación por parte de colegas y el portafolio. El detalle sobre el tipo de instrumentos utilizados en las IES se presenta en la gráfica 2.

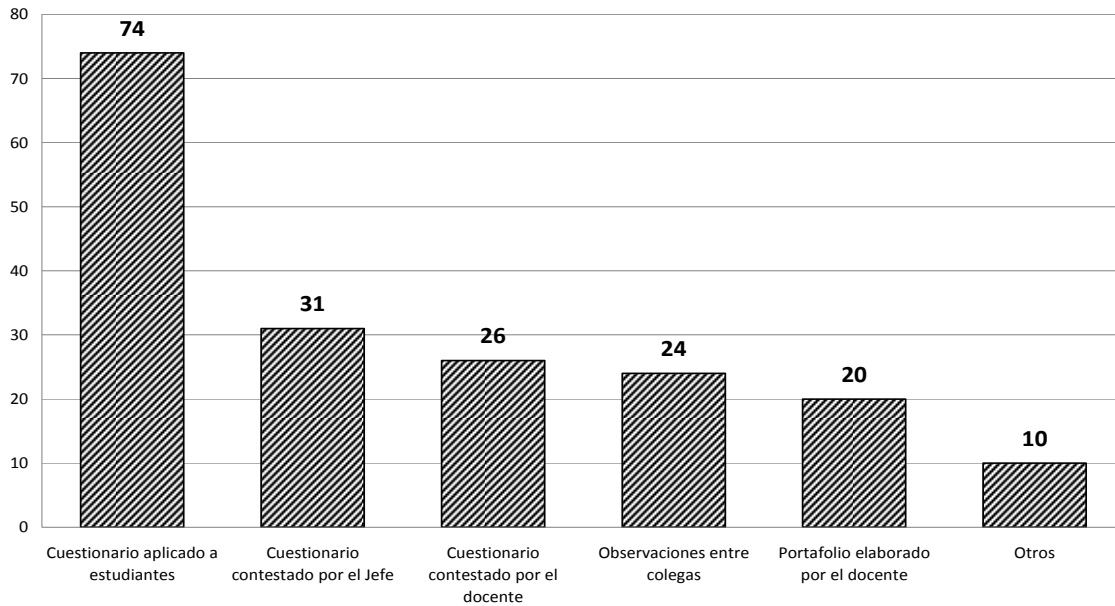
Dada la utilización a gran escala de los cuestionarios de opinión estudiantil, la tendencia observada es su aplicación en modalidad electrónica. Por el momento se nota una evolución en la forma en cómo se han venido aplicando, ya que se ha pasado del cuestionario de papel y lápiz a la hoja electrónica de respuestas y se tiende al llenado a través de internet.

Sobre el origen de los instrumentos de evaluación empleados en las IES, se reportó que en 77% de los casos estudiados, éstos han sido elaborados por el departamento interno encargado de la evaluación docente, 19% lo retoma de los desarrollados en otras instituciones y los adaptan a las características de su contexto y 4% los aplica sin ninguna modificación. De manera generalizada se explicitó, a través de los distintos medios de indagación, la necesidad de contar con instrumentos válidos para el contexto particular de cada institución.

En la mayoría de las IES el proceso de evaluación es aplicado a todos los profesores: Región Centro-Sur 100%, Noreste 92.90%, Noroeste 88.90%, Sur-Sureste 86.70% y en la Occidente en 84.60%; en la Región Metropolitana se aplica a todos los profesores en 42.90%, en igual porcentaje a una muestra y en 14.30% sólo a los de nuevo ingreso. Cabe señalar que desde la perspectiva de emplear la evaluación del desempeño docente para mejorar la actividad, no se justifica que en el proceso sólo participe una parte del profesorado ya que lo importante sería que la institución retroalimente y diseñe acciones de apoyo y acompañamiento a todo el personal académico para el cumplimiento de sus funciones como docentes.

Hay que recordar que uno de los problemas más citados en la literatura especializada, corresponde a que desde la metodología del diseño de los instrumentos se cuestiona el tipo de preguntas, el número de éstas, si reflejan o no lo que pasa en el aula y en general si los instrumentos son los apropiados considerando el contexto en donde se emplean. Esto se señala porque el hecho de que 77% de las universidades diseñe sus propios instrumentos, no es una garantía de que se responda a las necesidades de la institución o que se resuelvan automáticamente los problemas antes mencionados.

GRÁFICA 2. ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO



6. ADMINISTRACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

En cuanto a quién se encarga de realizar este proceso, se identificó que en 79% de las IES participantes existe un departamento que se ocupa de realizar la evaluación del desempeño docente (diseño, administración, sistematización y entrega de los resultados, generalmente por vía electrónica). En otros casos se agregaron funciones de evaluación a otras instancias, regularmente la secretaría académica de las universidades, que también tiene a su cargo acciones de gestión escolar.

Otras áreas que también desarrollan procesos de evaluación docente son: la Dirección de Planeación, o alguna jefatura de departamento, aunque en estas instancias, no existe un cargo que identifique claramente al responsable de esta función. La Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, de la región Centro-Sur, es un caso especial, ya que cuenta con un departamento encargado sólo del proceso de evaluación docente, donde el responsable se identifica plenamente con esta función recibiendo el

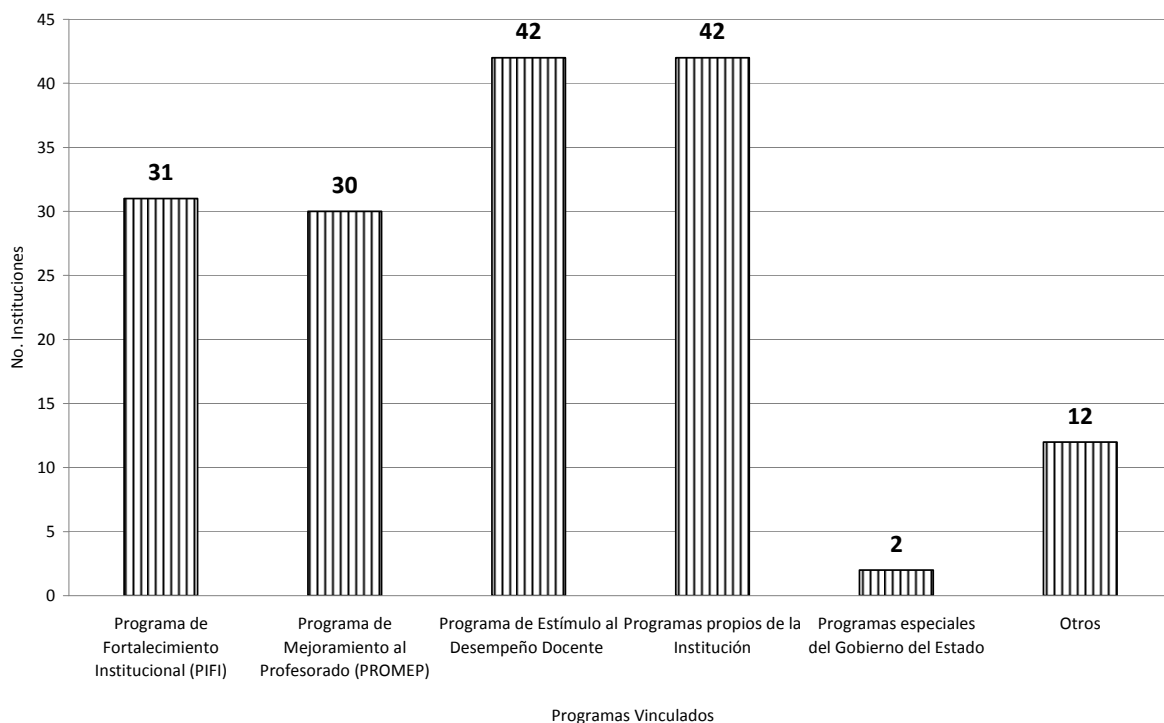
nombramiento de "Responsable del proceso de evaluación docente". Otro caso especial lo constituye la Universidad Autónoma de Chiapas, que tiene una unidad responsable del Programa de Formación y Evaluación Docente. En los casos de las regiones Metropolitana y Noreste respectivamente, aunque cuentan con un área responsable de este proceso, los encargados de la misma no ostentan un título tan claramente vinculado con la evaluación de la docencia.

Una cuestión que cabe resaltar es que la mayor parte de los participantes indicaron que los responsables de llevar a cabo la evaluación docente no se encuentran suficientemente capacitados en materia de evaluación, con escolaridad y profesiones muy diversas; de igual manera, la diversidad se encontró en el tipo de nombramiento que ostentan, ya que pueden ser subdirectores de gestión académica, coordinadores generales, secretarios académicos, coordinadores académicos, o bien jefes del departamento de planeación y evaluación. Tal parece que la necesidad de contar con personal especializado en materia de evaluación no ha sido una preocupación institucional en la mayoría de las IES en México.

7. PROGRAMAS INSTITUCIONALES ASOCIADOS CON LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

En relación con los programas a los que están asociadas las acciones de evaluación del desempeño docente en las universidades participantes, los datos muestran que en la mayoría de las instituciones, dicha evaluación se encuentra vinculada con los Programas de Estímulos al Desempeño Docente o con programas institucionales propios y, en menor medida, las acciones de evaluación de la docencia están relacionadas a programas especiales del gobierno estatal (Gráfica 3).

GRÁFICA 3. PROGRAMAS ASOCIADOS CON LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA



8. USOS DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

El uso de la evaluación en las universidades públicas del país se reduce básicamente, de acuerdo con lo reportado por los participantes, a proporcionar información a instancias administrativas y a profesores. Las administrativas, generalmente, utilizan los resultados de la evaluación de la docencia, para dar respuesta a requerimientos de organismos externos acreditadores y para satisfacer necesidades internas de la institución.

De manera general, 81% de las IES participantes mencionaron que los resultados de las evaluaciones del desempeño docente obedecen a propósitos administrativos; que son utilizados para ser presentados a organismos externos y que se asocia a programas como el Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) o con instituciones como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), entre otros. Por otro lado, cuando las IES emplean los datos para cuestiones internas, básicamente se orientan a la toma de decisiones como la promoción, la permanencia, aumentos salariales, y otorgar estímulos a los profesores, entre otras.

De manera particular, cuando se habla del otorgamiento de estímulos económicos ya sea por parte de instancias externas o internas de la institución, sólo son considerados los profesores de tiempo completo, cuyo porcentaje varía de 5 a 80% en el conjunto de las universidades; por lo que la evaluación realizada a profesores de tiempo parcial queda excluida, por lo general, de las instancias administrativas e inclusive de la posibilidad de obtener algún incentivo económico.

Por otra parte, cuando los resultados de la evaluación se retoman para informar a los profesores, en algunos casos se llevan a cabo ceremonias de reconocimiento cuando el resultado es positivo. Asimismo, los resultados pueden ser utilizados por los profesores para participar en los programas de otorgamiento de estímulos y, adicionalmente, se ofrecen capacitaciones y actualizaciones. Empero, estas últimas actividades tienden a no estar relacionadas con los datos arrojados en la evaluación, es decir, no se retoman para diseñar las capacitaciones y actualizaciones hacia el mejoramiento, de acuerdo con las necesidades detectadas.

Dentro de todo este panorama, cuando existen organismos con un peso fuerte dentro de la institución, como los sindicatos, éstos pueden dificultar el proceso debido a que pueden dar una menor importancia a los programas de mejoramiento si no son obligatorios. Además, no se sabe a ciencia cierta hasta qué punto los profesores reflexionan sobre la información recibida y sobre el mismo proceso; y no se discute la información en grupos de profesores organizados en cuerpos académicos o áreas.

A partir de la información obtenida es posible afirmar que la evaluación de la docencia ha sido un proceso que lentamente ha ido sistematizándose en las IES del país, pero la utilización de los resultados se da únicamente durante el periodo lectivo y no existe un seguimiento de los datos de los profesores para dar continuidad al mejoramiento de su práctica. En cuanto a la difusión masiva de los resultados, es claro que en las IES del país es necesario fomentar más una cultura sobre la evaluación para hacer de esta actividad un proceso con transparencia y claridad para todos los actores involucrados.

Estos resultados también constituyen una llamada de atención para que las IES reconozcan la importancia de la función docente y el papel que puede jugar la evaluación para su mejora continua, así como la conveniencia de generar acciones de actualización permanente para el cuerpo académico, considerando que las propuestas de temas generales no necesariamente dan respuesta a las necesidades e inquietudes particulares de los docentes. Finalmente, vale la pena mencionar que algunas IES ya han creado centros

específicos para ocuparse de esta actividad, dejando a cargo de este proceso a personas con una cualificación apropiada en el área de la formación docente.

9. IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

La evaluación del desempeño docente en las IES estudiadas ha sido resultado de las políticas públicas impulsadas por organismos del gobierno, básicamente ligadas a enfrentar la caída salarial del personal académico, aunque originalmente se presentaron como parte de las estrategias para aumentar la calidad. En la mayoría de las regiones se considera al Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) y al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) como los de mayor relevancia relacionados con la obtención de recursos financieros y reconocimiento social (Cuadro 1).

CUADRO 1. PROGRAMAS A LOS QUE SE ASOCIAN LAS ACCIONES DE EVALUACIÓN DOCENTE

| Programas | Región | | | | | | total |
|--|---------------|------------------|------------|---------|----------|-------------|-------|
| | Metropolitana | Centro Occidente | Centro Sur | Noreste | Noroeste | Sur Sureste | |
| Programa de Fortalecimiento Institucional (pifi) | 2 | 7 | 9 | 5 | 2 | 6 | 31 |
| Programa de Mejoramiento al Profesorado (promep) | 2 | 6 | 8 | 4 | 4 | 6 | 30 |
| Programa de estímulo al desempeño docente | 2 | 9 | 10 | 5 | 6 | 10 | 42 |
| Programas propios de la institución | 5 | 4 | 7 | 11 | 6 | 10 | 43 |
| Programa especiales del gobierno del estado | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Otro | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 12 |
| Total universidades | 8 | 13 | 15 | 14 | 9 | 14 | 74 |

Como se observa en la cuadro 1, la evaluación docente está asociada a muy diversos programas, destacan los de estímulo al desempeño docente y los propios de la institución. Es necesario enfatizar que todos consideran los resultados de la evaluación docente en función de algún beneficio para el profesor, desde otorgarle un estímulo económico hasta un reconocimiento ante la comunidad académica de su institución. Por otra parte, algunas de las regiones de manera particular, hacen énfasis en la necesidad que existe de que las políticas tengan un impacto directo en la formación de los profesores, que el modelo de evaluación incorpore el sistema de la universidad y los indicadores derivados de las políticas nacionales e internacionales. Asimismo señalan que mediante el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos centrados en la investigación y la obtención del grado máximo se promueva el mejoramiento de la docencia,³ y que las políticas públicas guíen la evaluación respetando las singularidades de las instituciones y en armonía con los programas de formación profesional.

Las consideraciones anteriores, hacen evidente la necesidad de articular las políticas públicas impulsadas por el gobierno, con los intereses y condiciones que las IES tienen para desarrollar el proceso de

³ Cabe aclarar que este planteamiento es coincidente con la postura de los directivos del sistema de educación superior que han financiado estudios de posgrado de la planta académica universitaria y que, a la fecha, no han demostrado que un posgraduado desarrolle de mejor manera su función docente.

evaluación del desempeño docente para dar cabal cumplimiento a una de sus principales funciones: la docencia.

Las IES no recurren a la información obtenida por la evaluación docente para realizar estudios comparativos o analizar la evolución o cambios de los profesores, lo cual refleja que la evaluación del desempeño docente, a pesar de ser una práctica cada vez más sistemática, tiene valor sólo para el periodo de aplicación. Las instituciones participantes manifestaron que es deseable que la base de datos o información acumulada de las evaluaciones sea utilizada, no sólo como consulta, sino para dar seguimiento y realizar investigaciones que se perfilen hacia la mejora de la práctica docente.

En cuanto a la difusión de los resultados de la evaluación poco se ha avanzado, se menciona que falta crear o desarrollar una cultura de evaluación entre los profesores, para que dicha difusión sea una práctica de transparencia y claridad sin que afecte o altere a los involucrados, porque hasta el momento predomina la apreciación de una actitud de rechazo. Los participantes señalaron que es necesario difundir las acciones que se generan como consecuencia de las evaluaciones, así como sus beneficios, de manera que se explicita su utilidad.

De manera sucinta, se puede afirmar que las políticas de evaluación, respecto del desempeño docente, determinaron su establecimiento en las universidades, particularmente por su asociación con las compensaciones salariales y que no se tiene evidencia suficiente para corroborar su efecto positivo en un mejor desarrollo de la docencia.

10. RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

A partir de toda la información proporcionada por los participantes y la recabada en las reuniones regionales para la elaboración de este diagnóstico, se presenta un conjunto de recomendaciones para mejorar las prácticas actuales de evaluación del desempeño docente; en principio en las universidades públicas estudiadas, pero en la medida en que probablemente se compartan condiciones similares en otras instituciones educativas, éstas podrán ser consideradas en la discusión amplia de este tema crucial para el fortalecimiento de la función docente.

Uno de los elementos clave –surgido en el desarrollo de los sistemas de evaluación del desempeño docente– fue la realización sistemática del análisis del contexto institucional y la naturaleza de las políticas educativas nacionales, para armonizarlas con la misión-visión de cada establecimiento y el modelo educativo propio que deberá reflejarse en la evaluación. Esto sin detrimento de reconocer las características de cada institución, su evolución histórica y sus necesidades y condiciones presentes. Un ejercicio particular podrá efectuarse para revisar las estrategias de evaluación y su coherencia con la normatividad institucional.

La evaluación debe tomar en cuenta los aspectos políticos, los procesos administrativos y el uso de los resultados que deberán ser empleados principalmente para la mejora de la práctica docente, sin desconocer las exigencias ineludibles de otras instancias externas, como pueden ser los procedimientos de acreditación u obtención de recursos financieros; o la renuncia a complementos económicos de beneficio para los académicos, como los programas de compensación salarial.

Otra recomendación, surgida en los intercambios entre los participantes, fue la conveniencia de tomar una postura sobre la especificidad de las disciplinas que conforman los programas de formación

profesional para reflejarla en la evaluación; algunas dependencias universitarias ya están ensayando el empleo de instrumentos específicos para distintas áreas disciplinarias y situaciones de enseñanza. También se señala la conveniencia de revisar el proceso de evaluación del desempeño docente considerando el número de profesores que se piensa evaluar, con qué características, con qué periodicidad y quiénes podrán ser los informantes idóneos para cubrir las demandas de acopio de información. En el conjunto de universidades participantes, existe un amplio abanico en cuanto a la proporción del personal con dedicación exclusiva, medio tiempo o por horas, por lo que se sugiere incluir a todos los docentes, sin importar su tipo de contratación, pues se considera que la labor del profesorado influye significativamente en la calidad de la educación que ofrece la institución.

Un elemento relativamente reciente que se ha introducido en las universidades, particularmente en las estatales, es el de la adopción del enfoque de enseñanza por competencias, el cual plantea la necesidad de una nueva discusión sobre las funciones atribuidas al profesorado, hecho que deberá tomarse en cuenta 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).

La evaluación del desempeño docente en las universidades descansa en gran medida en el personal encargado de realizarla, por lo que se formularon algunas recomendaciones directamente vinculadas para fortalecer las condiciones laborales de este grupo de académicos. La primera hace referencia al establecimiento de una instancia de evaluación en el organigrama de cada institución, con dedicación prioritaria de sus miembros a esta actividad que permita un desarrollo a mediano y largo plazos. De igual forma, se apunta a la creación de distintas estrategias de formación especializada para los encargados del diseño y la puesta en marcha de los procesos de evaluación docente, para garantizar una permanente revisión de todas y cada una de las etapas del proceso evaluativo en condiciones apropiadas para llevar a cabo una metaevaluación, es decir, una evaluación del propio sistema; ya que se considera que desarrollar la evaluación de manera continua y sistemática, puede permitir el establecimiento de un programa de seguimiento para garantizar su continuo perfeccionamiento.

La formación de los evaluadores también podrá atenderse mediante la colaboración de algún organismo federal o estatal, e inclusive por parte de alguna organización como la ANUIES. Un mecanismo de acceso inmediato para consolidar la formación especializada de este grupo de académicos sería su conformación en una red o foro de comunicación regional, entre los integrantes de las distintas universidades, que facilitara el conocimiento constante de todas las estrategias de evaluación vigentes, su valoración, sus avances y la construcción colectiva de un conocimiento sistemático sobre la evaluación de la docencia.

El diseño del sistema de evaluación, dada la complejidad de la actividad involucrada, debe explicitar el perfil docente que va a promover a través de la evaluación, a fin de identificar lo que incluirá dicha evaluación, esto podría ser a través de un ejercicio comparativo entre las funciones docentes actualmente consideradas en cada una de las instituciones y las estrategias evaluativas. Un reflejo de esto mismo se observa en la gran variedad de dimensiones incluidas en los actuales cuestionarios en uso, por lo que sería deseable analizar y consensuar el contenido de éstas en dichos instrumentos.

Como reacción al predominio de la evaluación de los profesores por los estudiantes, a través de cuestionarios, se recomienda también el empleo de formatos de auto-evaluación dirigidos al personal docente; así como diversificar las estrategias de recolección de información como la percepción de los jefes de departamento, el sondeo de autoridades, la opinión de pares académicos y comisiones evaluadoras y el portafolio. Las estrategias de evaluación docente deben proporcionar información

cuantitativa y cualitativa, lo que sería de gran utilidad para las autoridades universitarias a fin de identificar de forma más clara las fortalezas y áreas de oportunidad y desarrollo profesional de los profesores de la institución. Reconociendo que el docente realiza diferentes actividades dentro y fuera del aula, se recomienda también el diseño de formas de evaluación distintas para cada una de las funciones desempeñadas.

La incorporación de infraestructura tecnológica que da soporte a las formas distintas de realizar la evaluación con un programa de cómputo, captura automática y procesamiento inmediato de los datos, es una realidad en algunas de las universidades públicas que sería deseable valorar cuidadosamente y, en su caso, generalizar en el conjunto de ellas.

La evaluación del desempeño docente también puede considerarse como un proceso de investigación en sí mismo (Loredó, 2000), por lo que se deben documentar las experiencias institucionales bajo los lineamientos de la investigación educativa para contribuir a la consolidación del conocimiento disponible sobre el tema, al fomento de la cultura de evaluación en todos los actores involucrados y a aumentar la confianza de la comunidad académica en estos programas.

La comunicación de los resultados en los procesos de evaluación se detectó como otro de los elementos sobresalientes a considerar, por lo que se recomendó revisar el diseño del sistema para informar diferencialmente a los distintos actores de este proceso (estudiantes, profesores, directivos) sobre las acciones de evaluación, a fin de que la participación de todos ellos se dirija principalmente al perfeccionamiento permanente de la actividad evaluada. La comunicación de los resultados a través de diferentes medios de difusión, como boletines, carteles o a través del sitio de internet escolar, podría contribuir a que la comunidad proponga estrategias de mejora para el fortalecimiento institucional. Los resultados obtenidos deben considerar las acciones institucionales que se pondrán en juego, como programas de formación continua en aspectos disciplinarios y/o didácticos, asesoría individual, acompañamiento solidario de colegas y espacios colegiados de análisis y reflexión, es decir, se deben vincular los resultados con estrategias institucionales de formación permanente del profesorado.

Finalmente, se recomienda fortalecer una cultura de la evaluación que supone una construcción colectiva del conocimiento, para trascender las posturas de desconfianza y excesiva preocupación por el cuidado de la imagen institucional y el desasosiego por el cumplimiento de compromisos políticos, contrarios a un interés genuinamente académico con compromiso social. Interés que promueve el reconocimiento de la docencia como una actividad sustantiva en los procesos formativos, valiosa en sí misma y para la que la evaluación puede contribuir a su perfeccionamiento permanente, alejada de una intención de control, con fuerte peso administrativo y centralmente diseñada para la distribución de premios y castigos.

11. BALANCE FINAL

El diagnóstico desarrollado permite afirmar que la evaluación del desempeño docente está vigente en prácticamente todas las instituciones de educación superior, situación en sí misma muy laudable, en la medida que hace dos décadas esta iniciativa parecía poco factible de ser realizada. El hecho resulta relevante porque aún se constatan claras resistencias en el ámbito universitario, en donde se invoca a la "libertad de cátedra" para mantener al profesor aislado en su aula, alejado del escrutinio público y con un alto riesgo de caer en comportamientos arbitrarios. De la misma manera, esta situación también aleja al profesorado del beneficio de los intercambios y el acompañamiento de otros colegas que podrían

contribuir a lograr una mayor satisfacción profesional y personal. Sin embargo, en el ámbito nacional predomina la asociación de esta importante actividad con procedimientos administrativos, ya se trate de la acreditación de programas, la obtención de recursos financieros o la continuidad laboral; razón por la que resulta urgente reorientar la evaluación hacia el logro de la mejora continua de la actividad, asociada con acciones de formación en servicio. Esta perspectiva también puede contribuir a otorgarle sentido a la evaluación para todos y cada uno de los participantes, una actividad presente en la vida cotidiana de las instituciones, claramente impuesta desde el exterior de las organizaciones y que en el corto y mediano plazos aparece como ineludible.

La falta de evidencias del papel positivo de la evaluación –más allá del efecto inmediato del ingreso de recursos financieros, lograr la acreditación del programa, la recontractación o promoción– puede tener efectos drásticos en quienes participan; de hecho se han reportado estrategias de negociación entre profesores y estudiantes para garantizar buenos resultados en la evaluación, ya que puede haber consecuencias graves en el plano laboral, así como una falta de compromiso de los estudiantes al ser obligados a participar y no constatar efectos de mejora en los docentes identificados con serias deficiencias. El riesgo de la simulación seguirá vigente si no se muestra el papel de la evaluación en el mejoramiento permanente de la enseñanza y en su contribución al aprendizaje de los estudiantes, y si la evaluación no es interiorizada y percibida como auxiliar para ello, por cada uno de los miembros de la comunidad universitaria (Berger, 2004 y Ardoino, 2000).

Se puede reconocer cada vez mayor maestría en el manejo de los sistemas de evaluación del desempeño docente en las IES y una tendencia incipiente a su diversificación, todo ello resultado del esfuerzo individual de las personas responsables de tal labor y de las iniciativas de los directivos en turno. Las acciones de evaluación siguen dependiendo de la importancia que cada administración le otorga y su continuidad, de la voluntad que predomine en los cambios. Sin embargo, aún faltan por desarrollarse acciones que involucren el diseño de políticas, programas de formación especializada y condiciones institucionales estables que contribuyan de forma conjunta a la profesionalización de la evaluación.

El dispositivo que identificó a los encargados de la evaluación, como actores clave en el desarrollo de los sistemas de evaluación, y las condiciones favorables para la comunicación, construidas por los participantes en cada seminario-taller, resultaron apropiadas para el acopio de información y los intercambios de experiencias; sería deseable continuar y profundizar esta comunicación de forma regional y, al mismo tiempo, propiciar en cada grupo la vinculación con el debate internacional sobre el tema. El análisis más detallado de la información obtenida en el diagnóstico nacional y su comunicación a todos los participantes, en cada región y en el conjunto de ellas, podrá contribuir a compartir las experiencias y dinamizar las acciones de evaluación del desempeño docente a favor de ambientes institucionales que propicien el aprendizaje continuo de todos sus integrantes. Además de abonar a la consolidación de la confianza para la construcción colectiva del conocimiento sobre el tema y propiciar el acompañamiento en el desarrollo de una actividad compleja, que si no se hace de manera apropiada, puede tener graves consecuencias negativas (RIIED, 2008).

Los sistemas de evaluación del desempeño docente requieren de un mayor compromiso de parte de los organismos de coordinación general del sistema de educación superior y de los directivos de cada una de las instituciones para optimizar las acciones individuales o departamentales que ya están en curso. La evaluación puede constituirse en el núcleo de la creación de comunidades de aprendizaje que

reivindiquen el papel central de la docencia y contribuyan a fortalecer la responsabilidad de profesores y estudiantes, actores fundamentales del proceso educativo.

El reconocimiento del papel clave del profesor en el proceso de acompañamiento en la formación del estudiante ha conducido, por una parte, al diseño de programas de formación inicial de los académicos que ingresan a las universidades y a consolidar iniciativas que identifiquen necesidades particulares en los catedráticos en activo para procurar su atención. Se ha transitado de la acreditación del dominio en una disciplina (biología, odontología, medicina, etc.), como la única condición para enseñar en la universidad a reconocer que es necesaria una formación especial que incluya información de la naturaleza de la disciplina, las particularidades para su enseñanza, el manejo de los recursos institucionales disponibles para facilitar el aprendizaje y el discernimiento sobre las características propias de los estudiantes en formación, así como las condiciones particulares con las que cuentan para su dedicación a las tareas previstas por el plan de estudios.

A nivel mundial se constata el predominio de la investigación sobre la docencia (Rueda, 2008b), a tal grado que la evaluación de la docencia se realiza en parte, a través de verificar la producción científica de los profesores, situación que pone en evidencia la suposición de que a través de la contribución a la construcción del conocimiento sistemático se enriquecerá de forma automática la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; hipótesis que está aún lejos de comprobarse (Rueda, 2008a). Las evidencias señalan más bien en el sentido de identificar las funciones de excelentes científicos y docentes que no necesariamente coinciden en la misma persona, además de que se reconocen formaciones especiales para el desempeño de cada uno de esos roles, así como de condiciones institucionales apropiadas para desempeñarlos a plenitud.

Los diseñadores de políticas, directivos, profesores y estudiantes tendrán que seguir participando en los procesos de evaluación del desempeño docente, conceptualizados principalmente como recurso para mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, sobre todo en una sociedad global que se reconoce como compleja, cambiante y de rumbo incierto, que reclama a las IES respuestas para construir un mundo mejor para las nuevas generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardoino, J. (2000). "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación", en: Rueda y Díaz Barriga F. (coords) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, pp. 23-37. México: Paidós.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- Berger, G. (2004). "La evaluación de la docencia en el nivel universitario", entrevista durante el III Coloquio Internacional filmado por TV UNAM, México.
- Canales, A. (2008). "La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el 27 de julio de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>
- García, B.; Loredó, J.; Luna, E. y Rueda B. (2008). "Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior", en *Memoria del IV Coloquio Iberoamericano sobre Evaluación de la Docencia*. México: IISUE-UNAM.

- Loredó, J. (Coord.) (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.
- Luna, E.; Rueda, M. y Arbesú, I. (2006). "Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI (30), 971-994. México: COMIE, disponible en versión electrónica en www.comie.org.mx/revista.
- RIED (2008). "Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3 (e). www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.pdf.
- Rueda M. (2004). (Coordinador). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: ANUIES-UABJO.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. Colección: Pensamiento Universitario, núm. 100. México: CESU-UNAM.
- Rueda, M. (2008a). "La evaluación del desempeño docente en la universidad". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 16 de octubre de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Rueda, M. (2008b). "Presentación del IV Coloquio Internacional Sobre la Evaluación de la Docencia." *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3 (e). Consultado el 16/10/09 en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3>
- Rubio Oca, J. (Coord.) (2006). *La política educativa y la educación superiores 1995-2006: Un balance*. México: SEP-FCE.

USOS E IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO: RESULTADOS DE LA META-EVALUACIÓN

USAGE AND IMPACT OF THE EVALUATION OF THE TEACHING AT THE
AUTONOMOUS UNIVERSITY OF THE STATE OF HIDALGO: OUTCOMES OF THE
META-EVALUATION

*Leticia Elizalde Lora, Alma Delia Torquemada González, y
Brenda Ivonne Olvera Larios*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art7.pdf

1. EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En México los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior han tenido un fuerte auge a partir de las políticas institucionales de orden internacional y nacional. Desde hace más de una década, el establecimiento de distintos programas para la educación superior han generado una serie de resultados que dan cuenta de cómo se ha pasado de vislumbrar el objeto de la evaluación enfocado únicamente al aprendizaje, a una aplicación en diversos ámbitos y objetos educativos, tales como las instituciones, los programas y los sujetos (Díaz-Barriga y Díaz-Barriga, 2008). Vale la pena hacer un recuento del impacto de organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO en el contexto de la evaluación educativa de las universidades mexicanas.

En los años ochenta, uno de los rasgos más discutidos en la agenda internacional por parte de los distintos organismos fue precisamente la necesidad de una reforma profunda hacia la enseñanza superior. Así, el Banco Mundial (BM) destaca, a partir de un diagnóstico en el contexto mexicano, la deficiente calidad del profesorado y la necesidad urgente de promover un mayor nivel de competitividad, para lo cual propone que las propias instituciones sean las responsables de su proceso de mejora institucional.

Por su parte, la UNESCO como uno de los organismos más importantes en el debate educativo coincide en señalar que al interior de las universidades debe haber un interés central por mejorar los enfoques pedagógicos, el contenido interdisciplinario e impulsar la investigación. Enfatizó la necesidad de impulsar un amplio proceso de evaluación para incrementar la calidad educativa; proceso que debía iniciar con el personal docente y la investigación. Dicho organismo, propuso que la evaluación debía tener una función formativa y basarse estrictamente en criterios académicos, así como atender a la transparencia, el uso de los resultados y el derecho de apelación.

La OCDE en su estudio acerca de la educación superior en México, planteó cinco aspectos que debía atender la reforma educativa: la flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros. Este organismo, puntualizó que era menester atender a la falta de habilidad pedagógica y de formación disciplinar en profesores, así como a la desvinculación entre enseñanza e investigación.

A partir de los noventa y gracias a las aportaciones de los organismos internacionales se generan una serie de programas institucionales regidos por el gobierno federal que marcaron el rumbo de las universidades públicas en el país. Inicia entonces un marcado interés por la evaluación en las instituciones de educación superior y la búsqueda de una estrategia para el cambio y la mejora institucional. Como lo señalan Arbesú *et al.* (2004), surgieron diferentes tipos de evaluación: auto-evaluación institucional, evaluación de programas educativos y la individual.

Por lo que se refiere a la auto-evaluación institucional, ésta se asoció con un ejercicio de planeación y financiamiento a corto y mediano plazos; motivo por el cual las universidades presentan reportes anuales y proyectos de reordenamiento, para que previo dictamen reciban apoyo económico.

En cuanto a la evaluación de programas educativos, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) son los responsables de analizar la pertinencia y desempeño de los programas de licenciatura y posgrado; evalúan propuestas curriculares y asesoran la creación de nuevos programas y proyectos institucionales.

Con respecto a la evaluación individual, es decir la del personal académico, quedó a cargo de las propias instituciones de nivel superior. Uno de los rasgos más importantes que se planteó fue recompensar la

calidad, dedicación y mejora en el desempeño del personal académico, aspecto que aún no se ha ocurrido. Su mayor logro hasta el momento ha sido la des homologación de los ingresos de los profesores, el incremento de la productividad académica y, en menor medida, la calidad de la enseñanza en el aula. En este contexto, surge el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) resultado de los esfuerzos por parte del gobierno federal para que todas las universidades adopten normas institucionales sobre la preparación del personal académico. Constituye un programa basado en incentivos, cuya meta es alcanzar un cambio sustancial en el perfil actual del profesor universitario. Es justo en el marco de los programas derivados de las políticas nacionales, donde se inserta el programa de estímulos al desempeño académico. Se ha identificado que una práctica común en las universidades públicas mexicanas consiste en asociar la evaluación del desempeño docente con la asignación de estímulos económicos.

2. USOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Hoy en día se ha logrado que la evaluación forme parte de la vida cotidiana de las instituciones, y, al mismo tiempo, las propias universidades se han asumido como promotoras activas de los ejercicios de evaluación interna y externa. Bajo esta perspectiva, el uso de los resultados de la evaluación de académicos supone una sistematización y difusión de información a grupos de distinto interés. Rueda (1999), afirma que se debe discutir el papel que juegan los diferentes actores institucionales como la administración, los académicos, las comisiones especiales, los órganos establecidos y los estudiantes en el uso de los resultados de la evaluación.

Si bien en el discurso de las autoridades educativas se plantea a la evaluación como un medio para mejorar la calidad de la educación superior, los resultados de las prácticas evaluatorias han mostrado un panorama muy distinto (Rueda y Díaz-Barriga, 2004). Los trabajos recientes que abordan los procesos de valoración institucional de las universidades mexicanas indican que la evaluación se ha burocratizado y se ha privilegiado el análisis numérico, por medio de diversos mecanismos en los que se toman indicadores cuantitativos. Aún cuando estos ejercicios han sido útiles para distribuir recursos todavía no está claro en qué medida han logrado mejorar la calidad de la educación.

Es necesario que las políticas nacionales de evaluación consideren a la de la docencia en forma integral, su uso debe estar orientado a tomar en cuenta aquellas actividades relacionadas con el trabajo realizado por los profesores dentro y fuera del aula. En este sentido, Rueda (1999) afirma que debe existir una apertura para que a nivel institucional e individual las orientaciones derivadas de las políticas fortalezcan la responsabilidad de encontrar mejores vías para llevar a cabo procesos de evaluación más pertinentes donde se parta de las características particulares de cada institución y la naturaleza misma de su actividad.

3. CARACTERIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UAEH

La Universidad Autónoma del estado de Hidalgo atiende actualmente 28 mil 488 alumnos y una plantilla de 3 mil 300 profesores. Está integrada por cuatro escuelas preparatorias, seis dependencias de educación superior y ocho escuelas superiores distribuidas en el estado: Huejutla, Zimapán, Actopan, Tepeji del Río, Tlahuelilpan, Sahagún, Tizayuca y Atotonilco de Tula.

La evaluación de la docencia en esta universidad inicia en la década de los ochenta y en 1989 se asocia al programa de Estimulo al Desempeño Docente. En 2003 se crea la Dirección General de Evaluación (DGE) y con ello el proceso de evaluación docente se incluye en el Sistema Institucional de Evaluación, situación que permite recabar información de la práctica de todos los docentes de la institución y no sólo de una muestra representativa.

La valoración de la docencia se realiza a través de 11 dimensiones: planeación de actividades, implementación del curso, efectividad de mecanismos de evaluación de los aprendizajes, utilización de materiales y técnicas de apoyo didáctico, formación de valores en los alumnos, cumplimiento de la normatividad institucional, asesorías y tutorías, comunicación y relaciones con los alumnos, calidad de la producción académica, grado de satisfacción de las audiencias de evaluación (alumnos, pares académicos, directivos y el profesor) y clima escolar.

La evaluación docente se aplica en los distintos niveles educativos (medio superior, superior y posgrado) y modalidades (presencial y a distancia) en que se imparten los programas educativos de la institución. Se trata de un proceso en el que participan cuatro audiencias: alumnos, directivos, pares académicos y el propio profesor a través de la auto-evaluación. Este proceso es regulado por el Comité Institucional de Evaluación Docente, que está integrado por secretarios académicos de las dependencias de educación superior y las escuelas preparatorias, directores de escuelas superiores, coordinadores de programas educativos y personal de la Dirección General de Evaluación.

Los instrumentos se responden en la página Web de la universidad y es un proceso que se realiza durante las últimas siete semanas de cada semestre (enero-junio y julio-diciembre). Desde el año 2003 hasta julio de 2009 se han registrado en la Dirección General de Evaluación un millón 248 mil 786 cuestionarios.

Es necesario mencionar, que con la finalidad de atender a las características de los programas educativos para el semestre julio-diciembre 2009 se diseñaron cuestionarios de alumnos específicos para cada área de conocimiento (ciencias de la salud, agropecuarias, sociales, económico-administrativas, básicas e ingeniería y artes).¹ Para ello, los referentes fueron: el modelo educativo de la universidad, aspectos conceptuales de la evaluación de la docencia, las contribuciones de las didácticas específicas, aportaciones de los integrantes del Comité de Evaluación Docente y requisitos tanto del diseño de instrumentos como de las escalas medición.

4. REFERENTES CONCEPTUALES DE LA META-EVALUACIÓN

El término meta-evaluación fue acuñado por Michael Scriven, y hace referencia a la incorporación, en la práctica evaluativa, de la reflexión respecto a la calidad de la propia evaluación efectuada (Mateo, 2000). Para García (2000), este término ha despertado hasta ahora escaso interés entre los especialistas del campo.

La meta-evaluación ha sido y es comúnmente conceptualizada como aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad, la relevancia, la pertinencia o los méritos de una evaluación. En este sentido, la evaluación se convierte en el objeto de estudio del meta-evaluador

¹ El informe del rediseño de los cuestionarios se presentó en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa en septiembre de 2009 en el puerto de Veracruz, México.

(Stufflebeam, 1981; Scriven, 1967, 1991 citados en García, 2000). Por su parte, Santos (1998) plantea que la meta-evaluación consiste en analizar el proceso de evaluación, es decir, es la evaluación de la evaluación. Rosales (1990) y Stufflebeam y Shinkfield (1987) coinciden al plantear que es necesaria una meta-evaluación para poder atribuirle un valor a cualquier proceso de evaluación.

Por su parte, Stufflebeam y Shinkfield (1987) refieren que el objetivo de la meta-evaluación es asegurar la calidad de los servicios evaluativos y señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión, promoviendo una mayor comprensión de la empresa evaluativa.

De acuerdo con los planteamientos de Santos (1996), un proceso riguroso de meta-evaluación no sólo permitirá valorar de manera sistemática los resultados, sino que dará la posibilidad de tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.

El proceso de evaluación en cualquiera de sus vertientes puede tener riesgos, deficiencias y un uso inadecuado. Por tal motivo, es imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación (Santos, 1996).

En este contexto, la meta-evaluación funciona como la garantía de la calidad de la evaluación (Santos, 1998) y puede llevarse a cabo paralelamente a la evaluación, aunque también puede realizarse una vez finalizada ésta (Santos, 2000). Según House (1981, 1993; citado en García, 2000) la relevancia que ha adquirido en los últimos años la práctica evaluativa requiere que, independientemente del momento en que se lleve al cabo la meta-evaluación, los protagonistas puedan emitir sus opiniones por escrito o de forma oral, de manera que sea posible descubrir aquellos problemas, dificultades o fallos que hayan condicionado el proceso.

5. PRESENCIA DE LA META-EVALUACIÓN EN LA UAEH

En la actualidad la evaluación de la docencia es un proceso consolidado en la UAEH y con la intención de mejorarlo, se ha meta-evaluado en varias ocasiones. La primera de ellas, se llevó a cabo en 2004 a través de un estudio *ex post facto* (Bezies, Elizalde y Olvera, 2005), cuyo objetivo fue explicar si las evaluaciones de los alumnos son diferentes según el momento en el que se realizan.

Se seleccionó una muestra aleatoria de 2 mil 789 estudiantes del semestre julio-diciembre del mismo año, pertenecientes a 14 dependencias (cuatro preparatorias, seis institutos y cuatro campi) y 38 programas educativos (bachillerato, dos de profesional asociado y 35 licenciaturas). Los alumnos respondieron el instrumento de 26 preguntas en febrero y marzo de 2005 evaluando nuevamente a sus profesores del semestre anterior.

Los resultados se compararon con los observados en la aplicación del último semestre de 2004 y, en general, no se encontraron diferencias significativas en los programas educativos, excepto en Sociología y Veterinaria que eran de nueva creación; el programa con el resultado más estable fue Medicina con una variación de sólo 0.003 puntos en un rango de 10.00 a 0.00. Se concluyó, que el momento de la evaluación no influye significativamente en las calificaciones que los alumnos asignan a sus profesores por lo que se decidió mantener el periodo evaluado.

Posteriormente, en diciembre de 2005 y enero de 2006 se hizo la meta-evaluación del instrumento de alumnos para nivel presencial (licenciatura y bachillerato) a partir de propuestas de algunos integrantes del Comité Institucional de Evaluación Docente y del trabajo conjunto del responsable del subcomité de

alumnos y personal de la Dirección General de Evaluación. En mayo de 2007, se valoró de forma integral la calidad de la evaluación realizada a la práctica del profesor a partir de la opinión de la comunidad universitaria (Elizalde, Pérez y Olvera, 2008). Para ello, se realizó un estudio exploratorio y se seleccionó una muestra aleatoria de 252 alumnos y 123 profesores de cuatro campi (hoy escuelas superiores): Actopan, Tlahuelilpan, Tizayuca y Zimapán.

Se aplicó un cuestionario para cada audiencia, el cual estuvo integrado por dos secciones. En la primera, se presentaron las dimensiones que valoran la actividad docente en la universidad y se solicitó a los participantes que las jerarquizaran en orden de importancia. En la segunda, se abordaron diversos criterios: instrumentos de evaluación y periodo de aplicación, aspectos que se evalúan a través de los cuestionarios, obtención de la calificación para cada profesor y uso de los resultados, ante los cuales se solicitaba expresar desde el total acuerdo hasta el total desacuerdo.

Como parte de la meta-evaluación del mismo año, se recopiló en septiembre la opinión de 79 integrantes del Comité Institucional de Evaluación Docente, quienes identificaron las fortalezas y debilidades del proceso de evaluación de la docencia en cuanto a la aplicación electrónica de los cuestionarios, periodo de aplicación, uso de los medios universitarios para la difusión, uso de los resultados para la toma de decisiones, influencia de la evaluación docente en la mejora de la práctica y contenido de los instrumentos (considerando instrucciones, preguntas y escala).

A partir del análisis de resultados, se identificó que las dimensiones de mayor importancia en la valoración de la práctica docente en la opinión de alumnos y profesores son las de planeación y dominio del contenido. Para los alumnos, son importantes la producción académica del docente y el uso de materiales y técnicas de apoyo didáctico. Ambas audiencias manifiestan como poco importantes el grado de satisfacción de directivos y de los pares académicos.

Algunos aspectos positivos que expresaron las audiencias de manera general se relacionan con los instrumentos en términos de redacción, claridad y aplicación electrónica. De igual forma, se consideró que es favorable el envío de los resultados personalizados a cada profesor.

Con base en los resultados, se determinó que si bien el proceso de evaluación docente posee características positivas, es importante tomar en cuenta algunas de las posibles acciones a realizar para mejorar el proceso, las cuales tienen que ver con ampliar la difusión diversificando los medios (trípticos y carteles), atender a las necesidades específicas de las distintas áreas de conocimiento, hacer análisis más específicos para obtener los resultados por curso e identificar así las fortalezas y debilidades en la práctica del profesor en cada grupo en el que imparte clase; diseñar aplicaciones que permitan a los profesores ingresar al sistema de forma más eficiente y hacer consultas históricas de los valores de su evaluación.

Finalmente, respecto de la toma de decisiones institucionales derivadas de los resultados de evaluación docente, se identificó que los profesores aún no perciben los beneficios de la misma.

6. OBJETIVO

En este contexto, en el presente trabajo se reporta cómo se llevó a cabo la meta-evaluación del proceso de evaluación docente correspondiente al año 2009, así como los resultados más relevantes de esta experiencia.

7. MÉTODO

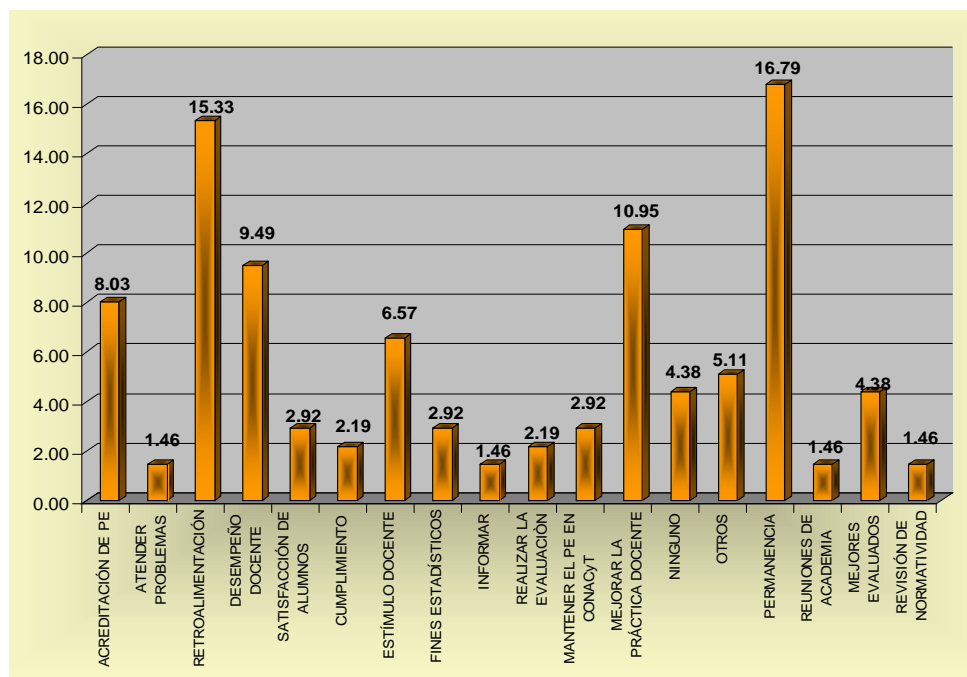
Con la intención de que la evaluación en la institución sea participativa, el personal de la Dirección General de Evaluación convoca cada semestre a los integrantes del Comité Institucional de Evaluación Docente a reunión ordinaria. Así, se analizan los resultados y se toman las decisiones que conduzcan a la mejora del proceso.

En este sentido, en la reunión de enero de 2009, se solicitó a 75 coordinadores de programas educativos que expresaran desde su perspectiva en un cuestionario abierto cuál ha sido el uso que le han dado a los resultados de la evaluación de la docencia, así como el impacto de los mismos.

8. RESULTADOS

A partir del análisis de contenido,² se identificaron las siguientes dimensiones respecto al uso de los resultados de la evaluación (Gráfica 1):

GRÁFICA 1. USOS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE



Como se puede apreciar, el principal uso de los resultados de la evaluación docente está relacionado con la permanencia de los profesores en la institución (16.79%). De esta manera, se expresaron comentarios respecto a la recontractación y asignación de cargas académicas.

Si un profesor tiene una evaluación con resultados muy bajos se le retira su materia y es sustituido por otro profesor.

² Se agradece la colaboración de Ariadna Noemí Romero Vargas en la revisión y clasificación de las respuestas de los cuestionarios.

Tener elementos para decidir sobre el cambio de algún maestro tomando como referencia la obtención de calificaciones bajas.

Renovación de contratos cuando es necesario.

De igual forma, se señaló que a partir de los resultados se conocen áreas de oportunidad, se detectan necesidades de capacitación y se proporciona retroalimentación a los profesores (15.33%).

A través de la evaluación se pueden detectar debilidades y fortalezas de la práctica docente...

Son considerados como evidencia para conocer las oportunidades a trabajar con los docentes.

Profesores que tienen bajo rendimiento en su materia se les ha enviado a cursos para que realicen mejor su carga de trabajo...

Como retroalimentación del profesor para que conozcan como se percibe su quehacer docente.

Discutir los resultados con los profesores que hayan registrado un menor promedio, o que hayan disminuido su promedio total.

El 10.95% de las respuestas revelaron que se usan los resultados para mejorar la práctica docente.

Se han hecho recomendaciones a los que no fue positiva su calificación.

[...] han sido usados para atender los problemas del área, y un mejoramiento de las clases.

Invitar al docente a realizar un mejor trabajo.

Entre otros aspectos, los resultados de la evaluación han permitido conocer el desempeño de los profesores (9.49%), lograr la acreditación de los programas educativos (8.03%) y acceder al estímulo al desempeño docente (6.57%).

Para el análisis en el desempeño de los profesores en el aula, así como el uso de técnicas de aprendizaje...

Como evidencia de evaluación de quehacer académico de los docentes ante los organismos acreditadores.

[...] sólo sirve para otorgar un puntaje para el estímulo al desempeño de personal docente.

En la categoría de otros (5.11%) se agruparon usos relativos a la posibilidad de los profesores para participar en proyectos de sus áreas académicas, verificación del cumplimiento del Plan de Desarrollo Institucional, consolidación del programa educativo, seguimiento de los profesores y como medio de control: "sirven en primera instancia como medio de control de la actividad académica".

En algunos casos, se reconocen a los profesores mejor evaluados (4.38%), y con 2.92% los datos se usan para fines estadísticos, para mantener los programas educativos de posgrado en el padrón de excelencia de CONACYT y conocer la satisfacción de los alumnos con el quehacer docente: "Los mejores resultados se hacen acreedores a reconocimientos académicos (entrega de diplomas, constancias)".

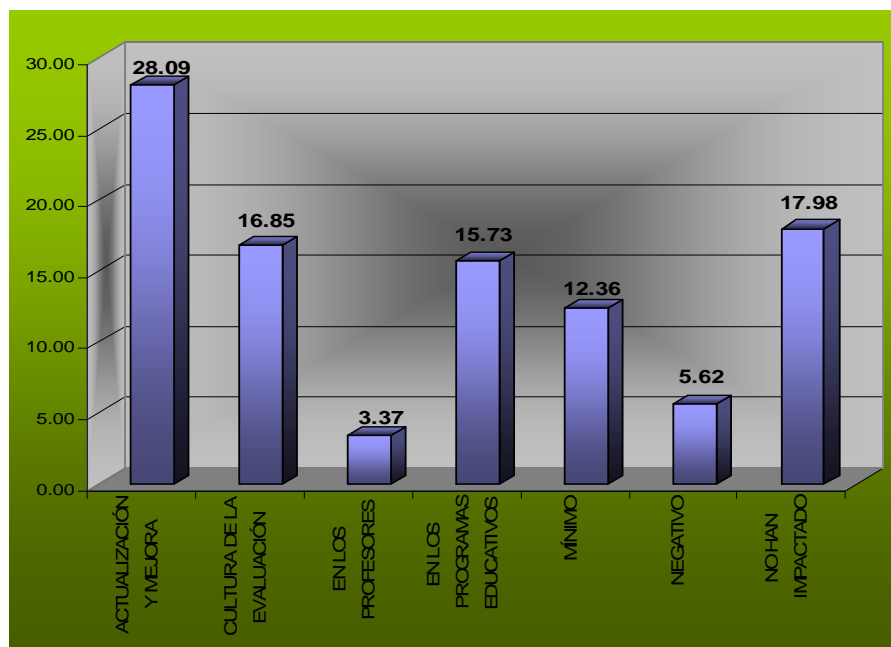
Con igual valor de 2.19%, se identificó el uso de la información para promover la evaluación y verificar el cumplimiento de las actividades académicas. Entre los usos con menor mención (1.46%), se encontraron realizar reuniones de academia, revisión de la normatividad y atender problemas específicos con algún profesor. Particularmente, 4.38% de las opiniones de los integrantes del Comité manifestó que no se hace uso de los resultados.

Creo que ninguno ya que debería platicarse con cada uno de maestros mal evaluados...

Realmente no son utilizados por parte del Instituto, salvo para conocer las estadísticas.

Sobre el impacto de la evaluación docente, se identificaron las siguientes dimensiones (Gráfica 2):

GRÁFICA 2. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE



Prevalece el impacto en la actualización y mejora de los profesores (28.09%), esta mejora puede ser por parte de las autoridades o bien por parte del propio profesor.

[...] procuramos implementar estrategias de mejora acordes con cada asignatura.

[...] se ha percibido que los docentes se interesan en estar actualizando su material didáctico.

El profesorado conoce y trata de mejorar aquellos apartados en los que salió mal evaluado.

Llama la atención que 17.98% de los comentarios enfatizaron que las valoraciones de la evaluación no han impactado significativamente en la toma de decisiones sobre la docencia.

No he visto ningún impacto de dichos resultados de la evaluación en la toma de decisiones que repercuten en el programa educativo.

Ninguno significativo.

En realidad no ayuda mucho...

Por lo que se refiere a la cultura de la evaluación, prevaleció la percepción de que se ha mantenido e incluso incrementado la participación por parte de los propios profesores y de los alumnos (16.85%). Asimismo, en cuanto a los estudiantes se ha presentado mayor grado de satisfacción respecto a la práctica docente de sus profesores.

Lograr que las dependencias de educación superior tengan el mayor número de participaciones en el proceso de evaluación docente.

Se ha hecho más conciencia con los docentes y alumnos de la importancia de realizar esta actividad...

[...] se tomaron medidas para recomendar a los alumnos que evaluaran a sus profesores y a los profesores que se autoevaluaran.

Mejorar el índice de satisfacción de los alumnos.

La evaluación docente ha impactado en los programas educativos (15.73%), específicamente en su mejora continua, en el logro de los indicadores, en el proceso de rediseño curricular y sobre todo en el reconocimiento de organismos de evaluación externos como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los cuales avalan el nivel de calidad de los Programas: "Posibilita la obtención de registros de evaluación de calidad del programa" y "Rediseño de algunos programas de asignatura".

Un impacto mínimo se expresó en 12.36% de las respuestas, ya que desde la perspectiva de los participantes la información proporcionada sólo cubre aspectos administrativos y no se toman decisiones sobre la permanencia de los profesores que obtuvieron una valoración poco favorable.

Poco impacto ya que los alumnos se quejan de que no se hace nada con los docentes mal evaluados.

Realmente el impacto es limitado debido a que no se puede tomar decisiones en función de las calificaciones que se obtienen.

Su impacto ha sido escaso y ha sido el satisfacer necesidades de información de la administración.

En menor medida, se hizo referencia a un impacto negativo (5.62%) de la evaluación en la comunidad universitaria y particularmente en los profesores.

El impacto que produce en los profesores no es del todo satisfactorio, ya que les parece muy subjetiva la forma de evaluar...

[...] sólo en casos extremos se aplica la medida de sancionar al profesor con bajo puntaje en su evaluación.

El impacto directo en los profesores se relacionó con la integración de su expediente para concursar en el estímulo al desempeño docente, así como en su motivación (3.37%): "Impacto en la integración de currículum para estímulo académico".

Es importante mencionar, que al realizar la revisión de las respuestas, se identificó que los integrantes del Comité realizaron algunas **sugerencias** para mejorar el proceso. De esta manera, se manifestó la necesidad de analizar los resultados y efectuar un seguimiento, de tal forma que se promueva la toma de decisiones orientadas a la mejora en primera instancia de los profesores. Asimismo, se puso de manifiesto la conveniencia de analizar los usos y las funciones de la evaluación en la universidad.

Es importante hacer una revisión de los usos y funciones de la evaluación que sea acorde al modelo educativo y curricular para que impacten en el aprendizaje del estudiante y en los académicos y hacer que la evaluación en todos los niveles, aspectos, circunstancias, procesos sea un aprendizaje para toma de decisiones, rendición de cuentas, mejora continua, entre otras.

A pesar de que en el diseño de los cuestionarios se ha puesto especial atención a la confiabilidad y validez, algunos integrantes del Comité aún perciben la presencia de la subjetividad al momento de evaluar: "Con la evaluación de los alumnos, es sabido que los catedráticos que son estrictos son muy mal evaluados".

Finalmente, expresaron la conveniencia de particularizar los cuestionarios de evaluación en función de las características de los programas educativos: "Si los cuestionarios fueran dirigidos con mayor claridad a cada programa educativo, considero que el impacto sería más significativo".

9. CONSIDERACIONES FINALES

La evaluación es un proceso que ha formado parte fundamental de las políticas públicas y por lo tanto se ha incorporado a las actividades de las instituciones de educación superior. En México, la vertiente política de la evaluación de la educación superior de los años noventa es la parte más difundida, pero quizás la menos comprendida del amplio conjunto de iniciativas para el sistema de enseñanza superior. Se puede decir que impactar en la calidad de los procesos de enseñanza continúa siendo un reto de la evaluación educativa.

Por ello, resulta urgente analizar los supuestos que subyacen a las políticas de evaluación con base en los cuales se argumentan y defienden las acciones educativas y se toman las decisiones para hacer uso de los resultados y para diseñar e implantar programas que realmente permitan ejercitar un efecto del mejoramiento de la docencia universitaria.

Si bien es importante tener un proceso de evaluación que cubra los requisitos de validez y confiabilidad, se asume que la evaluación de la docencia se debe analizar y someter a la valoración permanente de todas las audiencias involucradas para su mejora. Así, con base en los resultados se puede decir que involucrar a profesores, alumnos y directivos en el proceso de meta-evaluación permite a los evaluadores detectar las experiencias favorables y desfavorables durante la evaluación de la práctica docente de los profesores.

Llevar a cabo esta experiencia, no ha sido una actividad sencilla; sin embargo, resulta relevante en el sentido de que puede proporcionar información no sólo al personal responsable de este proceso en la UAEH, sino también a aquellos que estén interesados en valorar cómo se están efectuando las prácticas de evaluación en sus instituciones.

A pesar de que los resultados de la meta-evaluación indican en su mayoría una percepción favorable del uso e impacto de los resultados de la evaluación docente en la universidad, es necesario implementar mecanismos que permitan no sólo difundir los datos sino también tomar decisiones racionales y fundamentadas respecto de las fortalezas y debilidades de los profesores, ya sea a nivel institucional o por áreas de conocimiento, privilegiando así el uso formativo de la evaluación, es decir la mejora y retroalimentación de la docencia universitaria. Con ello, evaluar para mejorar se convertiría en el uso y efecto principal de las políticas de evaluación en general y de la docencia en particular.

Finalmente, es deseable que los procesos de evaluación se asocien con programas institucionales de formación y para que esta asociación sea fructífera es necesario tomar una postura frente al debate de cómo concebir la formación misma de los profesores, atendiendo no sólo al dominio de conocimientos disciplinares, sino también a aspectos didácticos, valorales, actitudinales y procedimentales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, I.; Canales, A.; Crispín, M. L.; Cruz, I.; Figueroa, A. y Gilio, M. (2004). "Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: Planteamientos y perspectivas", en Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. *La Evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: CESU-UNAM / Plaza y Valdés, pp. 203-244.
- Bezies, C. P.; Elizalde, L. L. y Olvera, L. B. I. (2005). "Evaluación de profesores por alumnos, estudio *ex post facto* para conocer si la época de aplicación de encuestas impacta en las valoraciones otorgadas:

- caso UAEH", en *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/ Universidad de Sonora.
- Díaz-Barriga, A. F. y Díaz- Barriga, A. (2008). "El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior", en Díaz-Barriga, A., Barrón, C. y Díaz-Barriga, F. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE-UNAM/ ANUIES/ Plaza y Valdés pp.165-223.
- Elizalde, L. L.; Pérez, L. C. G. y Olvera, L. B. I. (2008). "Metaevaluación del proceso de evaluación docente: UAEH", en *Memorias del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. España: Universidad Politécnica de Valencia, CD-ROM.
- García, S. E. (2000). *Metaevaluación*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Auroch-Lukambada.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Nancea.
- Rueda, M. (1999). "Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades", en Rueda M y Landesmann, M. *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU- UNAM pp.203-215
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, A. F. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM-CESU/ Plaza y Valdés.
- Santos, M. A. (1996). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, colección Respuestas Educativas, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. A. (2000). "Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética", *Acción Pedagógica*, vol. 9, núm. 1-2 pp. 18-23.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.



ISSN: 1989-0397

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN MÉXICO: EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

THE EVALUATION OF TEACHING IN MÉXICO: EXPERIENCES ON MID
SUPERIOR EDUCATION

Sandra Conzuelo Serrato y Mario Rueda Beltrán

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art8.pdf

La relevancia de la función docente en el desarrollo exitoso de un sistema educativo es ampliamente aceptada por la sociedad y por los actores involucrados. Sin embargo, es una actividad que tradicionalmente ha presentado serias complejidades en su definición, en la delimitación de las funciones a desempeñar y en la concepción misma de la docencia. Presenta ambigüedades en lo referente a concebirla como una vocación o a valorarla como un arte, lo que incluso ha dificultado avances en la profesionalización de esta importante actividad que trasciende en la sociedad.

Otro rasgo se manifiesta en la dificultad de traducir la filosofía de las instituciones en acciones concretas dentro del aula, porque estos idearios tienen implícitos modelos de enseñanza y aprendizaje que, en teoría, debieran ser congruentes con las especificaciones de las tareas solicitadas al maestro. Aunado a ello, resaltamos la importancia de distinguir entre la diversidad de contenidos y programas y las didácticas específicas para cada una de las asignaturas reflejadas en las funciones de los maestros.

Diversos estudios internacionales, exponen también la relevancia del subsistema de EMS por su incidencia en el desarrollo económico, político, cultural y científico de un país, además del sustancial impacto en la vida de cada uno de los jóvenes que asisten a ella. Se le considera un factor clave en el desarrollo de las naciones, ya que dota a los estudiantes de una formación que los prepara para seguir una carrera profesional universitaria o su incorporación en el ámbito laboral.¹

Particularmente en México este subsistema plantea grandes desafíos. En términos numéricos, es el segundo en importancia del sistema educativo nacional, porque involucra a más de tres millones setecientos mil setecientos estudiantes (Tabla 1).

TABLA 1. NÚMERO DE ALUMNOS, MAESTROS Y ESCUELAS DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR²

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|----------|-----------|------------------------|----------|-----------|-------------|----------|-----------|
| Educación Media Superior | Alumnos | 3,742,943 | Profesional Técnico | Alumnos | 352,511 | | | |
| | | | | Maestros | 29,222 | | | |
| | | | | Escuelas | 1,494 | | | |
| | Maestros | 229,717 | Bachillerato | Alumnos | 3,390,432 | Generales | Alumnos | 2,273,762 |
| | | | | | | | Maestros | 163,230 |
| | | | | | | | Escuelas | 9,260 |
| | | | | Maestros | 229,717 | Tecnológico | Alumnos | 1,116,670 |
| | | | | | | | Maestros | 66,487 |
| | | | | | | | Escuelas | 2,440 |
| Escuelas | 11,700 | Escuelas | Alumnos | 11,700 | | | | |
| | | | Maestros | 11,700 | | | | |

Fuente: Anexo estadístico del Sexto Informe de Gobierno, 2006.

Cada modalidad posee una estructura y funcionamiento distinto, pero a grandes rasgos podemos definir que el *bachillerato general* imparte dos tipos de planes de estudio, el semestral y el anual y su duración es de tres años. Su finalidad es preparar al estudiante en todas las áreas del conocimiento para acceder a la educación superior. Por su parte, el *bachillerato tecnológico* brinda a los estudiantes la formación para ingresar al nivel superior pero, al mismo tiempo, los capacita para ser técnicos calificados de las áreas agropecuaria, forestal, industrial y de servicios y del mar. Se cursa en seis semestres. El *profesional técnico* tiene una orientación para el trabajo pero ofrece la opción de continuar estudios de licenciatura.

¹ En la Conferencia Regional de Educación Superior de 1996 se declaró a la universidad como un bien social para beneficio de la sociedad y como factor clave del desarrollo social, el crecimiento económico, la producción, el fortalecimiento de la identidad nacional y la lucha contra la pobreza. Citado por Tünnermann (2008), aquí se asume el argumento en cuanto la EMS posibilita el acceso a la universidad.

² Número de alumnos, maestros y escuelas al inicio del ciclo escolar 2006-2007 según informe de *Panorama Educativo 2007* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Sin embargo, a pesar de que oficialmente este nivel educativo cuenta básicamente con tres modalidades, la realidad es que existen más de 20 subsistemas con diferentes estructuras y formas de organización que funcionan de manera independiente; incluso hay más de 200 planes de estudio distintos y prácticamente sin relación alguna. Aún así, se pueden distinguir dos enfoques diferenciados: los dirigidos a estudios propedéuticos para ingresar a la universidad y los orientados a la formación para la incorporación a la fuerza de trabajo. Estas diferencias y la diversidad de funcionamiento en las escuelas han provocado fuertes problemáticas para la movilidad de los estudiantes entre las instituciones del mismo nivel y dificultades para el ingreso a estudios superiores.

La EMS presenta una situación muy compleja y fuertes retos que enfrentar en lo relacionado a la calidad, cobertura y equidad, dentro de los temas más urgentes de atención. Actualmente sólo permanece 58% de los estudiantes (SEP-CONAPO, 2007), se tiene una cobertura de 61.5% de los jóvenes entre 16 y 18 años, al mismo tiempo que existe una profunda desigualdad regional (Gobierno de la república, 2006 Anexo estadístico), en donde, 13 estados se encuentran por debajo de la media nacional.

Otro dato importante es que en la primer década de este siglo, México alcanzará en su población el número más grande de jóvenes en la historia del país; en el 2010 se tendrán alrededor de 6 millones 651 mil 539 jóvenes en edad de cursar estudios de bachillerato, lo que representa casi el doble de la población atendida durante el ciclo 2007-2008 (Gobierno de la república, 2006 Anexo estadístico). Esta situación implica importantes desafíos y deja al descubierto la falta de una planeación estratégica que prevea las necesidades actuales y futuras de este sector.

Aunque la tasa de absorción de la EMS es muy alta, la eficiencia terminal es baja, en promedio 54% (Gobierno de la república, 2006 Anexo estadístico) termina los estudios de bachillerato. Esto nos sugiere que la mayor problemática de cobertura está obedeciendo a la deserción y a la baja eficiencia terminal y no necesariamente a la incapacidad del sistema de absorber a los estudiantes de secundaria.

La falta de pertinencia de la oferta educativa tiene una relación directa con la deserción; la primer causa, según las encuestas aplicadas a los propios jóvenes que deciden dejar el bachillerato, es "la falta de interés en los estudios".³ En general, los estudiantes informan que la escuela no les gusta, no les sirve o no responde a sus intereses y necesidades; en segundo lugar se encuentra la falta de recursos económicos. Esto también se ha comprobado en investigaciones de corte cualitativo (Guzmán y Saucedo, 2007) en donde se manifiesta que existe un gran distanciamiento entre los intereses y expectativas de los jóvenes y lo que la escuela les ofrece.

Otra situación importante de señalar, es que tradicionalmente este nivel educativo ha presentado el mayor índice de reprobación y repetición; aún entre quienes logran graduarse, solamente 50% continúa con estudios superiores (Székely, 2009: 32). Paradójicamente, siendo un nivel con un alto potencial en el desarrollo económico y social de un país, las estadísticas y la realidad educativa nos muestran la insuficiente atención de las políticas públicas, la falta de planeación y coordinación de las autoridades y el limitado número de estudios en la agenda de los investigadores del campo, desproporcionado respecto a otros niveles educativos.

³Consultado en septiembre de 2009:

http://www.sepbc.s.gob.mx/Educacion%20Media%20Superior%20y%20Superior/RIEMS/Reforma%20EMS_03.pdf.

Apenas en el año 2005 se crea la Subsecretaría de EMS y, en el año siguiente comienza un proceso de transformación con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que propone la creación de una identidad definida, unificando el perfil de egreso de los estudiantes y de los docentes basado en competencias. Busca el establecimiento de objetivos comunes a los distintos subsistemas pero respetando las diferencias y características propias de cada uno de los entornos. La reforma expone que uno de sus principales objetivos es mantener la diversidad de las instituciones pero bajo un enfoque de competencias.

Aunque la subsecretaría afirma que "la EMS del país contará con parámetros claros de evaluación y seguimiento de la calidad de los servicios que ofrece" y que "los docentes cuentan con objetivos claros, información para retroalimentar su gestión, y las competencias y habilidades para propiciar el desarrollo del perfil del egresado" (Székely, 2009: 36) resulta ser un tema sumamente complejo y polémico con múltiples aristas para monitorear su desarrollo.

Las características de los docentes de la EMS en nuestro país son muy particulares, en un porcentaje importante son profesionistas que por intereses personales o por situaciones coyunturales han recurrido a la docencia como una forma de desempeño laboral, por lo que existe un importante número de profesores de este nivel que carece de una formación pedagógica y didáctica.

Información reciente, indica que la EMS cuenta aproximadamente con 258 mil 939 maestros; en la tabla 2 se pueden observar los datos de la escolaridad y condición académica. Existen notables diferencias de formación porque hay maestros que sólo han concluido estudios de bachillerato, 63.7% posee estudios de licenciatura y están titulados en alguna disciplina relacionada con la asignatura que imparten, este grupo representa el porcentaje más alto de profesores, seguido de 13.56% con pasantía y 12.58% con estudios de posgrado.

TABLA 2. ESCOLARIDAD DE LOS DOCENTES

| Escolaridad de los docentes* | | | | | | | |
|------------------------------|---------------|-----------------|------------------|-------------------|----------|----------------------|---------|
| Hasta Medio Superior | Normal Básica | Superior trunca | Superior pasante | Superior Titulado | Posgrado | Otro nivel educativo | Total |
| 15,846 | 1,128 | 5,626 | 35,112 | 164,934 | 32,583 | 3,710 | 258,939 |
| 6.12% | 0.44% | 2.17% | 13.56% | 63.70% | 12.58% | 1.43% | 100.00% |

Fuente: Tabla tomada de Güemes y Loredo (2008). Formato 911 - Inicio 2006-2007. Cálculos propios.

*Considera personal directivo con grupo, docente y docente especial.

De acuerdo con Zorrilla (2008), existe en nuestros maestros una fuerte deficiencia en cuestiones didácticas y pedagógicas, incluso la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) atendiendo a esta necesidad, se creó en 2003 la maestría en Docencia en Educación Superior (MADEMS) "cuyo objetivo es formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la docencia en el nivel medio superior".⁴

Otra asunto a considerar es la situación laboral de los maestros, ya que repercute de manera importante en su desempeño y en la posible formación continua de cada uno de ellos. Según la encuesta en línea realizada por el Colegio de Ciencias y Humanidades⁵ sabemos que ocho de cada diez profesores se dedican de manera exclusiva a la docencia o es una actividad laboral primordial y aunque en general

⁴ Convocatoria a la MADEMS disponible en: http://www.posgrado.unam.mx/madems/convocatoria/convocatoria_10.html. Consultado en octubre del 2009

⁵ Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/eutopia/eutopia9.pdf>

reportan tener las condiciones necesarias para desempeñar su trabajo, más de la mitad de los profesores opina que las posibilidades de promoción en su institución son medianamente insatisfactorias o insatisfactorias y 54% de los maestros califican como "no satisfactorio" el nivel de ingreso.

Es relevante señalar que 62.3% de los profesores de este subsistema mantiene un tipo de contratación por horas y sólo 16.6 % cuenta con un nombramiento de tiempo completo, lo que influye en las condiciones de vida, laborales y personales de los maestros (tabla 3).

TABLA 3. TIPO DE CONTRATACIÓN

| Tipo de contratación | |
|----------------------|-------|
| Tiempo completo | 16.6% |
| Tres cuartos | 8.5% |
| Medio tiempo | 12.6% |
| Por horas | 62.3% |

Fuente: Tabla tomada de Güemes y Loredo (2008). Formato 911 - Inicio 2006-2007. Cálculos propios.

*Considera personal directivo con grupo, docente y docente especial.

Consideramos que situaciones de la docencia como las planteadas y otras múltiples derivadas del entorno educativo y de situaciones personales de los profesores configuran escenarios complejos que deben ser considerados en la instrumentación e implantación de la nueva reforma, proporcionando condiciones y recursos para que el docente pueda responder de mejor manera ante la fuerte responsabilidad que supone la participación en este proceso.

En este contexto, se resalta que al profesor de la EMS se le ha asignado una tarea fundamental, de hecho la RIEMS señala a los maestros como "los principales actores de la Reforma".⁶ A pesar de que se diseñó el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (Profordems), el perfil docente de la reforma plantea modificaciones estructurales en las formas de enseñar y aprender que difícilmente podrán lograrse con un solo curso, además de resultar insuficientes los recursos para que todos los profesores del subsistema participen en él. De cualquier manera los procesos de evaluación del desempeño docente podrán ayudar a monitorear la efectividad de cualquiera de las estrategias diseñadas.

El perfil de docente planteado por la RIEMS está constituido por competencias a partir de la integración de habilidades, conocimientos y actitudes. Dichas competencias aplican a cualquier docente de este subsistema, sin restricciones de la asignatura o de la modalidad en la que se desempeñe. Son ocho las competencias definidas:⁷

1. organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional;
2. domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo;
3. planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios;
4. lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora en su contexto institucional;

⁶ Dúptico Perfil del Docente de la RIEMS, en:

http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/185/1/trip_perfil docente_altares.pdf. Consultado en octubre de 2008.

⁷ Los atributos que describen con mayor detalle cada una de las competencias se pueden consultar en el Dúptico Perfil del Docente de la RIEMS.

5. evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo;
6. construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo;
7. contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; y
8. participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Habrá que estar alertas para ver si con el planteamiento de estas competencias que proponen cambios importantes en las formas de enseñar, se ayuda a los profesores a reorientar o consolidar su actividad frente a sus estudiantes y si resultan apropiadas para las características de cada modalidad de la EMS.

1. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE POR LOS ESTUDIANTES

La función docente en las instituciones de formación, tanto técnica como profesional, ha sido señalada como factor clave en los procesos de aseguramiento de la calidad; al mismo tiempo se ha desarrollado todo un conjunto de estrategias que intentan monitorear el comportamiento de los profesores, así como su formación inicial y el esquema de acciones de acompañamiento durante el desempeño profesional.

La evaluación de los académicos en las instituciones de la EMS ha tenido un rápido desarrollo en el país, principalmente debido al diseño y puesta en marcha de políticas educativas que la asociaron con programas de compensación salarial, procesos de acreditación de programas y acceso a recursos financieros. Esta actividad recayó en personal académico que, en muchos casos, tomó seriamente su encomienda pero que generalmente no contaba con la formación especializada y las condiciones institucionales favorables para el desempeño de esta actividad tan compleja desde una perspectiva de largo plazo y en beneficio de la mejora de la enseñanza.

Debido a la expansión de la evaluación del desempeño docente, es necesario acercarse al conocimiento de las prácticas de evaluación actuales como plataforma para idear estrategias que las mejoren y las proyecten en el sentido esperado por la reforma, si realmente se quiere establecer sólidamente la innovación.

En un trabajo anterior (Rueda, García y Falcón, 2008) para conocer las condiciones en las que la evaluación del desempeño docente tenía lugar en la EMS, se concluía que no se trataba propiamente de programas de evaluación orientados al perfeccionamiento de la actividad sino, en el mejor de los casos, de ejercicios de comparación entre listas de cotejo con un marcado énfasis en controles administrativos. Asimismo se reveló que la evaluación sumativa de la docencia (otorgamiento de estímulos a la enseñanza y la productividad académica) adolecía de las funciones diagnóstica, instructiva y desarrolladora de la docencia (Valdés, 2000). También se identificó que era muy bajo el porcentaje de profesores beneficiados por los programas de otorgamiento de estímulos (28%); y se señaló la conveniencia de realizar estudios que permitan estimar cuáles son los aspectos o condiciones que limitan la participación en el programa de la mayor parte de los profesores. Aunado a esto se recomendó la promoción de otros trabajos que permitan dar cuenta del desempeño de los profesores, relacionándolos con índices de aprovechamiento, reprobación y deserción de los alumnos. En este mismo documento, se plantea como necesaria la revisión de los referentes normativos para adecuarlos al conjunto de acciones de evaluación previstas en la

reforma, así como la revisión de los órganos académicos que participan en este tipo de procesos y de los instrumentos y/o formatos empleados.

Ahora, este trabajo pretende profundizar en un aspecto claramente presente en el momento de construir el panorama de la evaluación de los docentes de la EMS, el escrutinio de los cuestionarios de opinión de los estudiantes para valorar las acciones de sus maestros, universalmente empleados a nivel nacional en este nivel escolar y en el de la educación superior.

2. ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS DE OPINIÓN ESTUDIANTIL EN EMS

En esta parte son revisados siete cuestionarios de diferentes modalidades de la EMS utilizados durante el ciclo escolar 2008-2009. La finalidad radica en distinguir el rol asignado al maestro y los aspectos implícitos en la concepción del aprendizaje y de la enseñanza que la evaluación pone de relieve como modelo a seguir.

También se pretenden reconocer los elementos que la investigación ha destacado de las buenas prácticas docentes y las características generales de su diseño porque de acuerdo con la Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia "Los antecedentes y experiencias de evaluación de la docencia de las instituciones suelen proporcionar información sumamente útil, por ello es recomendable recuperar esta información antes de iniciar, renovar o relanzar un programa de evaluación docente" (RIIED, 2009).

Los cuestionarios de opinión estudiantil sobre el desempeño docente que fueron revisados, corresponden a dos instituciones de la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CYTM); dos de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), dos de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y uno de la Dirección General de Bachillerato (DGB).

De acuerdo con Luna (2000) "los instrumentos para la evaluación de la docencia responden implícitamente a los cuestionamientos sobre qué es un profesor [...], qué características debe poseer y qué funciones debe realizar", la autora señala también que el análisis de cuestionarios sobre los aspectos implícitos sobre la enseñanza y el aprendizaje han sido poco estudiados y que, en general, la investigación ha privilegiado estudios sobre cuestiones relacionadas a la construcción, confiabilidad y validez de los mismos. Finalmente coincidimos con la autora en la importancia de revisar estos aspectos porque a través de ello, se pueden reconocer las prácticas educativas deseables y la forma de incidir de manera más precisa en la mejora de los instrumentos de evaluación.

Consideramos importante conocer el enfoque de aprendizaje y lo que implícita o explícitamente se espera de los docentes, a partir de lo que reflejan los instrumentos de evaluación de diferentes instituciones y modalidades del subsistema. Para ello, se retoman elementos del trabajo de Luna (2000), quien hace un análisis profundo de trece instrumentos de evaluación de la docencia en educación superior.

La estrategia de análisis consistió en revisar el enfoque y características de los cuestionarios de acuerdo con tres rubros: *a)* la teoría de aprendizaje que favorecen, *b)* los elementos que la literatura especializada reconoce que orientan a una docencia efectiva y *c)* las características generales del diseño de los instrumentos.

a) De acuerdo con la Teoría del aprendizaje que favorecen

Para realizar el análisis de las estrategias docentes según una postura psicológica del aprendizaje, se utilizó la selección presentada en el trabajo de Luna, que ubica los elementos esenciales que definen a la escuela conductista, a la cognoscitiva y a la humanista. Esta clasificación se fundamentó en los principales autores de cada escuela, como Skinner en el conductismo; se retoma a Coll (1987) en la postura cognoscitivista, que incluye la teoría de la asimilación y del aprendizaje significativo de Ausubel y principios de Vigotsky; y finalmente a Rogers en los principios de psicología humanista.

b) Sobre elementos que la literatura especializada reconoce que orientan a una docencia efectiva (Abrami y d'Apollonia, 1990, pp102-104; cit por Luna, 2000)

Consideramos importante tomar en cuenta en la revisión de cuestionarios la inclusión de elementos que la literatura especializada ha identificado como criterios que orientan a una docencia efectiva. Para ello, elegimos dimensiones que Luna plantea en la investigación mencionada y también se retoman elementos de la "Evaluación de la labor docente en el aula universitaria"⁸ (Rueda, 2006).

Las dimensiones seleccionadas de los elementos que identifican a una docencia efectiva corresponden al conocimiento y la organización adecuada del contenido de la materia y del curso, la claridad en las exposiciones, las habilidades de organización, el entusiasmo en el contenido y la enseñanza, la sensibilidad e interés en el nivel de la clase, la actitud positiva hacia los estudiantes y estimular el interés de los estudiantes y motivarlos.

c) Las características generales de los instrumentos

Finalmente, también se optó por revisar las características generales de los cuestionarios porque con frecuencia presentan deficiencias técnicas en su diseño. Consideramos que este tema podría percibirse de una relevancia menor, y tal vez lo sea, sin embargo la falta de cuidado en los lineamientos técnicos puede tener implicaciones importantes para la toma de decisiones, que finalmente afectarán a los docentes que están siendo evaluados.

Para desarrollar la revisión se hizo una selección de principios muy básicos del diseño de cuestionarios, de acuerdo con Rojas (2005), para identificar si estos instrumentos cumplían de manera general con las normas técnicas de diseño, como la claridad y concisión, la objetividad en la redacción de reactivos (no induce la respuesta), el vocabulario adecuado a la población, la organización de reactivos por categorías o dimensiones, las opciones de respuesta acordes con la redacción del ítem y los reactivos que evalúan un sólo aspecto.

3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

En cuanto a la **teoría de aprendizaje** que sugieren los cuestionarios, se observa que no tienen definida una en particular; en su mayoría, se observa una combinación ecléctica de modelos que muestra cierta inconsistencia al incluir preguntas que podrían ser contradictorias entre sí respecto a la teoría seleccionada.

⁸ Es un diagnóstico de la evaluación de la docencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y revisa los cuestionarios de opinión estudiantil de ocho facultades como una de las acciones realizadas en esta investigación.

Ejemplo de dos reactivos correspondiente a un mismo cuestionario:

La habilidad del formador para obtener de sus alumnos puntos de vista críticos sobre la temática surgida a lo largo del curso.

El formador repite durante las clases las ideas esenciales.

A pesar de que ninguno de los cuestionarios se encuentra sobre una línea teórica definida, sí puede observarse la prevalencia de un enfoque conductista y se distingue una tendencia del docente como único proveedor del conocimiento.

¿El docente explicó al grupo la relación de la asignatura con las otras del plan de estudios?

La habilidad del formador para presentar conclusiones al final de cada clase es...

La habilidad del formador en seleccionar los materiales y actividades que me ayuden a razonar.

¿El profesor concluyó el temario de la asignatura?

En las preguntas anteriores se ubica al docente como el responsable de la planeación y vinculación de contenidos y el responsable del logro de los aprendizajes.

También se destaca que en todos los cuestionarios se da prioridad a preguntas sobre la presentación de objetivos y organización de contenidos de manera secuenciada.

La aplicación que el formador da acerca de los objetivos del curso.

Al inicio del semestre, el profesor dio a conocer el contenido programático de la asignatura o módulo.

Dio a conocer el guión de estudios de la materia al inicio del curso.

La teoría psicológica implícita en un cuestionario, indica las acciones que debe realizar el maestro pero, también, sugiere un perfil de estudiante. A pesar de que en la mayoría de los cuestionarios se encuentran preguntas relacionadas con la participación de los estudiantes, hay algunas que contrariamente exponen cómo el docente es quien toma las decisiones sustanciales de la clase y, en consecuencia, se logra distinguir un modelo de alumno pasivo promovido implícitamente:

La explicación por parte del formador de los objetivos de cada sesión de clase y de cada actividad de aprendizaje es...

El docente explicó al grupo el plan de trabajo, objetivos, formas de evaluación, estrategias y actividades a realizar al inicio del curso.

La habilidad del formador para seleccionar materiales y actividades que no sean difíciles.

Otro factor identificado es la presencia de una relación vertical en los procesos de evaluación del aprendizaje en todos los cuestionarios. El docente es quien establece los tiempos, estrategias y formatos de evaluación, reafirmando nuevamente un rol de receptor para el alumno.

¿Da a conocer cómo se calificará en cada periodo que conforma el semestre?

¿Ha informado sobre los criterios y actividades de evaluación de la materia que imparte?

La actuación del formador en informarme periódicamente de mi progreso es...

Sin embargo, también se reconoce que existen preguntas interesantes que favorecen el aprendizaje y que pueden dar una guía más concreta de mejora de la práctica, tales como:

- ¿Muestra apertura para tomar en cuenta la opinión de los estudiantes?
- ¿Proporciona ejemplos que te ayudan a relacionar lo visto en clase con la vida diaria?
- ¿Contribuye a hacer interesante la asignatura?

Se observa que se preocupa porque comprendan y aprendan los estudiantes.

Consideramos que la definición de una teoría de aprendizaje y un modelo pedagógico que sustenten las propuestas son muy relevantes en la construcción de instrumentos de evaluación. En la medida que se logre una mayor congruencia entre la filosofía institucional, el currículo escolar y las formas de enseñanza, tendremos mejores resultados en el desempeño docente y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes.

El segundo aspecto analizado es el referente a los **elementos de la docencia efectiva**, entendidas como lo que la investigación ha reportado como trascendente en las buenas prácticas docentes asociadas al aprendizaje efectivo de los estudiantes. En este sentido, un elemento considerado fundamental es el "conocimiento de la materia". En cinco de los siete cuestionarios se plantean preguntas sobre ello. Aunque es importante señalar que el dominio de los contenidos no necesariamente produce resultados positivos, sin embargo sí se considera sustancial en el logro de prácticas exitosas.

También suele tener un impacto positivo en la enseñanza "la organización adecuada del contenido de la materia y del curso"; seis de los siete cuestionarios plantean preguntas en este sentido. De los tres momentos sustanciales de la clase (planeación, desarrollo y evaluación) se ve reflejado un mayor peso en el apartado de planeación.

En 57% de los cuestionarios se hacen preguntas sobre la claridad en las exposiciones y el mismo porcentaje en aspectos afines con "la estimulación del interés de los estudiantes y la motivación". Podemos percatarnos que los temas más descuidados en los cuestionarios revisados, son los vinculados con "la sensibilidad e interés en el nivel de la clase"; preguntas ligadas a "la actitud positiva de los maestros hacia los estudiantes" y sobre "el entusiasmo del docente en el contenido y la enseñanza". Esto coincide con los estudios que reportan que los programas de evaluación suelen tener mayor énfasis en situaciones de control administrativo que en el nivel de aprendizaje y avances académicos de los estudiantes (Rueda, 2008).

Llama la atención la ausencia de preguntas sobre "la actitud positiva hacia los estudiantes", al reconocer que la percepción de los profesores en cuanto al desempeño de los estudiantes suele tener un alto impacto en los jóvenes. También la ausencia de ítems que indaguen sobre el "entusiasmo del docente en el contenido y la enseñanza", tema primordial para lograr la motivación y un factor que coadyuva en la articulación de los contenidos académicos con situaciones externas a la vida escolar. Se considera que una forma de aprender y perfeccionar los instrumentos que se utilizan, es el retomar los elementos que plantea la literatura especializada, dado que son enseñanzas de experiencias previas que, al ser objetos de profundas investigaciones, pueden brindar un soporte valioso a los procesos de evaluación docente.

Finalmente, el tercer aspecto que analizamos son las **características generales del diseño**, referido a cuestiones técnicas. Como se mencionó anteriormente, este tema cobra relevancia en la medida en que con los resultados se toman decisiones importantes para los docentes que pueden determinar su futuro

laboral. La evaluación en las instituciones puede impactar, en la promoción, el cobro de incentivos, despidos, etc. Por otro lado, errores en el diseño pueden afectar principios de validez y confiabilidad volviendo estéril el esfuerzo de evaluar metódica y sistemáticamente a los maestros.

El número de reactivos en un cuestionario puede ser variable y su extensión responde al cumplimiento cabal del propósito establecido, aún así, es fundamental considerar al público al que va dirigido. Los cuestionarios revisados tienen un número de ítems variable, el más corto contiene 12 y el más extenso 49, en promedio 21 preguntas. En este caso los instrumentos van dirigidos a jóvenes entre 15 y 18 años, por lo que debe combinar la brevedad con suficiente información para retroalimentar al profesor en la perspectiva de una mejora continua de su quehacer.

Por otro lado, es sabida la importancia de comunicar el propósito del instrumento, sin embargo, solamente cuatro de los cuestionarios revisados lo mencionan: el principal enfoque de los mismos está relacionado con la mejora de la práctica docente. A pesar de ello la concordancia o pertinencia de los reactivos con este propósito es cuestionable, dado que algunas preguntas no se perciben vinculadas con una perspectiva para mejorar la docencia. Por ejemplo:

¿Al inicio del semestre, el profesor les dijo su nombre completo?

¿El formador se preocupa cada día de resolver problemas administrativos?

Los cuestionarios no presentan una estructura en relación con las dimensiones a evaluar, solamente uno de ellos las establece y clasifica los reactivos en "organización del curso", "desarrollo del curso" y "evaluación del aprendizaje". En los demás, los ítems se encuentran en un listado sin un orden claramente definido que permita observar cierta jerarquía o equilibrio entre los distintos componentes considerados.

En lo que toca a la escala de valoración o a las opciones de respuesta, encontramos que no todos son acordes con la redacción del reactivo; dos de los cuestionarios están planteados como listas de cotejo, en donde las respuestas son "Sí o No", en los demás casos sí se ofrecen distintas opciones de respuesta. En algunos las respuestas no implican un juicio de valor, tales como:

- ¿Qué tipo de tecnologías de la información y comunicación utilizó el facilitador como apoyo a tu aprendizaje?

Opciones de respuesta: Software interactivo / Documentos impresos / Internet / Teléfono para consultas / Fax / Programas radiofónicos / Videocintas / Casetes.

- ¿Qué medios utiliza para dar a conocer los programas de las asignaturas?

Opciones de respuesta: Documento escrito / Información oral / Acetatos / Pizarrón / Pintarrón / Cañón / Rotafolios / Otro.

Es frecuente que se incluyan varios aspectos a evaluar en un solo ítem, lo cual imposibilita a ciencia cierta una interpretación adecuada de los resultados. Ejemplos:

La imagen que proyectó el profesor fue un ejemplo que ayudó a reafirmar valores como la disciplina, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, entre otros fue...

¿En las actividades desarrolladas en clase, propició un ambiente de comunicación, confianza y respeto, que permitió la expresión y el intercambio de ideas?

Motiva y consigue que los alumnos participen; estén atentos, comenten y realicen actividades en clase...

Cabe mencionar que en la mayoría de los cuestionarios se destacan aspectos relacionados con controles de tipo administrativo, de asistencia y puntualidad. Ejemplos:

¿Se presenta puntualmente a clase?

¿El docente cubrió con el tiempo propuesto en cada clase?

En términos generales, ¿con qué frecuencia el profesor no asistió a impartir su clase (en días hábiles)?

Opciones de respuesta: De 1 a 5 ocasiones / De 5 a 10 ocasiones / Más de 10 ocasiones / Nunca Faltó.

Como se planteó anteriormente, los programas de evaluación presentan propósitos de control y administrativos relacionados con asuntos de compensación salarial que llevan a pensar que estas situaciones dificultan la consolidación de los procesos de mejora de la práctica docente.

Uno de los aspectos que llama nuestra atención es que sólo hay una pregunta en uno de los cuestionarios en relación con la RIEMS:

¿El profesor, durante el tiempo de su clase, abordó algún tema o comentario sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)?

(Siempre/ Ocasionalmente / Nunca).

En términos generales hemos descrito elementos que los cuestionarios reflejan sobre el perfil docente de acuerdo con una teoría de aprendizaje y concluimos que existe una tendencia conductista y un enfoque tradicional de la enseñanza aún cuando hay preguntas con un enfoque cognoscitivista o humanista. El alumno suele percibirse pasivo y receptivo en el tipo de preguntas planteadas, aunque contradictoriamente, en cinco de los cuestionarios hay algunas que denotan la importancia de la participación activa de los estudiantes.

Sobre las dimensiones de la evaluación del profesor y de las características generales de su diseño, se advierte la carencia de formación especializada de los responsables de impulsar y de diseñar los procesos de evaluación docente y de falta de condiciones institucionales adecuadas para su realización, como tiempo de dedicación de los responsables, recursos financieros disponibles, soporte técnico, entre otras.

4. COMENTARIOS FINALES

Los cuestionarios de opinión de estudiantes son la forma dominante empleada para evaluar el desempeño docente en educación superior y en educación media superior en nuestro país; han dado lugar a prácticas muy arraigadas en las instituciones educativas por su nexo con la adquisición de recursos financieros y procesos de acreditación de programas y/o mecanismos de la carrera académica, como el ingreso, la promoción y la permanencia.

Se deben hacer esfuerzos para reconocer que la evaluación ha sido impulsada por su asociación con los mecanismos de obtención de recursos financieros y que ha predominado un interés de control administrativo que deberá reorientarse hacia el empleo de la evaluación del desempeño docente para la

mejora continua de esta actividad y el beneficio directo en la formación de los estudiantes. Un indicador del cambio de los programas de evaluación en esta dirección mostraría una clara asociación con acciones de formación continua derivadas del análisis de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación del profesorado.

Si se reconoce que los cuestionarios de opinión de los estudiantes están empleándose como recurso exclusivo para valorar la actividad de los profesores, sería conveniente alinear los cuestionarios en uso con el perfil docente para la EMS o, al menos, con una postura claramente constructivista, más cercana al estilo de enseñanza y del aprendizaje acorde con el enfoque de enseñanza por competencias adoptado por la RIEMS. El ejercicio de análisis realizado de algunos de los cuestionarios empleados en este nivel educativo, puede contribuir al propósito de demostrar cómo éstos pueden mejorarse y dar pie para que las instituciones clarifiquen cuáles son las funciones asignadas a los profesores y el papel esperado de los estudiantes.

Consideramos que será de suma importancia continuar con la revisión de las prácticas de evaluación del desempeño docente vigentes, ya que la RIEMS plantea nuevos roles del profesorado y con estos elementos se puede orientar la acción de los maestros hacia el perfil proyectado. En esta dirección, se hará más patente la necesidad de incorporar más fuentes en la obtención de información para la evaluación, como el análisis de la planeación de los programas de asignatura, el análisis de la interacción en las distintas situaciones de aprendizaje previstas, los resultados del aprendizaje de los estudiantes, entre otros; así como la participación de nuevos agentes en los procesos de valoración, como los directivos, los propios profesores y los compañeros de área o materia.

Será importante también, reflexionar sobre el impacto de la evaluación y la manera en que ésta puede contribuir a la consolidación de un subsistema educativo en proceso de transformación a través del perfeccionamiento de la calidad profesional de su personal docente. La evaluación puede contribuir también a destacar la importancia de la labor del profesorado y analizar las condiciones institucionales en que esta función se realiza y las perspectivas que ofrece el establecimiento para una carrera satisfactoria que incorpore el bienestar personal y profesional de todo el cuerpo académico.

Finalmente, observamos como necesaria para las instituciones la toma de postura sobre si se continúa desarrollando el conocimiento de la satisfacción del estudiante en la interacción con el personal docente, o si se desarrolla un esfuerzo para señalar parámetros claros respecto de las funciones que la institución espera de sus profesores y como consecuencia monitorea y en función de los resultados de la evaluación pone a disposición de ellos mecanismos de acompañamiento y acciones de formación permanente.

El reto del perfeccionamiento permanente de la evaluación del desempeño docente es fabuloso, como lo es el desafío de la formación de las jóvenes generaciones con el compromiso de cada uno de los actores sociales involucrados para garantizarles una mejor calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.

Conzuelo S. y Rueda, M. (2009). "Encuesta en línea sobre el bachillerato en México. Reflexiones sobre la docencia a partir de sus resultados", en *Eutopía*, segunda época, año 3 núm. 9, en: <http://www.cch.unam.mx/eutopia/index.htm>

- Gobierno de la República (2006). *Sexto Informe de Gobierno del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos Vicente Fox Quesada. Anexo estadístico*. México.
- Güemes, C. y Javier Loredo (2008). *Los procesos de evaluación del desempeño docente en el nivel medio superior: Una perspectiva de mejora continua*. Memorias de la 1a. Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior, versión electrónica.
- Guzmán, G. C, y Saucedo, C. (Coords.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares..
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2007). *Panorama Educativo de México 2007*. Consultado el 30 de mayo de 2008 en www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/panorama2007/estructuraydimensionistemaeducativomexicanaoa.pdf
- Instituto Nacional de la Juventud (2006). *Encuesta Nacional de la Juventud 2005*, en www.cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html
- Luna, S. E. (2000). *La evaluación de la docencia a partir de la opinión de los alumnos en posgrado: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- RIED (2008). "Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3, en: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.html
- Rojas Moreno, Ileana (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. México: Pomares/COMIE/CESU-UNAM.
- Rueda, M.; García, B. y Falcón, G. (2008). "Consideraciones para orientar los procesos de evaluación en la carrera académica de los profesores en la Educación Media Superior: Una perspectiva de mejora continua en la docencia", en *Memorias de la 1a. Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior*, versión electrónica.
- Rueda, M. y F. Díaz-Barriga (comps) (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: CESU-UNAM.
- Rueda, M. (Coord.) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México: IISUE-UNAM/ Plaza y Valdés.
- SEP-CONAPO (2007). *Proyecciones de población*. México: PronostiSEP / CONAPO.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. *Competencias que expresan el perfil docente de la Educación Media Superior*. Consultado el 7 de junio de 2008 en www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior. *Creación del Sistema Nacional del Bachillerato*. Consultado el 18 de junio de 2008 en www.sems.gob.mx/aspnv/video/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Consultado el

9 de junio de 2008 en
la:http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf

Székely, M. (2009). "Avances y transformaciones en la educación media superior", *Educación 2001*, núm. 172, septiembre.

Tünnermann (1998). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC.

Valdés, Héctor (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño docente*. Ponencia presentada por Cuba. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo.

Zorrilla, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE-UNAM.





ISSN: 1989-0397

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL VERSUS CULTURA EVALUATIVA DE LA DOCENCIA

THE SURVEY OF STUDENT SATISFACTION VERSUS EVALUATIVE CULTURE OF
TEACHING

José Salazar Ascencio

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art9.pdf

En la actualidad existe una mirada difusa respecto de la evaluación docente, la que no está explicitada en una política institucional propiamente tal. En este contexto, el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, dentro de las acciones comprometidas en su planificación estratégica, ha definido como prioritario analizar el quehacer de la evaluación docente en la facultad de Educación y Humanidades. Así, reconociendo que la encuesta de satisfacción de los estudiantes es el instrumento de mayor tradición, se ha considerado necesario hacer una valoración del impacto que tiene en los académicos las apreciaciones realizadas por sus estudiantes, permitiendo de esta forma una aproximación a la cultura evaluativa instalada en sus prácticas docentes.

La presente investigación ha sido realizada durante el segundo semestre del año 2006 y el primero de 2007, tomando como unidad de análisis la facultad antes señalada. En esta línea, haciendo uso de un cuestionario, se recoge información en una muestra estratificada, sobre concepciones y prácticas evaluativas, como también, la opinión que le merece a los académicos las acciones de evaluación docente a las que se ve sometido(a), de manera especial la encuesta que emiten sus estudiantes sobre su desempeño.

Fruto de los resultados, se establecen como conclusiones: que los docentes al formular sus prácticas a partir de un discurso perteneciente al paradigma cualitativo, no garantizan el uso de una evaluación auténtica de los aprendizajes en el aula; al no existir una política institucional de evaluación docente en la que se defina el modelo a emplear, traerá aparejado, por un lado, una acción rutinaria que no tendrá real impacto en la construcción de una nueva cultura evaluativa, tan necesaria como urgente en el devenir de nuestras universidades y, por otro, pérdida del peso específico de la opinión de los alumnos como herramienta evaluativa.

1. MARCO DE REFERENCIA

La evaluación docente es un proceso altamente complejo ya que su puesta en marcha advierte sobre las prácticas educativas y los resultados que éstas puedan estar teniendo en el interior del aula. Por otra parte se constituye en un tema sensible porque el docente se enfrenta a una valoración positiva o negativa de su práctica educativa, es lo que señala Salazar (2008) en su artículo: *Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria: una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile*, dice: "Por su parte, los docentes evaluados, mayoritariamente se resignan a un proceso del cual reconocen su importancia, pero se cuestionan en la mayoría de las universidades, la falta de políticas y modelos de evaluación docente".

Lo anteriormente señalado se ve incrementado cuando se centra la mirada, específicamente, en la docencia universitaria. Ya que inevitablemente surge entre otras cosas, el asegurar la denominada libertad de cátedra, que no es más que el derecho que tiene cada docente de realizar su proceso de enseñanza sin verse limitado por algún agente externo. En este sentido se hace necesaria la implementación de una política de evaluación docente consensuada entre los distintos actores participantes del proceso y la formación de una cultura evaluativa en las instituciones educacionales, lo que permitiría que la evaluación docente no fuera sólo un proceso con características sumativas sino una instancia de reflexión abierta.

Las experiencias sobre evaluación de la docencia universitaria indican la necesidad de:

- a) Ampliar el número de actores implicados en el proceso de evaluación de la docencia. Hacer de este proceso una política claramente definida por la universidad y asegurar, con esto, que los procesos de reflexión y de pos evaluación que se lleven a cabo den frutos favorables en función del mejoramiento de la calidad docente: "La evaluación de la docencia no puede realizarse con un único medio; en este sentido, debe ser basada en fuentes múltiples y complementarias. La auto-evaluación asistida [...] puede ser una de las primeras estrategias que no cuenten con experiencias de evaluación integrada a sus prácticas cotidianas" (Rueda 2006:34).
- b) El fortalecimiento de aspectos poco trabajados como la evaluación de pares como una instancia de enriquecimiento respecto de sus prácticas en el aula, dificultades y fortalezas observadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: "...la evaluación de pares también puede funcionar como complemento ya que múltiples aspectos de la docencia pueden ser juzgados con mayor pertinencia por quienes están involucrados en dicha tarea" (Rueda 2006:34).
- c) La mejor definición del rol de los estudiantes como participantes del proceso de evaluación, no sólo como meros contestadores de encuestas universitarias, sino que actores que reflexionan respecto de las prácticas educativas y piensan en mejoras para calidad de la enseñanza: "Aunque los cuestionarios de opinión para evaluar la actividad del profesor en la clase poseen límites muy claramente aceptados, se considera que aun éstos pueden ser perfeccionarse y por lo tanto es posible continuar con su empleo; claro está que partiendo del reconocimiento de sus límites..." (Rueda 2006:37).

En definitiva el ampliar los actores en el proceso de evaluación proporciona una mirada más genérica respecto del mismo y a la vez permite trabajar desde el interior de la evaluación. En la medida que la evaluación docente se transforme en una instancia altamente participativa en lo institucional, académico, estudiantil, entre otros; el mejoramiento de la calidad de la educación es más factible. "La participación de expertos, de los propios profesores y los estudiantes en el diseño y la puesta en marcha del programa de evaluación resulta de vital importancia, no sólo como estrategia política para lograr la aceptación de la evaluación sino porque es insustituible la perspectiva local de los profesores" (Rueda 2006:40).

La evaluación constituye un elemento clave para detectar las fortalezas y debilidades de cada institución. En este sentido, un buen proceso de evaluación debe integrar el máximo número de actores, es decir, analizar cada una de las piezas que componen la institución. De lo contrario, se contaría con una visión segmentada del contexto universitario y no se tomarían decisiones adecuadas para mejorar el desempeño de la universidad.

Por lo anterior, el docente universitario se convierte en un ente evaluable, clave, en la búsqueda de una superior calidad educativa. Sin embargo, por un lado, se observa una tendencia histórica y de uso generalizado en muchas universidades chilenas a la hora de hablar de evaluación de la docencia, que consiste en que el único informante de este proceso son los estudiantes. Por otro lado, cabe la interrogante ¿qué se debe evaluar de los docentes universitarios?, la respuesta es de suma complejidad puesto que la labor que ellos realizan en esta institución es de variada índole, dependiendo de cada una de las funciones que debe cumplir una universidad (educativa, comunicativa, gestión, investigación). De acuerdo a gran parte de los autores es el ámbito

educativo, el cual trae controversias, puesto que no existe un consenso real en los criterios de evaluación que deben considerarse para la labor docente; no así en el caso del ámbito de la investigación ya que existen criterios definidos por las comunidades científicas.

Los académicos deben tener un compromiso con el conocimiento y, a la vez, ser capaces de interactuar con sus alumnos, lo cual conlleva a la principal problemática de la docencia universitaria: la falta de formación pedagógica. Es aquí donde la importancia de la evaluación del desempeño docente se hace evidente, puesto que es fundamental analizar en qué medida los docentes cumplen con los requerimientos educativos y cómo se puede mejorar su accionar pedagógico.

Por lo anterior, se han generado diversos instrumentos de evaluación de la docencia siendo los cuestionarios de opinión de los estudiantes la estrategia más utilizada y polémica en el ámbito universitario (Rueda, 2004 y 2006).

Por esto, la importancia de este estudio radica en la incorporación de la visión que tienen los evaluados, en este caso los docentes de la facultad de Educación y Humanidades, de sus prácticas evaluativas y de los juicios que mantienen de las acciones evaluativas impulsadas por la Universidad de La Frontera. Pues el hecho de que los académicos reciban cada cierto tiempo un informe con resultados de una "evaluación de su desempeño desde los estudiantes", no quiere decir que tales sean utilizados para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje; siendo esencial, incorporar una mirada autorreflexiva.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la percepción de los académicos de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera, sobre la instancia de evaluación docente realizada por los estudiantes?

2.1. Objetivos

Objetivo general: analizar la percepción de los académicos de la facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera, sobre las instancias de evaluación docente, de manera preferencial la realizada por los estudiantes, identificando la cultura evaluativa instalada en sus prácticas docentes.

Objetivos específicos:

- Establecer las concepciones sobre evaluación que presentan los docentes de la facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera.
- Definir la autovaloración que tienen los docentes de la facultad de Educación y Humanidades sobre sus prácticas evaluativas.
- Discernir los juicios de valor que emiten los académicos de la Facultad de Educación y Humanidades de las acciones de evaluación docente de la Universidad de La Frontera.

3. METODOLOGÍA

3.1. Población y muestra

La población estudiada corresponde a los docentes de los seis departamentos que constituyen la facultad de Educación y Humanidades (FEyH) de la Universidad de La Frontera. El motivo que determinó como unidad de análisis a dicha facultad, fue su carácter humanista y sobre todo educativo, lo que hace que la temática central de este estudio (evaluación), sea conocida por dichos docentes. Debido a lo anterior, se apostó por una *muestra probabilística estratificada*, que consideró exclusivamente a docentes cuya relación contractual es de jornada completa o media jornada.

El cálculo de la muestra se realizó a 5%, determinado por las condiciones visualizadas para aplicar el instrumento de investigación. Sin embargo, la disposición de los docentes permitió aumentar la muestra (lo que incrementó el nivel deseado de confianza llegando a un 96.12%, con una desviación estándar de 3.87%) participando un total de 53 profesionales (Tabla 1).

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR DEPARTAMENTOS DE LA (FEYH)

| Departamento | total de docentes | docentes muestra 5% | docentes muestra real |
|------------------------------------|-------------------|---------------------|-----------------------|
| Psicología | 23 | 10 | 10 |
| Educación | 12 | 05 | 09 |
| Trabajo Social | 10 | 06 | 08 |
| Ciencias Sociales | 16 | 07 | 10 |
| Educación Física | 13 | 04 | 08 |
| Lenguas, Literatura y Comunicación | 18 | 08 | 08 |
| Totales: | 92 | 40 | 53 |

3.2. Procedimientos de recolección de información

El instrumento de investigación confeccionado para efectos de esta investigación corresponde a un cuestionario mixto (cerrado-abierto), que fue contestado por los docentes de la muestra. Su estructura, está integrada por tres apartados: *a)* Concepciones sobre evaluación; *b)* Características de las prácticas evaluativas: este apartado se elaboró a partir del modelo de congruencia de Ahumada (2005); y, *c)* Opinión sobre las acciones de evaluación de la docencia implementadas en la Universidad de La Frontera.

La validación del instrumento fue realizada por un grupo de pares, específicamente tres docentes de la FEyH, quienes denotaron su carácter técnico. En tanto, que el coeficiente de confiabilidad Alfa Cronbach ha sido calculado en 0.8340. Tras la aplicación del cuestionario, se procedió a codificar y tabular los datos con base en el programa estadístico SPSS 11.5 para Windows.

4. RESULTADOS

4.1. Población y muestra

Una definición básica sobre evaluación de la docencia sería la proporcionada por Valdés:

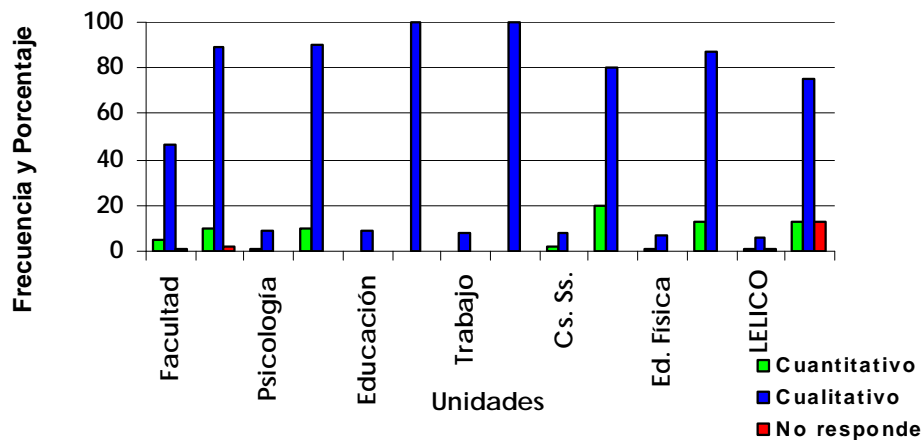
La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistémico de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. (Valdés, 2000:18)

Como podemos ver, la evaluación estaría claramente circunscrita en el docente y se analizaría una serie de "destrezas" y "aptitudes" que influirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación considera una serie de preguntas que se emplean en el análisis de la información recabada, permitiendo una visión clara de las prácticas evaluativas. Dichas interrogantes son: ¿para qué evaluar?, ¿quién evalúa?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿para quién evaluamos?

La primera pregunta: ¿para qué evalúan a los docentes de la FEyH? involucra las concepciones y funciones que tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo demuestra la gráfica 1, la unidad estudiada presenta un carácter visiblemente cualitativo (88.7%), es decir, los docentes visualizan la evaluación como un proceso de análisis mediante el cual pueden reconocer si las metodologías que se están utilizando son las adecuadas o si los contenidos son pertinentes para los alumnos (entre otros elementos), en desmedro de una concepción cuantitativa (9.4%), o sea, la evaluación vista como un mecanismo de calificación y/o medición de los alumnos.

GRÁFICA 1: PARADIGMA BASE EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006



Esta concepción cualitativa, se ratifica cuando se solicita a los docentes ordenar cuatro funciones de la evaluación de acuerdo con el grado de importancia que le atribuyen: diagnóstico (62.5%), dialogar (33.3%), orientar (37.5) y calificar (50%).

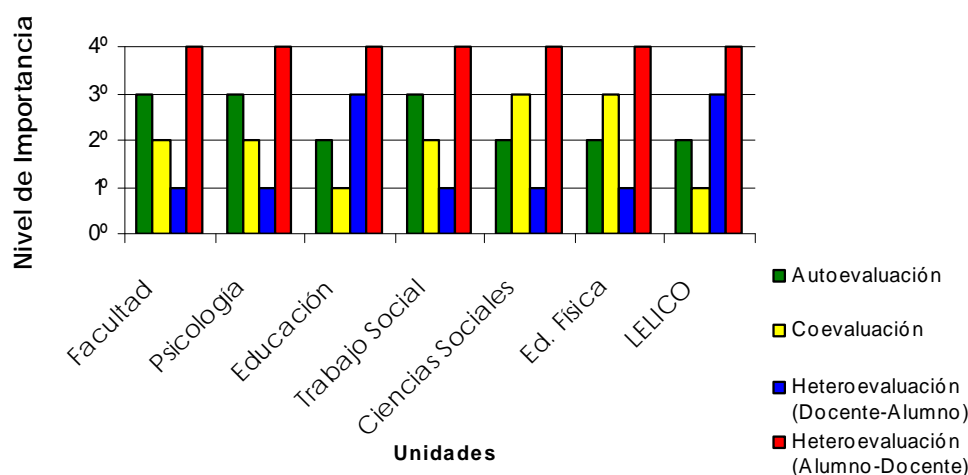
En tanto que las características que predominan en la evaluación, según sus opiniones son la integral (30.2%) y la continua (34%). Según Barberá (1999), tales características son las más

repetidas de los sistemas educativos, ya que el carácter continuo permite observar el progreso de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras tanto, lo integral considera que la evaluación está inserta desde el inicio hasta el final de dicho proceso. La tercera característica de mayor importancia es la cooperativa (18.9%), implicando que es un proceso que compromete a todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe recordar, que una parte importante en los sistemas educativos de la evaluación es la calificación o expresión simbólica de los resultados, sin embargo, el significado que ésta tiene en las prácticas docentes varía en torno a las necesidades que cumple en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este ámbito, los docentes han determinado que la calificación es un indicador de retroalimentación del proceso educativo (41.5%), lo que muestra que es útil para conocer la situación de los alumnos y para reflexionar sobre el actuar pedagógico.

Para responder la pregunta ¿quiénes evalúan?, es necesario establecer los agentes (auto-evaluación, hetero-evaluación y co-evaluación) que se distinguen en las prácticas evaluativas de los docentes que han sido sometidos al estudio. En este sentido, se reconoce con 56.6% que la hetero-evaluación realizada por el docente es la más utilizada. En segunda instancia optan por la auto-evaluación, distinguiéndose principalmente en los departamentos de Ciencias Sociales, Educación, Educación Física y Lenguas, Literatura y Comunicación (LELICO). Entre los fundamentos que abogan por esta elección está el hecho de incorporar a los alumnos al proceso de enseñanza y aprendizaje, incentivando mayor responsabilidad y participación en el mismo. Sin duda, que en este sentido, surge la necesidad de identificar estrategias que permitan efectivamente la potenciación de la autoeficacia y la autorregulación académica de los estudiantes universitarios. Por otro lado, nos asiste legítimamente la duda si en la cultura de los docentes, estamos ante una práctica donde auto-evaluación y auto-calificación se consideran sinónimos (Gráfica 2).

GRÁFICA 2: ORDEN DE IMPORTANCIA DE LOS AGENTES DE LA EVALUACIÓN SEGÚN LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006.



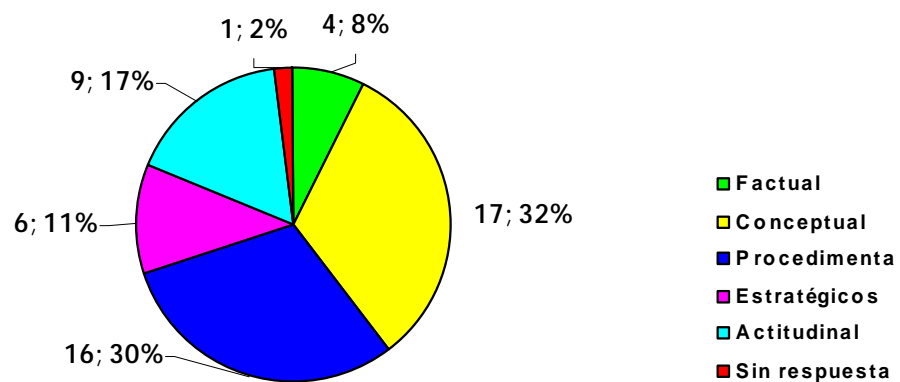
No obstante, en esta jerarquización todos los departamentos concuerdan en que la hetero-evaluación desde el alumno hacia el docente, se encuentra en último lugar lo cual deja de manifiesto que gran parte de los docentes visualizan a la evaluación como un proceso dirigido

únicamente hacia los alumnos, dejando a un lado aspectos tan importantes como la reflexión de sus propias prácticas pedagógicas, la cooperación, integración, etc. (Canabal y Iborra, 2006).

4.2. Prácticas de evaluación de los docentes de la FEyH

El modelo de congruencia de Ahumada (2005), propone que en una evaluación auténtica se deben tener en cuenta cinco tipos de conocimientos: factuales, conceptuales, procedimentales, estratégicos y actitudinales; por ende, es necesario basarse en ellos para poder responder a las preguntas ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar? Frente a la primera pregunta, se puede señalar que los docentes realizan la jerarquización que se vislumbra en la gráfica 3:

GRÁFICA 3: IMPORTANCIA DE LOS TIPOS DE CONOCIMIENTOS. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006



En sí, se puede dilucidar según las frecuencias y sus respectivos porcentajes la importancia de cada tipo de conocimiento. En esta línea, lo conceptual adquiere mayor relevancia con un 32% en las prácticas docentes, secundado por lo procedimental (30%), luego lo actitudinal 17%, seguido de lo estratégico (11%), para terminar con lo factual (8%). Es interesante este orden puesto que los docentes señalan que en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje posee mayor importancia el saber relacionar, adaptar los conceptos a la realidad, solucionar problemas, mantener códigos éticos, entre otros, más que el dominar información o datos de memoria.

Los conocimientos declarativos de carácter factual, es decir, los de hechos específicos que tienen una intencionalidad memorística son evaluados esencialmente mediante **pruebas escritas (tipo cuestionario)**, instrumentos que alcanzan un 56.6% de popularidad dentro de la FEyH. En tanto, las **pruebas orales** no son comunes a nivel de facultad (1.9%), siendo el departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación, el único que figura con este tipo de instrumentos (12.5%).

Los conocimientos declarativos de carácter conceptual, permiten estructurar una red con la información factual. En este ámbito, las estrategias de mayor uso son: la evaluación de **disertaciones** con un 50.9% en la FEyH; aunque el departamento de Educación aplica con más frecuencia la evaluación de los mapas conceptuales (44.4%).

Los conocimientos procedimentales tienen la función de transferir los procesos aprendidos a situaciones similares. Para evaluar estos conocimientos los docentes de la facultad utilizan básicamente los **trabajos de investigación** (39.6). También se observa, el uso de instrumentos más dinámicos como las **dramatizaciones** (11.3%), **pruebas de resolución de problemas** (11.3%) y la

observación (7.5%); los docentes señalan que estos tipos de instrumentos permiten acercar mejor a los alumnos a la realidad de cada área.

Los conocimientos estratégicos, son el conjunto de decisiones que se toman de manera ajustada a las condiciones del problema que se intenta resolver, siendo esenciales para una evaluación auténtica. Para evaluar estos conocimientos se utiliza con mayor frecuencia **la co-evaluación** cuyo valor en la facultad es de un 22.6%. Además, es importante señalar que un sector de los docentes prefieren tener contacto directo con los alumnos y dialogar el desarrollo que han tenido en el proceso, mediante **la entrevista** (17%) o una visión general de los mismos a través del **autoinforme** (20.8%).

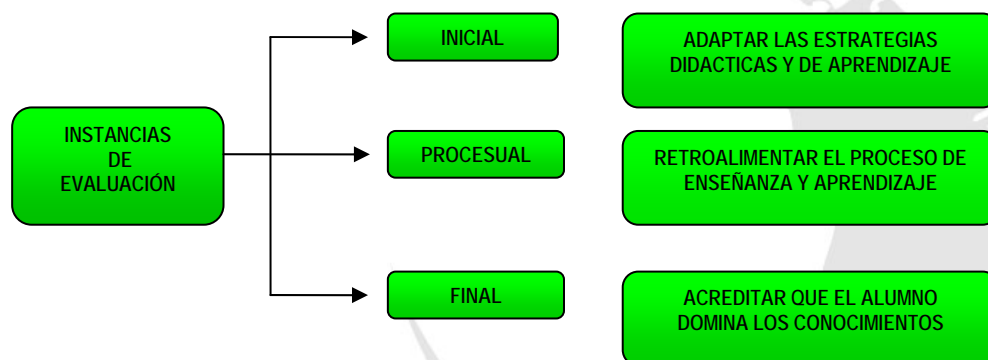
Por último, los conocimientos actitudinales (normas, valores y actitudes), se tienden a evaluar en base a la conducta de los alumnos, implicando un 47.2%, en comparación con 7.5% que le atribuyen a lo cognitivo. Pero, también se visualiza un pequeño porcentaje de docentes que declaran no evaluar los conocimientos actitudinales (7.5%), hecho de relevancia, si se considera que gran parte de ellos se encuentra bajo una mirada cualitativa de la evaluación, es decir, para generar un proceso que implica el diálogo, la comprensión y la mejora, obligando a incluir los conocimientos actitudinales.

A partir de lo anterior, se utilizan distintos instrumentos para evaluar los conocimientos actitudinales, siendo la observación (37.7%) la más utilizada en la facultad, secundada de la auto-evaluación (22.6%).

Otra de las preguntas que involucra la evaluación es ¿cuándo evaluar? Para ello es preciso saber el grado de importancia que se le atribuye a cada instancia de evaluación. En este caso, los docentes de la FEyH consideran que el proceso (49.1%) es lo más relevante al momento de evaluar, determinando su carácter continuo. Seguidamente se encuentra la evaluación inicial (32.1%), la que posibilita el diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos y, por último, la evaluación final (13.2%).

Los datos obtenidos señalan que la evaluación inicial es utilizada, esencialmente, para adaptar las estrategias didácticas y de aprendizaje (41.5%); respondiendo a las modificaciones que se le puedan realizar, al diseño curricular, con objeto de darle mayor relevancia y pertinencia.

ESQUEMA 1. UTILIDAD DE LAS INSTANCIAS DE LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006.



En cuanto a la evaluación procesual, se puede señalar que los docentes coinciden en que el análisis del progreso de los alumnos (as) es elemental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que ello le da el carácter retroalimentador al proceso evaluativo.

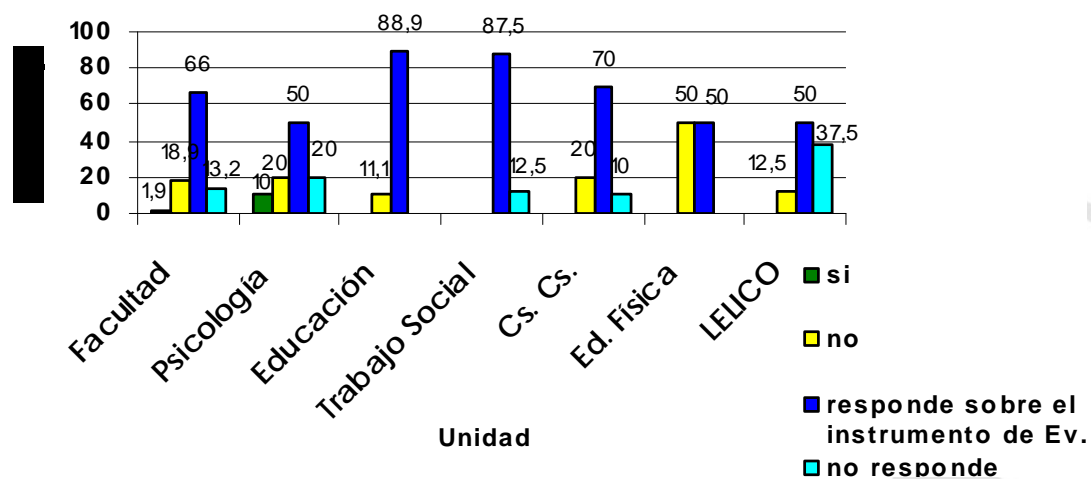
Por su parte, la evaluación final adquiere la importancia de acreditar que los alumnos (as) dominan los conocimientos (77%) de una u otra forma. Los docentes pretenden conocer en qué medida se han logrado los objetivos propuestos, asimismo, si fueron efectivas las modificaciones realizadas al diseño. En el esquema 1 se denota con claridad lo expuesto.

4.3. Percepciones de los docentes en las acciones de evaluación docente operadas por la Universidad de La Frontera

La segunda parte de esta investigación implica la influencia que tiene el Modelo de evaluación de la docencia de la Universidad de La Frontera en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades.

Es necesario iniciar este análisis señalando que los instrumentos de evaluación construidos en esta casa de estudios, no responden a un "modelo de evaluación de la docencia" como tal. Esto se respalda, mediante el desconocimiento que manifiestan los docentes cuando se les consulta sobre ello (gráfica 4).

GRÁFICA 4: ¿CONOCE EL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA? FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006

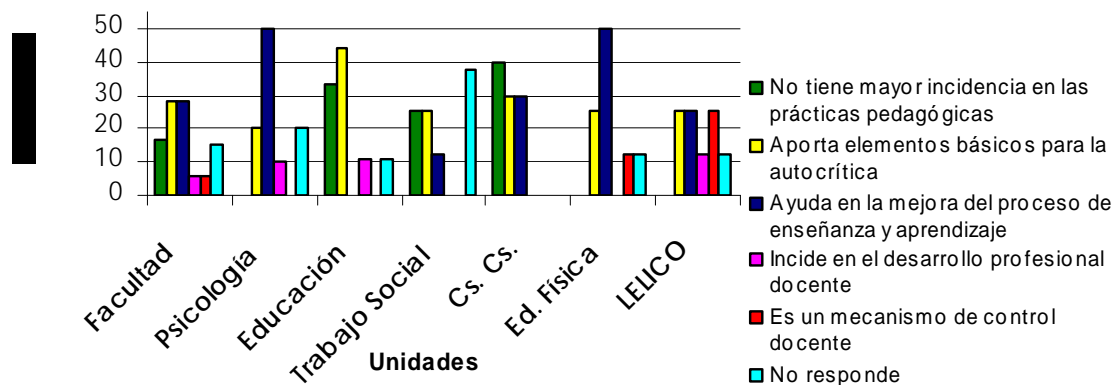


La gráfica 4, denota que sólo 1.9% de los partícipes de la muestra dicen conocer el modelo de evaluación de la docencia, empero al momento de pedirles su opinión no logran dar una respuesta consistente. Por contraparte, un 66% de los docentes responde esta interrogante con base en el instrumento de evaluación que contestan los estudiantes; y, por último, un 18.9% indica no conocer dicho modelo. Por ende, un 84.9% desconoce bajo qué perspectiva teórica se evalúa su desempeño, situación que hace de la evaluación de la docencia un rito que carece de especificidad técnica.

Gran parte de los docentes manifiestan que los instrumentos de evaluación de la universidad les ayudan a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (28.3%) y aportan elementos básicos para la autocrítica (28.3%). En tanto que a nivel departamental la situación difiere notablemente,

puesto que en Educación Física y Psicología estiman que los instrumentos ayudan a mejorar las prácticas pedagógicas (50%); pero, los miembros de los departamentos de Trabajo Social, Educación, Lenguas, Literatura y Comunicación (LELICO) y Ciencias Sociales, tienen una posición mucho más negativa hacia ellos, indicando claramente que no inciden en sus prácticas pedagógicas y que constituyen un mecanismo de control para los docentes.

GRÁFICA 5: INCIDENCIA DEL PROCESO EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. II SEMESTRE 2006.



La variabilidad en los valores sobre la influencia que tienen los instrumentos de evaluación sobre las prácticas docentes se basa en que:

a) Grado de participación en la construcción de instrumentos. Gran parte de los docentes (75.5%) señalan no haber participado de la construcción de los actuales instrumentos de evaluación generados en la universidad. Lo cual denota la inexistencia de un proceso evaluativo realmente integral entre los componentes del sistema, evitando un compromiso con la evaluación por parte de los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades. Esto genera un problema en el proceso de evaluación docente ya que los evaluados no conocen los criterios e instrumentos que medirán su desempeño.

b) Modificaciones a los instrumentos de evaluación docente. El 88.6% de los docentes indican conocer el instrumento de evaluación contestado por los estudiantes, empero existe consenso de que deberían realizarse modificaciones en él, tales como:

- Terminar con el anonimato, puesto que ello ayudaría a entablar diálogos concretos entre docentes y alumnos (as), incentivando la comprensión del contexto educativo y, por ende, se mejoraría el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Dar un carácter continuo a la evaluación, no al final como hasta ahora. Es necesario analizar el desarrollo de los cursos, para establecer sus fortalezas y debilidades.
- Los instrumentos de evaluación están dirigidos esencialmente hacia las asignaturas teóricas, lo cual hace que determinados ítems no sean coherentes con asignaturas prácticas. Esta opinión aumenta en el departamento de Educación

Física, donde se manifiesta abiertamente que los instrumentos pierden validez a la hora de evaluar el desarrollo de su desempeño.

- Los porcentajes de asistencia. Gran parte de los docentes de la Facultad, indican que el instrumento debería ser contestado por alumnos (as) que realmente asisten a clases, lo que daría mayor objetividad a las opiniones.

Otro de los elementos fundamentales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es la auto-evaluación, ante la cual los docentes tienen un punto de vista positivo, ya que un 84.9% está de acuerdo. No obstante, también se encuentran retracts de la auto-evaluación, sobre todo en el departamento de Ciencias Sociales (30%), quienes abogan que en la actualidad no existe una cultura evaluativa, disminuyendo de esta forma su utilidad.

5. CONCLUSIONES

Conforme al análisis de los datos recabados, se puede afirmar que el hecho de que los docentes formulen sus prácticas a partir de un discurso perteneciente al paradigma cualitativo, no implica necesariamente el uso de una evaluación auténtica de los aprendizajes. Este planteamiento se sustenta en que si bien mayoritariamente los académicos de la Facultad de Educación y Humanidades señalan que sus prácticas evaluativas se realizan con base en el paradigma cualitativo, se contradicen a la hora de opinar sobre algunas condiciones de una evaluación auténtica de los aprendizajes, tales como:

- La evaluación inicial no tiene como finalidad primordial analizar los conocimientos previos de los alumnos, sino que los docentes se enfocan hacia la modificación de estrategias didácticas y de aprendizaje acorde con el curso, cambios que, muchas veces, no son suficientes para mejorar el proceso de enseñanza. El origen de esta situación es que, en ocasiones, los docentes dan por asumidos ciertos contenidos disciplinares, cuestión que no necesariamente ocurre.
- Lo anterior hace que la evaluación procesual no se manifieste como una instancia que permita verificar el progreso de los aprendizajes de los estudiantes, debido entre otras causas, a que se desconoce el punto de inicio de los evaluados.
- La evaluación de los productos, no es más que la aplicación preferencial de instrumentos tradicionales, que dejan escaso espacio a evaluaciones innovadoras.
- Se concibe un proceso evaluativo unidireccional, disminuyendo las posibilidades de mantener un diálogo entre ambas partes, es decir, la posibilidad de realizar una retroalimentación entre el evaluado y el evaluador es prácticamente nula.

Con respecto a la opinión que les merece a los académicos, las acciones de evaluación docente que se llevan a cabo en la universidad, podemos concluir:

- Al no existir una política institucional de evaluación docente, en la que se defina el modelo a emplear, difícilmente los docentes conocerán los criterios utilizados para medir su desempeño. En este sentido, todo esfuerzo por hacer de la evaluación docente una instancia que apunte a la mejora del sistema universitario, será una

acción rutinaria que no tendrá real impacto, en la construcción de una nueva cultura evaluativa, tan necesaria como urgente en el devenir de nuestras universidades.

- Se visualiza una seria contradicción entre la teoría y la práctica que mantienen los docentes, puesto que, entre otras, relegan al último lugar la opinión que emiten los estudiantes sobre su desempeño docente ante otras instancias evaluativas y, por otra, indican que los resultados de la encuesta de opinión que emiten los discentes, entregados por la universidad, les aportan elementos fundamentales para la autocrítica que ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1996). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Margalef, L.; Canabal, C. y Iborra, A. (2006). "Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas", *Perspectiva Educativa*, 48. 73-89.
- Monroy, M. (2000). "Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico docente", en Rueda, M y Díaz Barriga, F. (Comps.) *Evaluación de la docencia, Perspectivas actuales* (pp. 283 - 307). México: Paidós (Paidós Educador).
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro / ICB-UB.
- Rueda, M. (2004). "La evaluación de la relación educativa en la universidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de estudios sobre la Universidad.
- Salazar, J. (2008). *Percepción de los académicos sobre la evaluación docente realizada por los estudiantes: una reflexión a la cultura evaluativa instalada en sus prácticas docentes*. I Coloquio Iberoamericano de Educación, México.



ISSN: 1989-0397

EL USO DEL PORTAFOLIO COMO RECURSO PARA EVALUAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

THE USE OF THE PORTFOLIO AS A RESOURCE TO EVALUATE UNIVERSITY
TEACHING

María Isabel Arbesú García y Gabriela Argumedo García

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art10.pdf

Este texto se integra por tres apartados, además de esta introducción y las conclusiones. El primero titulado: "Evaluación comprensiva, participativa y reflexiva", presenta los principales componentes teóricos y metodológicos que tiene que considerar una evaluación comprensiva de corte cualitativo en la que participen activamente los docentes. El segundo, cuyo nombre es: "La aplicación del portafolio docente en la UAM-X", explica pormenorizadamente cómo se está llevando a la práctica esta propuesta de evaluación a través del desarrollo de un seminario-taller en el que los profesores participantes reflexionan y auto-evalúan su práctica mientras construyen su propio portafolio. El tercero: "Algunos resultados preeliminares", da cuenta de los hallazgos realizados hasta el momento durante la realización de este seminario-taller.

1. EVALUACIÓN DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

A partir de la década de los noventa la mayor parte de las instituciones de educación superior públicas en México evalúan el desempeño de sus profesores a través de diversas formas, la más común es la aplicación de cuestionarios de opinión a los estudiantes. Estos instrumentos han tenido dos propósitos básicos: uno formativo y otro sumativo. El primero, con la intención de retroalimentar al profesor sobre su efectividad como enseñante. El segundo, con la finalidad de proporcionar información del desempeño del profesor a las autoridades y a los comités evaluadores que se encargan de tomar decisiones que, por lo general, se dirigen a otorgar estímulos económicos, diversas promociones o para recontratar a los profesores.¹

Es bastante usual que los cuestionarios se construyan a partir de una serie de preguntas elaboradas *a priori* que miden el comportamiento del profesor, es decir, reactivos que intentan obtener información sobre la actuación del maestro en el aula de una manera puntual. Entre otras preguntas, si el profesor llega a tiempo, si asiste oportunamente, si presenta al inicio del curso el programa, si sigue sus contenidos, si respeta los criterios de evaluación del mismo, si los contenidos del curso son actuales, si el profesor utiliza suficientes elementos didácticos para enseñar.

Lo que nos parece más criticable de los cuestionarios son cuatro cuestiones. La primera, que rara vez incluyen reactivos que tengan que ver con el aprendizaje logrado por los alumnos, no obstante que una de las tareas fundamentales de la docencia es que los estudiantes aprendan. La segunda, que dichos instrumentos pocas veces toman en cuenta la filosofía educativa de la institución.² La tercera, que no dan cuenta de la complejidad de la labor del profesor, no sólo cuando imparte clases frente a un grupo sino también cuando prepara su clase o su programa de estudios, o realiza cualquier otra actividad relacionada con su labor como enseñante: antes, durante o después del acto educativo. La cuarta, tiene que ver con la poca o nula participación que han tenido los profesores en la elaboración de los cuestionarios de opinión y en la implementación de los procesos de evaluación docente, no obstante que

¹ Este tipo de evaluación al igual que los demás: institucional, de planes y programas, entre otros; no surgió a partir de una necesidad auténtica de las instituciones, de sus autoridades, de los profesores o estudiantes con la objeto de mejorar los procesos educativos y, por ende, la calidad de la educación, sino que se propuso por parte del gobierno con el propósito de otorgar financiamiento a las universidades y a sus comunidades académicas. Por tanto, la concepción de evaluación que prevalece en México está relacionada principalmente con rendición de cuentas y con medición de resultados lo que ha favorecido que los usos de la evaluación por lo general sean de tipo sumativo, es decir, que se utilicen para la toma de decisiones administrativas y como control burocrático, cuestión que no ha mejorado sustancialmente la calidad de la educación. Para mayor información consultar: Díaz Barriga, Ángel; Barrón, Concepción; Díaz Barriga, Frida (2008); Rueda, Mario (2006).

² Para ampliar esta información se sugiere consultar Luna, Edna (2000); Arbesú, María Isabel (2006).

ellos son los actores principales de dichos procesos, ya que los resultados de la evaluación se utilizan –en su mayoría– para poder otorgar compensaciones a sus bajos salarios.

Por último, es necesario aclarar que no estamos en desacuerdo con que se aplique este tipo de evaluación ya que siempre es necesario conocer si el docente cumple con requerimientos organizativos, aunque tal vez resultaría menos costoso que las instituciones trabajaran con sus propios académicos –estudiosos del tema– y se revisaran los cuestionarios con la intención de reducir sus reactivos y enfocarlos a preguntas dirigidas tanto a aspectos organizativos que den cuenta del cumplimiento que tuvo el maestro en el aula, como a conocer si los estudiantes aprenden con estos profesores. Asimismo, sería de gran utilidad para la comunidad universitaria que las autoridades, los docentes y los estudiantes, participaran junto con expertos en la creación de formas alternativas y complementarias de evaluación docente que mostraran la multidimensionalidad y complejidad que implica participar en las prácticas educativas.

En relación con el ámbito internacional a nivel de educación superior, la evaluación docente generalmente se realiza a través de cuestionarios de opinión, por lo que ésta, al igual que en nuestro país, se ha convertido en las últimas dos décadas en una práctica bastante común; la que también ha priorizado el uso sumativo aunque con algunas características diferentes a las que se le ha dado en México,³ ya que aquí la asociación entre evaluación y compensación salarial ha sido muy significativa.

2. EVALUACIÓN COMPRESIVA, PARTICIPATIVA Y REFLEXIVA

Ante esta problemática se decidió realizar un proyecto de investigación cuya intención prioritaria es la creación y puesta en práctica de una forma de evaluación docente, complementaria a la existente, de corte cualitativo que busca involucrar a los profesores en su desarrollo y ejecución, con el objeto de favorecer la reflexión y auto-evaluación de su práctica para coadyuvar a la mejoría de la docencia y, por ende, a la mejoría de las prácticas educativas que se imparten en la unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X).

Antes de comentar los pormenores de este proyecto que se inició formalmente desde enero de 2009, creemos necesario mostrar algunos elementos teórico-metodológicos importantes en relación con la concepción de evaluación y de docencia que aquí se defiende. Ardoino (1997), argumenta que durante la construcción de una propuesta articulada que intente evaluar la docencia, es necesario resolver dos cuestiones fundamentales. La primera, tomar una postura ante la concepción de evaluación que se asume. La segunda, tiene que ver con la conceptualización de la función docente que guiará dicha evaluación.

En este caso, la evaluación que aquí se propone parte de un paradigma cualitativo o interpretativo con rasgos comprensivos, participativos y reflexivos. La docencia se considera como una actividad compleja, multidimensional que se realiza en múltiples contextos; asimismo se asume que no existe una sola definición de docencia, ni de enseñanza porque ambas tienen tantas variables y estilos equiparables al número de profesores existentes. Por otra parte, está documentado que no hay un consenso en relación con las características que tendría que tener un “buen docente”, debido a que la atención sobre la enseñanza, que es su actividad central tiene distintos enfoques (Arbesú, 2006).

³ Para ampliar esta información se sugiere consultar Rueda, Mario (2004); Murillo, Javier y Román Marcela (2008); Arbesú, María Isabel (2008); Stake, Robert (2008).

La concepción de evaluación cualitativa se fundamenta en ciertas premisas, entre otras: los conocimientos se construyen incorporando los múltiples significados que aportan al estudio las personas que participan en éste; la concepción de conocimiento es dinámica y está vinculada con la práctica; la investigación interpretativa busca recabar las opiniones de los participantes y de otros actores externos con la intención de mostrar la complejidad de un problema y su diseño cambia a medida de que progresa el estudio (Woods, 1998; Erickson, 1989; Berger y Luckman, 2003; Stake, 2006).

Concordamos con Stake (2006), en cuanto a que la evaluación cualitativa tiene rasgos comprensivos y participativos porque busca comprender la complejidad de los problemas cotidianos que se viven en las aulas a partir de un estudio empírico de la actividad humana, como por ejemplo las relacionadas con la enseñanza y con el aprendizaje. Dicho autor aclara que una evaluación comprensiva debe ayudar a entender lo que un programa de estudios o una práctica educativa tienen de bueno y de malo, por tanto, explica que los mejores estudios son los que exponen tanto las bondades como las fallas de lo que se encuentra. Con esta intención recomienda realizar una descripción detallada del objeto evaluado y una interpretación de su calidad. "La comprensividad, es ante todo, la virtud de guiarse por estar atentos a la praxis (la práctica). Es reconocer que estamos tratando con situaciones que son experiencias vividas, encarnadas" (Stake, 2006:144).

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

Para él, la valoración participativa y comprensiva es útil en contextos de evaluación formativa ya que para que se dé la comprensión del fenómeno que se desea estudiar es necesario organizar el trabajo en función de los intereses y preocupaciones de los implicados. Por ello, menciona que es muy común que se introduzcan durante todo el proceso de evaluación las aportaciones y experiencias de las personas involucradas en el mismo. En ciertos casos sus experiencias sirven para redefinir el rumbo que tiene que tomar el proyecto. En otros, ayudan a seleccionar ciertas cuestiones del estudio y de la recolección de datos, así como para conseguir que los actores logren una implicación en el proceso de evaluación, lo que generará al mismo tiempo una auto-evaluación. "La evaluación participativa puede ser el mejor modo de adquirir una buena comprensión de los puntos fuertes y débiles, y de avanzar hacia las mejoras" (Stake, 2006: 273).

Stake (2006), argumenta que la participación de los involucrados es la mejor manera de tener una mayor comprensión de lo que se está evaluando, además de fomentar un proceso de auto-evaluación de los actores implicados. Este fue el caso del estudio etnográfico que se realizó en la UAM-X para conocer y comprender la práctica docente de tres profesores de esta unidad, que pertenecen a las tres Divisiones Académicas que la integran: División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH); División de Biológicas y Ciencias de la Salud (DCBS); División de Ciencias y Artes para el Diseño (DCYAD), (Arbesú, 2006).

Otro fundamento teórico que sustenta a este proyecto se basa en el paradigma del profesor reflexivo (Schön, 1983; Brubacher; Case; Reagan, 2005), que parte del supuesto de que la reflexión se da desde la acción. En este caso se considera que la mejora de la enseñanza se propicia a través de la reflexión sobre la práctica y que esta reflexión, a su vez, permite generar conocimientos sobre la propia práctica docente.

De acuerdo con Brubacher *et al.* (2005) la reflexión sobre la práctica les ayuda a los profesores a liberarse de conductas impulsivas y rutinarias, les permite actuar de una forma deliberada e intencional y fortalecerse para cumplir mejor sus funciones y perfeccionar su práctica de la enseñanza para que, de esta manera, sean mejores profesionales, más competentes y más sensatos.

Dada la concepción de evaluación y de docencia que se asume en este proyecto, se consideró que el planteamiento metodológico central radica en la utilización del portafolio, como recurso de evaluación comprensiva y participativa con fines formativos o de mejora de la enseñanza. Por tal motivo a continuación se muestra brevemente cómo se ha utilizado el portafolio en la educación en general y en la evaluación docente en particular.

Fue en la década de los sesenta en Estados Unidos y en los setenta en Canadá que se tienen registros de experiencias con el uso del portafolio en instituciones de educación superior, aunque fue popularizado hasta la siguiente década. En 1990, algunas universidades norteamericanas utilizaban el portafolio en la educación (Cordero, 2002). A principios de esa misma década se hablaba de su uso principalmente en referencia con la evaluación (Danielson; Abrutyn, 2004), como metodología alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo (Barragán, 2005).

La información encontrada –hasta el momento– documenta que el uso que se le ha dado al portafolio en las instituciones educativas es múltiple: para evaluar el desempeño de docentes y estudiantes, para evaluar directivos, como elemento de diagnóstico para implementar proyectos educativos, como estrategia para analizar y resolver problemas educativos concretos y definidos, así como instrumento de investigación, entre otros.

Los portafolios aparecieron en la evaluación y formación de los profesores en la década de los ochenta para demostrar conocimientos y competencias de los docentes tanto en la aplicación inmediata de la enseñanza de habilidades superiores que pusieran el acento en la resolución de problemas, como en el desarrollo del juicio personal y la capacidad creativa (Martínez, 2003).

Cordero (2002) indica que el portafolio como modalidad de formación de profesores se ha utilizado ampliamente por ser un método que propicia en los profesores el análisis, la reflexión y el desarrollo de propuestas de trabajo didáctico, aunado a ello Crispín; Marván (1999:184) lo refieren como una “técnica de evaluación y auto-evaluación de la práctica docente que se utiliza actualmente para tomar decisiones fundamentadas”, aunque para ellas la función del portafolio más importante es la formación de profesores.

El desarrollo de un portafolio promueve la reflexión, auto-evaluación y formación de los docentes, por ejemplo Cisneros-Cohermour, Barrera y Canto (2007) mencionan que cuando la evaluación se realiza con propósitos formativos es porque se persigue apoyar el mejoramiento del desempeño docente y su reflexión, en este sentido recomienda el uso del portafolio como una fuente más. En esta misma línea Inostroza, Damm, Jara, Riquelme y Tagle (2008) argumentan que desde el momento en que el profesor participa y se involucra en su elaboración se inicia un proceso de auto-evaluación, reflexión crítica y constante sobre su práctica en donde el docente asume los errores como fuente de aprendizaje y, al mismo tiempo, diseña y aplica nuevas alternativas de acción. Por su parte Crispín y Caudillo (1998:5) mencionan que “el portafolio es un medio de auto-evaluación de la propia práctica, así como una alternativa para la evaluación formativa, que se deriva del proceso reflexivo individual y del diálogo con colegas de diversas áreas”.

El portafolio también ofrece grandes y diversos beneficios a los docentes entre ellos Fernández (2008) indica que recoge y presenta evidencias y datos concretos sobre la forma en que el profesor enseña, permite que el docente reflexione sobre aquellas áreas de su enseñanza que necesitan mejorar, les permite contar con un documento que brinde información sobre cómo ha evolucionado su enseñanza en el tiempo, favorece el intercambio de conocimientos y sus experiencias con los profesores de su departamento, lo que también da la posibilidad de que estas evidencias sirvan para formar a los docentes más jóvenes, el portafolio deja un legado escrito en la institución que permite contar con evidencias que recuperan la experiencia pedagógica de los profesores. Además de proporcionar flexibilidad y cobertura (Cisneros-Cohernour *et al.*, 2007).

Estamos de acuerdo con Fernández (2008:131), en que el empleo del portafolio para evaluar la docencia con fines formativos "supone no sólo un giro metodológico en relación con los modelos anteriores de evaluación docente, sino también un cambio teórico; ya que una de las características de éste, es que durante la construcción del mismo participan directamente los profesores quienes tienen el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad".

Otros autores, como Stake (2008), sugieren evaluar la docencia con fines formativos, a partir del uso de portafolios similares pero distintos en cierta forma, los que el profesor guardaría o compartiría según su conveniencia. Este autor, argumenta que el empleo del portafolio puede proporcionar una indicación válida de la calidad de la enseñanza.

Ejemplos del uso del portafolio para la evaluación docente de tipo formativo se desarrollan en Argentina en dos universidades la Nacional de San Luis y la Nacional de San Juan, en donde los estudiosos del tema encuentran en el portafolio una herramienta que favorece la reflexión y transformación de las prácticas docentes a partir del registro y evaluación de sus trabajos (Giordano, 2003).

Asimismo, en la Universidad de Barcelona, se destaca la finalidad formativa y de reflexión sobre la acción del uso del portafolio ya que se consideran que éste puede contribuir a crear una nueva cultura de evaluación docente la que, a su vez, colabore en el desarrollo de procesos de enseñanza más reflexivos y más acordes con las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento (Cano e Imbernon, 2003).

En México, se pueden destacar los trabajos realizados en la Universidad Autónoma de Yucatán, en donde a través de una investigación que utilizó al portafolio se lo encontró como una herramienta de gran utilidad para detectar tanto las necesidades globales de los docentes, como las individuales de desarrollo profesional (Cisneros-Cohernour *et al.*, 2007). Otro caso es el caso de la Universidad Iberoamericana, donde los investigadores emplearon el portafolio con los profesores y encontraron que es un excelente instrumento para la reflexión acerca de la práctica docente (Crispín *et al.*, 1999). En la Universidad Nacional Autónoma de México, el portafolio se ha implementado en la enseñanza de las ciencias básicas y clínicas, formación docente y formación académica de los alumnos (Gatica, Orea y Vega, 2007). En esta misma institución también se ha utilizado el portafolio electrónico en profesores de secundaria y bachillerato con fines formativos (Díaz; Padilla; Valdez; Rueda; Ibarra, 2008).

3. LA APLICACIÓN DEL PORTAFOLIO DOCENTE EN LA UAM-X

Como se mencionó al principio del apartado anterior, ante la problemática actual que existe en torno a la evaluación docente, se lleva cabo un seminario-taller con el propósito de contar con un espacio de reflexión, auto-evaluación y mejora de la docencia con un grupo plural de académicos en el que se

discuten, muestran y enfrentan los problemas y necesidades que enfrenta la docencia en un Sistema de Enseñanza Modular.

Asisten al seminario, cada 15 días, un grupo multidisciplinario e interdivisional de profesores de las tres Divisiones académicas que tiene la unidad Xochimilco: CYAD, CSH, CBS. Los docentes tienen profesiones diversas como arquitecta, diseñadora industrial, diseñador gráfico, bioquímica, matemática, socióloga, pedagoga y arquitecto con especialidad en el urbanismo, llevan en promedio dando clases en la UAM-X 25 años. La gran mayoría tiene doctorado y aunque algunos están cursando una maestría, dos son miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Se inscribieron a este proyecto de investigación de una forma voluntaria, no reciben compensación alguna por participar, ni salarial ni de cualquier otro tipo. Todos son profesores que aman su trabajo y están convencidos de que la reflexión sobre la práctica docente es una forma de mejorar la docencia y por ende la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Con el objeto de propiciar la reflexión el grupo se organiza en equipos de trabajo colaborativo, a través de los que se fomenta la auto-evaluación, y la reflexión sobre su propia práctica (Schön, 1983; Brubaker, Case, Reagan, 2005; Stake, 2006). Esta forma de trabajo constituye un elemento fundamental para desarrollar la colaboración, el intercambio de ideas y una serie de acciones que favorecen romper con el aislamiento en el que, generalmente, se ven sometidos los profesores en su trabajo diario. Asimismo los grupos colaborativos promueven un proceso situado de formación y actualización docente que parte de las necesidades y problemáticas reales de las aulas y conduce a fortalecer el trabajo colegiado y continuo.

Durante las reuniones, se han invitado a dos conferencistas uno nacional y otro extranjero que han colaborado en diversas actividades propias del seminario. Los profesores han elaborado múltiples actividades, entorno a preguntas como: qué significa para ellos la docencia, la enseñanza y el aprendizaje; cómo planean sus clases; cómo elaboran sus programas de trabajo; cómo llevan a la práctica los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un sistema de enseñanza modular; cómo evalúan el aprendizaje de sus alumnos. Todas estas actividades han permitido que los docentes no sólo reflexionen y autoevalúen su actividad cotidiana, sino que también tengan la posibilidad de presentar alternativas de cómo mejorarla.

El portafolio está organizado a partir de cuatro contenidos o secciones, que se vinculan y retroalimentan entre sí, al final de cada una se realiza un cierre en el que se lleva a cabo una reflexión y auto-evaluación de las actividades realizadas de los logros y las metas alcanzadas, con el objeto de ir construyendo colectivamente criterios o indicadores que permitan caracterizar ciertos rasgos que podrían definir a un buen profesor; a una buena enseñanza en el Sistema Modular que se imparte en la UAM-X.⁴

⁴ La UAM, es la segunda universidad pública más reconocida en la República Mexicana, después de la UNAM. Se crea en 1974 y se integra con tres unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. En septiembre de 2005, se inaugura el Campus Cuajimalpa. Hace algunos meses se incorpora al grupo UAM, la Unidad Lerma, la que aún está en proceso de creación. Todas en la Ciudad de México. Cada una trabaja independiente entre sí, con un rector por unidad, y las cuatro que están funcionando se coordinan por medio un rector general.

De todas las unidades, la única que desde su creación trabaja, hasta la fecha, con un modelo educativo innovador denominado: Sistema Modular, es Xochimilco. Este método, pretende vincular la universidad con los problemas que atañen a la sociedad, se organiza curricularmente a través de objetos de transformación, no por materias. El objeto de transformación es un fenómeno de la realidad social o natural que puede ser investigado y que se toma como objeto de estudio para la formación y el aprendizaje de una determinada práctica profesional.

Esta nueva forma de concebir las prácticas educativas requiere que los cursos se organicen por medio de módulos (unidades de enseñanza-aprendizaje autosuficientes) que integran simultáneamente docencia, investigación y servicio, este último se entiende como un servicio a la comunidad. El objeto de transformación es el elemento clave a partir del cual se construyen los módulos con contenidos de tipo interdisciplinario, los cuales se van desarrollando durante el trimestre, mientras se realiza paralelamente un trabajo de investigación por parte de los estudiantes coordinado por el docente. De esta manera se vincula la teoría con la práctica (Arbesú, 2006).

El primero se denomina: *La identidad de la docencia* en el que se brinda un marco contextual del profesor y de sus actividades relacionadas con la enseñanza, cuya finalidad es poder interpretar adecuadamente lo que se muestre en el portafolio y sus anexos. El segundo, se titula: *La representación del ser de la docencia*, en el que se exhiben la(s) distintas formas en que los docentes elaboran su programa de trabajo o unidad didáctica; así como las diversas maneras en que planean su trabajo cotidiano en el aula. El tercero: *La puesta en práctica de la docencia*, donde se explica cómo se desempeña el profesor: ¿qué enseña?, ¿cómo enseña?, ¿cómo evalúa el aprendizaje? Y, finalmente, el cuarto contenido denominado *Prospectiva de la docencia*, que permite al profesor ubicarse en una perspectiva que le lleve a pensar en la enseñanza como un proceso de reflexión y mejora permanente.

Hasta el momento, se han concluido los dos primeros contenidos. Lo que presentamos enseguida son algunas reflexiones de los profesores en relación con las experiencias que han vivido –durante estos meses– en un grupo colaborativo y reflexivo

3. ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES

En el análisis de las respuestas⁵ de los profesores en torno a la evaluación realizada de los dos contenidos llevados a cabo en el seminario-taller, se encontraron tres dimensiones: *La importancia de la reflexión en un grupo*, *Los aprendizajes personales* y *Los cambios y mejoras*.

3.1. La importancia de la reflexión en grupo

Los docentes recurrentemente destacan la importancia de la reflexión en grupo, debido a que esta forma de trabajo les permitió aprender de los demás, conocer fortalezas y debilidades, no sentirse tan solos en la ardua labor que implica la actividad de enseñanza y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que participan a diario. A continuación se muestran algunos testimonios que clarifican lo anterior.

Dentro del grupo percibo mi propio proceso de describir lo que para mí es la docencia, mis motivos, la historia que me ha llevado al aula, cómo la ejercito, por qué la ejerzo y para qué la ejerzo. Junto con la descripción, aclaro un nivel más profundo de ‘mis modelos’ de trabajo. El desarrollo de las sesiones también me lleva a una interpelación sana y asertiva de lo que hago.

[...] las actividades despertaron en los participantes un proceso de autorreflexión sobre su trabajo en la universidad. Además, impulsaron el diálogo e intercambio de diversos puntos de vista sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje que enriquecieron las visiones parciales de cada integrante.

[...] lo importante de la reflexión es poder ver los aciertos y las deficiencias en la docencia. También con las dinámicas planteadas el compartir nuestras experiencias nos ha enriquecido, fortalecido o inclusive ayudado a modificarnos de forma muy positiva.

⁵ El análisis del material empírico se realizó de acuerdo con ciertos procedimientos de orden cualitativo (Gotees y Le Compte, 1988; Taylor y Bogdan, 1987) En un primer momento, se leyó y ordenó de forma general cada una de las respuestas que dieron los profesores. Después, se clasificó la información a partir de sus diferentes temáticas y recurrencias. Posteriormente, se volvió a leer y a analizar toda la información, buscando comparar, contrastar y ordenar las temáticas en categorías o dimensiones de análisis que pudieran agrupar a dichas temáticas.

El trabajo con el grupo y las actividades realizadas me han proporcionado un pretexto y un espacio para la reflexión, para conocer la visión de otros, para reconocermelo como docente, para captar algunos *típs* muy valiosos, para no sentirme "sola" en la tarea y preocupación docente.

[...] me han permitido conocer cómo ven la docencia y el sistema modular los compañeros de las otras carreras, divisiones y conocer por ejemplo ideas de cómo presentar el portafolio, ideas que me van a permitir diseñar mi portafolio docente.

Aunque los testimonios que siguen no dejan de resaltar la conveniencia del trabajo en grupo y el enriquecimiento que implica conocer diversas miradas de la docencia, también hacen evidente la importancia que tiene el reconocer que la docencia es una actividad privilegiada porque se trabaja en la formación de seres humanos.

[...] se hicieron patente elementos que no había yo vislumbrado que también se trabajan en el aula, me doy cuenta que aún los docentes no tenemos exactamente la misma mirada respecto de nuestro quehacer, pero al mismo tiempo estas miradas, más que cercanas, confluyen hacia nuestro verdadero interés: el del (cuidado, respeto, reconocimiento del) ser humano

Se evidencia la universalidad de los relatos. En muchas de las participaciones personales, me he encontrado con un nivel de identificación. El ejercicio de ser escuchado favorece aclarar dentro de cada uno(a) los motivos del trabajo, la metodología de la actividad docente y hasta de configurar con mayor realismo la interacción entre el docente y el alumno.

Como se pudo constatar todas las opiniones resaltan el valor y la riqueza que implica trabajar con un grupo de académicos multidisciplinario e interdivisional, el valor que tiene que el otro escuche con detenimiento y atención; el apreciar en todo lo que vale un aprendizaje de tipo experiencial.

3.2. Los aprendizajes personales

Referente a los aprendizajes que los profesores han logrado durante el desarrollo de estos dos contenidos del seminario, destacan varias cuestiones, entre otras, aprendizajes diversos como por ejemplo:

Estas actividades me recordaron lo importante que es movilizar los recursos que tienen los estudiantes para que desarrollen capacidades que les permitan resolver problemas. Durante las sesiones en el aula retomé contenidos para involucrar activamente a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así, les mostré la importancia que tiene su participación en la construcción del conocimiento. Los estudiantes recapitaron y retomaron sus destrezas de investigación para avanzar en el trabajo.

Aprendí a reflexionar sobre lo que hacemos y la manera en cómo lo hacemos. También enfrenté las dificultades que hay cuando ya se tienen esquematizadas palabras, como es alumno y la diferencia que existe con la palabra estudiante. Aprendí que es necesario utilizar el lenguaje lo más claro y preciso para lograr una buena comunicación.

Aprendí que hay conceptos que compartimos todos los docentes y que los diferentes enfoques dan una riqueza impresionante al concepto del proceso de enseñanza y de aprendizaje y que la interdisciplina es válida y valiosa.

Que los resultados de un grupo participativo son rápidos y concretos. Que es importante tener claro el objetivo de la sesión y una buena coordinación. Que con los profesores que están comprometidos con la academia, es fácil tener coincidencias pero sobre todo aprender de sus

experiencias. Que para hacer bien este trabajo son importantes tres cosas en este orden: la actitud, el entusiasmo y el conocimiento.

Los maestros también reconocieron haber aprendido que la docencia tiene un ámbito conceptual o intelectual, así como uno humano en el que se expresan emociones, sentimientos y se concibe al maestro y al estudiante como seres humanos.

Yo percibo un avance personal en mi manera de concebir la actividad docente a la luz de las otras experiencias relatadas. El aprendizaje personal en esta unidad lo refiero a una visión más humana y menos conceptual de la docencia. Considero que el equilibrio es fundamental.

Aprendí que sobre la educación existen puntos de vista diferentes al mío: toman en cuenta la parte humana de los estudiantes de una forma más enfática.

Recordé y descubrí facetas de mi labor en las que no había reflexionado, al menos hace ya algún tiempo. Me descubrí más apasionada que intelectual en cuanto a mi concepción del proceso enseñanza-aprendizaje. ¿Hasta idealista tal vez?

Aprendí que la labor del profesor es importante en todos los niveles de la educación. Que los estudiantes de licenciatura también deben ser tratados con respeto, tomando en cuenta sus intereses y necesidades, en un ambiente que favorezca el desarrollo de las prácticas educativas.

Otros docentes comentan que sus aprendizajes les han servido para mejorar los programas modulares que elaboran.

Los contenidos y las actividades me sirvieron, primero para replantearme el compromiso que tengo con la enseñanza y con ello, re-hacer mi programa del módulo. Incorporé las habilidades y actividades que pretendo desarrollar en los alumnos, incluí el tipo de evaluación que tengo que desarrollar en el aula para que los objetivos se cumplan.

Pude ver que hay cuestiones que son muy importantes y que se deben desarrollar en la formación del diseñador industrial, algunas de ellas no las tomaba en cuenta, por lo que las reflexiones a través de los ejercicios me permitieron replantear metas e incrementar muchas y sobre todo clarificar los objetivos de enseñanza.

Como se constató en los relatos los aprendizajes son múltiples, los que les permiten a los docentes reflexionar sobre lo que hacen, el porqué lo hacen y cómo lo hacen, cuestiones que, de acuerdo con sus opiniones, les han dado la posibilidad de mejorar las prácticas educativas en las que participan a diario. Estas reflexiones han llevado a los profesores a tomar decisiones de manera consciente y racional, dichas decisiones y juicios se basan en conocimientos que se organizan y reinterpretan de acuerdo con sus propias experiencias. Además demuestran una conducta ética y que tiene sensibilidad y conciencia sociocultural (Brubacher *et al.*, 2005)

Por último, algo importante de destacar es que los profesores comentan de distintas maneras que una buena docencia tiene que integrar tres elementos fundamentalmente: actitud, entusiasmo y conocimiento. Esto es significativo porque en las reflexiones de este grupo, continuamente se vislumbra a la docencia desde el ámbito humano y posteriormente desde el intelectual o del conocimiento; una cuestión interesante para seguir estudiando es el porqué de este orden.

3.3. Los cambios y mejoras

En esta dimensión se consideran los cambios y mejoras que los profesores han conseguido en este seminario-taller. Hay que aclarar que éstos se agrupan en dos rubros. El primero, tiene que ver con los cambios que ya se operaron, donde se refleja su reflexión en la práctica. El segundo, con los cambios que piensan realizar en un corto plazo luego de su reflexión para la práctica. Todos tienen relación tanto con la docencia en particular, como con las prácticas educativas en general.

Cambios actuales:

Me quedo con algunas observaciones puntuales que han surgido del trabajo con este grupo, por ejemplo, explicitar la relación entre los objetivos generales y específicos, el nivel inicial de los estudiantes y las actividades para el desarrollo de los aprendizajes. El hecho de hacer explícita la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y esta relación hecha explícita me ha permitido ser más consciente de algunas situaciones que no he cuidado o que he cuidado sin saber a ciencia cierta porque era importante.

Con mis compañeros de la carrera que he podido platicarles sobre los trabajos del seminario, les he planteado algunas inquietudes que tienen que ver con las evaluaciones ya que éstas, creo que no están ligadas a los objetivos que plantean, dado que se evalúan a los alumnos con criterios que no entienden, ya que no fueron planteados desde el inicio del curso o son modificados al final.

Me permitió darme cuenta que aunque lo que imparto en el módulo está más vinculado con la parte práctica, también tengo que tomar en cuenta otras metas relacionadas con actitudes, capacidad de síntesis de la información, mejorar la habilidad para escuchar o para hablar, entender que todas las metas de enseñanza están relacionadas.

Primero es muy motivante estar entre gente que comparte, al igual que yo, un compromiso con la academia, sobre todo muy preparada, muy inteligente y lo más importante dispuesta a colaborar y a compartir sus experiencias. Me han permitido afirmar algunas cosas en mi práctica docente e incorporar muchas más; por otro lado me han permitido plantear en la carrera de diseño industrial algunas observaciones para mejorar y replantear el programa actual.

Cambios a corto plazo:

Los cambios que yo percibo son por ahora teóricos porque este trimestre no fui asignada a docencia. Tengo planes para el próximo, involucrando muchas de las ideas y de las experiencias de los integrantes. Los motivos de esos cambios están dados por el compromiso mismo al integrarme al proyecto de portafolio docente.

Las actividades realizadas hasta ahora me han servido mucho para una reflexión sobre mi práctica docente en el Tronco Divisional, esta reflexión me está permitiendo repensar la manera en que he realizado mi trabajo dentro del aula. Espero que todo este proceso me sirva para poder hacer aportaciones para mejorar la docencia dentro del Tronco y para transmitir mis experiencias a otros profesores, para que en conjunto podamos mejorar la forma de enseñar dentro del Tronco Divisional de CYAD.

Me ha servido mucho sobre todo para la presentación del programa a los alumnos y para realizar el programa de la unidad de enseñanza-aprendizaje que voy a impartir, creo que me va a ser de mucha utilidad ahora que me estoy reincorporando a la docencia.

Como comentan Brubacher y colegas (2005) que para convertirse en un profesional (docente) reflexivo se requiere sobre todo un cambio de conducta y de actitud, lo que se refleja claramente en todos los relatos que se han mostrado en este apartado del artículo.

4. CONCLUSIONES

La evaluación que aquí se propone y se lleva a la práctica parte de un paradigma cualitativo con rasgos comprensivos, participativos y reflexivos porque busca comprender la complejidad de los problemas cotidianos que se viven en las aulas, a partir de un estudio empírico de la forma en que trabajan los docentes con sus estudiantes en el Sistema Modular de la UAM-X. En virtud de esta concepción de evaluación se consideró que el planteamiento metodológico central radica en la utilización del portafolio como recurso de evaluación comprensiva y participativa con fines formativos o de mejora de la enseñanza. Por tal motivo se desarrolla desde enero de 2009, un seminario-taller al que asisten docentes –con diferentes profesiones– que laboran en la unidad Xochimilco de la UAM. Los profesores trabajan, a partir de grupos colaborativos enfocados a la reflexión y autoevaluación de la práctica docente.

Los resultados que se han mostrado durante la realización de este seminario-taller, indican que los docentes participantes son capaces de conocer las fortalezas y debilidades que enfrentan –tanto pedagógicas como disciplinares– en la compleja labor que requiere la práctica de la enseñanza. También los hallazgos obtenidos, hasta el momento, dan fe de que estos docentes han empezado a efectuar cambios en su estilo de enseñanza que les están dando la posibilidad de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; lo que sin duda mejorará en un futuro cercano la calidad de la educación que ofrece esta Institución.

El portafolio puede ser una forma complementaria y alternativa al uso de los cuestionarios de opinión que emplea –hasta el momento– la UAM para evaluar a sus docentes porque, como se ha visto, permite mostrar la multidimensionalidad y complejidad que implica participar en las prácticas educativas.

También es necesario comentar que en esta investigación hay varios pendientes por resolver, entre otros: que los profesores terminen durante el seminario-taller los contenidos que faltan del portafolio; que concluyan la realización de su portafolio físico; considerar la posibilidad de subir el portafolio a algún sitio digitalizado que permita que los docentes se comuniquen entre sí y con otras comunidades académicas nacionales e internacionales preocupadas por conocer, comprender y evaluar la docencia.

Por último, aunque no menos importante que los puntos anteriores, se tiene pendiente como un asunto por resolver identificar de qué manera el uso del portafolio se puede aplicar en toda la institución, como una propuesta alternativa y complementaria a la existente de evaluación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, María Isabel (2006). *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*, México: UAM/Plaza y Valdés.
- Arbesú, María Isabel (2008) (Coordinadora). "Docencia universitaria: concepciones, prácticas y su evaluación", *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 53, en: http://reencuentro.xoc.uam.mx/tabla_contenido.phpd=303>, consultado 11 octubre 2009.

- Ardoino, Jaques (1997). *Curso la evaluación en el nivel universitario*, dictado en la Universidad Iberoamericana, Difusión Cultural.
- Barragán, Raquel (2005). "El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 121-129.
- Berger Peter y Thomas Luckman (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brubacher, John W.; Case, Charles W.; Reagan, Timothy G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, España: Gedisa.
- Cano, Elena; Imbernon Muñoz, Francesc (2003). "La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, España, vol. 17, núm. 2, pp. 43-51. .
- Cisneros-Cohernour, Edith. J.; Barrera, Bustillos Ma. Elena; Canto, Herrera Pedro J. (2007). *El portafolio como instrumento de evaluación docente*: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cisneros-Cohernour, Edith. J. (2008). "El portafolio como instrumento de evaluación docente. Una experiencia del sureste de México", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3 (e) pp. 154-162, en <http://www.rinace.net/riee/numeros/Vol. 1-num3_e/art10.pdf>, consultado el 11 octubre de 2009
- Cordero, Graciela (2002). "Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior", *Revista Acción Pedagógica*, vol. 11, núm. 2, pp. 76-83.
- Crispín, Ma. Luisa y Caudillo, Lourdes (1998). *El uso de portafolio como herramienta para mejorar la calidad de la docencia*, Universidad Iberoamericana. Centro de procesos docentes México, en <[://acurbelo.org/portafolio/pot.pdf](http://acurbelo.org/portafolio/pot.pdf)>, consultado el 14 de octubre 2009.
- Crispín, Ma. Luisa y Marván, Leticia (1999). "El portafolio como herramienta para mejorar la docencia", *Pensamiento Universitario*, núm. 88.
- Danielson, Charlotte y Abrutyn, Leslye (2004). *Una introducción al uso de portafolio en el aula*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, Ángel; Barrón, Concepción y Díaz Barriga, Frida (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México: UNAM/ ANUIES/ Plaza y Valdés.
- Díaz, Barriga Frida; Padilla, Magaña Rosa A.; Valdez, Aragón Silvia; Rueda, Alvarado Cristina; Ibarra, José Antonio, (2008). "Diseño de unidades didácticas y portafolio electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias", en Elisa Lugo (Coordinadora) *Reformas educativas su impacto en la innovación curricular y en la formación docente*, México: ANUIES/ Ediciones Mínimas, pp. 151-170.
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, España: Paidós Ibérica y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 195-301.
- Fernández, March Amparo (2008). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*, en: <http://campus.usal.es/~ofeees/nuevas_metodologias/portafolio/0211819Xn33p127.pdf>, consultado 14 octubre 2009.

- Gatica, F.; Orea, F. R.; Vega, M. F. (2007). "E-portafolio como recurso académico en Medicina" *Revista digital universitaria*, núm. 4, en <revisa.unam.mx> consultado 13 octubre 2009.
- Giordano, María Francisca; Chada, María del Carmen (2003). "Los portafolios docentes. Una herramienta poderosa en la formación docente de postgrado", *Alternativas: Serie Espacio Pedagógico*, vol. 8, núm. 33, pp. 39-46, Argentina.
- Goetz, J. P. y LeCompte, Margaret D. (1988). "Análisis e interpretación de datos", en Goetz, J. P. y LeCompte, Margaret D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España: Morata, pp. 172-211.
- Handley, David (1997). "Acreditación, certificación y transparencia de cualificaciones", *RED: Revista de Educación y Formación Profesional a Distancia*, núm. 19, pp. 5-11, España.
- Inostroza, Gloria; Damm, Jimena; Jara, Enriqueta; Riquelme, Paula; Tagle, Tania (2008). *Guía para trabajar el portafolio. Evaluación de desempeño inicial docente*, Facultad de Educación. Formando Educadores Integrales para el Siglo XXI. en: <http://www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt>, consultado 14 octubre 2009.
- Luescher, Andreas y Sinn, John W. (2003). "Portfolios: conceptual foundations and functional implications", *The journal of technology studies*, vol. 29, núm. 2, pp. 68-75.
- Luna, Edna (2000). "Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia", en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas*, México: Paidós Educador, pp. 63-84.
- Martínez Estay, Isabel B. (2003). "Más que evaluación de portafolio... creando una cultura de portafolio en la educación superior", *Revista de orientación educacional*, núms. 31-32, pp. 93-106, Chile.
- Murillo, Javier y Román, Marcela (2008) (Directores). "Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre evaluación de la docencia", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3 (e) en: <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e.html> consultado 11 de octubre 2009
- Rueda, Mario (coordinador) (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, México: ANUIES.
- Rueda, Mario (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, Colección Pensamiento Universitario, México: UNAM-IISUE.
- Schön, Donald A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, España: Paidós.
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona: Graó.
- Stake, Robert (2008). "La ventaja de los criterios, la esencialidad del Juicio", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3, pp. 18-28, en <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art2_hm.html>, consultado 13 de octubre 2009.
- Taylor, Steaven, y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Madrid: Paidós.
- Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona: Paidós/ Ibérica.

**EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES DOCENTES EN
ENTORNOS INSTRUCTIVOS VIRTUALES (EIV). CERTEZAS,
CUESTIONAMIENTOS Y SINCERAMIENTO**

**EVALUATION OF THE TEACHING FUNCTIONS AT VIRTUAL INSTRUCTIVE
SURROUNDINGS (EIV). FACTS, QUESTIONS AND TRUTHS**

Roberto Oscar Páez

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art11.pdf



Quienes participamos en la Educación a Distancia (EaD) sabemos de los desafíos por lograr niveles óptimos en la calidad de nuestras ofertas mediatizadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se han instalado algunos mitos en el imaginario colectivo como, por ejemplo, deficiencias en las ofertas y escasez de exigencias a los agentes y cursantes de la EaD. Es imprescindible, por otra parte, considerar la cada vez más evidente disminución de los porcentajes de deserción de esta modalidad, debido a tutorías cada vez más “amigables” y pertinentes y la extensión de herramientas tecnológicas que permiten el acceso y permanencia de discentes alejados a los centros académicos o imposibilitados por sus horarios u ocupaciones laborales y familiares. Se intenta, en la presente ponencia, contribuir a reflexionar sobre la evaluación de las funciones docentes “virtuales”, considerando certezas, cuestionamientos y sinceramiento para una propuesta de mejora en la calidad de las personas, los cursos, seminarios y los currícula, mediante el empleo de entornos instructivos virtuales (EIV) hacia los anunciados entornos instructivos personales (EIP).

En una realidad geográfica tan extendida como la de Argentina y la de muchos países Latinoamericanos se vuelve imperiosa la instalación de alternativas distintas a la modalidad presencial. Es tangible la multiplicación de requerimientos cada vez más sentidos por quienes necesitan conseguir un grado universitario o progresar en el posgrado sin la obligatoriedad de asistencia con presencia física a las universidades o institutos de formación no universitarios. Ello obliga a la formación de **tecnólogos educativos** –por una parte– y por la otra a la constitución de equipos multiprofesionales que puedan compartir sus especificidades para el diseño, desarrollo y evaluación de sistemas instructivos mediatizados por TIC. Mientras se pueda concretar esta expansión y durante un proceso de transformación y de concientización dirigido a investigadores, docentes, administradores y usuarios, se debe procurar la instalación de una verdadera cultura de la evaluación, como la que se va a presentar.

La evaluación es considerada no ya como un suceso, sino y mejor como un proceso que se va desarrollando a partir del diagnóstico hasta la verificación de la calidad de los resultados, sin descuidar la gestión/evolución/formación de un sistema instructivo que permita la “construcción de todo el hombre y de todos los hombres”. Hoy podemos participar de una postura ecléctica, que tiene sus raíces en el neopositivismo cuantitativo, pero que fuera enriquecido y complementado por una hermenéutica cualitativa y comprensiva que aportó ideas sobre la valoración de los fenómenos “observados o no, aunque inferidos” que inciden en el éxito de las tareas educativas.

Cuando sea posible medir, hay que hacerlo y de manera precisa, siguiendo indicadores empíricos que deben culminar con una interpretación hacia la fiabilidad. Cuando el fenómeno deba ser contrastado consigo mismo pero sin evidencias notables (N=1), la evaluación merece de técnicas y procedimientos cualitativos que adviertan sobre la marcha, a fin de prevenir fracasos ulteriores, desde una perspectiva de validación. Se ha producido mucha literatura sobre ventajas e inconvenientes de ambas formas de poner en práctica la docimología educativa. No es nuestra intención explayarnos sobre esta cuestión; más bien corresponde reflexionar sobre una propuesta de cultura evaluativa que tenga en cuenta a los sujetos, a las acciones/interacciones/reacciones, a los medios de los que se vale y a la práctica de un sistema de evaluación que se corresponda con los ideales pedagógico/andragógicos y con las estrategias previstas e implementadas en los espacios de actividad y de intervención, insertos en un sistema instructivo/educativo.

La evaluación de la calidad en el sistema universitario con modalidad presencial es compleja y presenta inconvenientes a la hora de tomar decisiones sobre el desempeño docente. Múltiples razones contribuyen u obstaculizan la realización de tareas docimológicas. Citemos algunas: legales (libertad de cátedra, bien

como conquista profesional, pero con inconvenientes a la hora de su ejecución), conceptuales (¿qué y por qué evaluar?), académicas (fuentes de datos e instrumentos de análisis), organizativas (¿quiénes y cuándo evaluar?), funcionales (¿cómo?), entre otras.

La incorporación de EaD supone nuevas políticas y prácticas que permitan la optimización de procesos e instancias evaluativas, en especial lo relacionado con el conocimiento de las bases teóricas y el desarrollo efectivo de la acción educativa (antes, durante y después de la intervención docente y de la actividad discente); por tanto, de una sistematización para el seguimiento/control/valoración de personas, proyectos y programas y tareas pertinentes.

En un intento por hacer un aporte para la reflexión, dividiré mi exposición según los aspectos enunciados en el subtítulo de la ponencia. Comenzaré por analizar algunos de ellos:

1. CERTEZAS

1.1. Frente a la educación a distancia se perfilan nuevos roles, nuevas funciones, nueva mentalidad

Frente a una nueva modalidad, en la que prima la flexibilidad, la no presencialidad y el aprendizaje autónomo de los discentes, se mantiene el rol docente como educador: quien es profesional en/de/para la formación de personas, según marcos teleológicos/axiológicos/sociológicos. Varían en él las funciones: ya no es la única fuente de conocimiento, tampoco es el iniciador de tareas impuestas; pasa a desempeñarse como suscitador/incentivador/acompañante/guía/coevaluador de un proyecto instructivo que se realiza por mediación tecnológica. La clase es "virtual" y muchas veces asincrónica, pero la intervención docente se vuelve rigurosa por la calidad de las actividades propuestas, la funcionalidad de las interacciones y la intención de alcanzar niveles óptimos, a pesar de la ausencia de contacto físico.

1.2. Hay un marco normativo que establece las condiciones de la modalidad a distancia

En la República Argentina, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en diciembre de 2004, produjo la Resolución número 1717 que establece la identidad y condiciones por las que se tienen que ajustar los cursos, seminarios y carreras con "modalidad de educación a distancia". El artículo 6º obliga a las universidades a presentar proyectos que acompañen la siguiente información detallada y fundada:

- a) fundamentos de la propuesta;
- b) estudios sobre factibilidad y demanda del programa;
- c) descripción del modelo educativo tomado como referencia;
- d) diseño de la organización, gestión y administración del área de EaD;
- e) descripción de la infraestructura y equipamiento disponibles;
- f) descripción de las características tecnológicas de los soportes puestos a disposición del programa;
- g) producción y evaluación de materiales;
- h) explicitación del desarrollo *del proceso* de enseñanza y aprendizaje;

- i) descripción de los perfiles de los profesores y de sus respectivas responsabilidades académicas;
- j) régimen de los alumnos;
- k) descripción de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes;
- l) centros de apoyos distantes de la institución central;
- m) explicitación de la sustentabilidad económica del programa; y
- n) descripción de las distintas estructuras de apoyo dentro y fuera de la universidad.

Tómese nota que en ningún párrafo se sugiere la evaluación del desempeño docente, aunque sí las condiciones de validar el proyecto y los egresados.

1.3. Exigencias, por parte de la comunidad académica, de mejor calidad en la EaD.

Romper el mito de la “baja calidad en la oferta de EaD y de sus egresados” va a costar mucho trabajo, es un desafío a cubrir en lo inmediato. La calidad en esta modalidad se vuelve compleja porque es multidimensional y multipersonal. Hay que competir con lo instalado, pero presentando y desarrollando propuestas superadoras. Esto es posible si se tienen en cuenta la preparación competente de quienes se van a desempeñar como artífices y ejecutores de los programas de EaD, como así también la elección del proyecto educativo, del sistema instructivo (aprendizaje/actividad y enseñanza/intervención), de los EIV, y de los sistemas de evaluación.

1.4. Existe aceptable disponibilidad y acceso a entornos instructivos virtuales y herramientas mediáticas para la interactividad

Diversas universidades, centros tecnológicos y empresas particulares ofrecen plataformas educativas, cada vez más “amigables” y funcionales a los fines de la EaD. La adopción de alguna de ellas es una tarea que corresponde a un grupo de profesionales que, unidos por objetivos formativos, sabrán justificar la coherencia entre lo anhelado como finalidad educativa y la herramienta tecnológica que se vaya a emplear. Felizmente, desde nuestra óptica ecléctica, hay entornos virtuales que pueden ser empleados sin inconvenientes, ya que no sólo ofrecen posibilidades de acceso a la información y al intercambio sino que posibilitan a los actores ser “constructores y partícipes activos” en las tareas y en la elaboración de nuevos conocimientos (que es una de las razones de ser del sistema universitario).

Se requiere en el docente “virtual” desempeño y control de competencias específicas

Se supone que el docente virtual tiene incorporados esquemas y prácticas para la presentación y desarrollo de herramientas mediáticas, con un sustento psicológico (que da claridad al “qué” entendido como objeto de estudio, su acceso y construcción) y didáctico (que permite el acceso, la transposición y la oportunidad del “cómo” se orienta el espacio de actividad mediatizado por intervención “a distancia”, es decir, de manera no-presencial síncrona o asincrónica).

Es conveniente la conformación de equipos interdisciplinarios y multiprofesionales

Desde una posición actual el panorama de la investigación científica y tecnológica no sólo propone sino que “obliga” a la especialización epistemológica y a la participación/constitución de equipos multiprofesionales en los cuales cada participante entregue lo mejor de sus especializaciones disciplinares. El primer acuerdo es el diseño de un proyecto que aglutine los esfuerzos y las intervenciones desde unas metas (propósitos y objetivos) compartidos y

actividades pertinentes en forma de propuestas para su desarrollo y valoración. Por ello el docente "virtual" se ha especializado en tareas de intervención para lograr aprendizajes óptimos pero, a la vez, en técnicas para el apoyo y guía para evitar los fracasos discentes, cuando éstos lo requieran o se ausenten por mucho tiempo del historial de desenvolvimiento de la propuesta didáctica. Por otra parte, deberían actuar profesionales con formación tecnológica, en especial que dominen los aspectos informáticos y comunicacionales de los entornos virtuales. El proyecto educativo mediatizado debe garantizar tres tipos de vigilancias: epistemológica, didáctico/ética y tecnológica.

Se están desarrollando proyectos de WEB3.0 (semántica) y WEB4.0 (inteligencia artificial) que van a solicitar formadores de formadores de avanzada

Luego del "reinado" de las WEB1 y 2, cuyas funciones fueron las de navegar y conformar redes de intercambio, se anuncia para comienzos de la próxima década la WEB3.0. Habrá que especializarse en metadatos y en velocidades de acceso y de permanencia inexistentes en este momento para el común de los profesionales "virtuales". Estar preparados para redes semánticas va a exigir una estructura mental diferente, el dominio de competencias estratégicas distintas a las que usamos en la actualidad y la toma de decisiones cada vez más aceleradas.

El convivir con "máquinas inteligentes" en las que, salvo algunas decisiones irremplazablemente humanas (afectos, valoraciones, preferencias ideales, etc.), a altísima velocidad y por control mediático de "inteligencias artificiales", supondrá un cambio en las matrices de pensamiento humano y en la estimación coordinada de decisiones personales con tecnofactos disponibles y subordinados a las intenciones humanas.

Hay disponibilidad de técnicas y medios para e-learning, b-learning y m-learning, con sus correspondientes dimensiones y prácticas

La historia del aprendizaje a distancia ha ido superando diversas etapas: desde uno electrónico, al combinado (*blended*) y al incipiente pero tal vez más extendido "aprendizaje mediante sistema móvil". La telefonía celular combinada con conexiones satelitales socializan los aprendizajes, a la vez que se hace necesaria la síntesis de contenidos por la limitación de memorias artificiales. Las novedades de soportes multimedia y de programas coherentes, estimulan en los discentes jóvenes a dominarlos y poseerlos, más que nada para comunicaciones interpersonales (chateo y mensajes telefónicos), aunque la realidad demuestra que el solo manejo de esos artefactos no ha producido una comprensión de la información que circula en el ciberespacio, no obstante ello viene creciendo su utilización con fines educativos con instrumentación muy tímida.

Se puede consultar a informantes clave para la recolección de datos en vistas de una evaluación integral

Los informantes clave son personas que, conociendo con mayor profundidad la información requerida, tienen la posibilidad de recordar/actualizar los datos con pertinencia, aunque muchas veces sin desprenderse de interpretaciones subjetivas. El "dominio del conocimiento" no es exclusivo de los graduados universitarios y de los docentes, hay otras fuentes confiables a las que se puede recurrir para ampliar el *background* disponible. Esto también se puede obtener en las sesiones de trabajo de los equipos multiprofesionales a los que se hizo referencia

anteriormente. Humildad, cooperación, adhesión a la verdad y juicio crítico deberían ser las actitudes/virtudes predominantes en quienes comparten tareas y proyectos a distancia.

1.5. Es evidente la atención personalizada en la interacción de EaD

Es dable comprobar que los discentes que participan en los entornos instructivos virtuales, lo hacen renunciando a la presencialidad (cara a cara y de manera sincrónica), pero requieren permanentemente un *feed-back* que les asegure de su progreso o que les auxilie en momentos de incertidumbre y de dudas en desarrollo. Por otra parte, la comunicación se hace menos rígida (aunque respetando los acuerdos desde un Reglamento compartido) y se realiza con mejores niveles de "proximidad afectiva". Todo ello contribuye a una atención personalizada y personalizadora, por cuanto la relación "uno a uno" supone mutua comprensión y aceptación de avances y retrocesos, limitaciones y oportunidades, posibilidades e inconvenientes. Al ser personalizado –contrariamente a lo que ocurre en la mayoría de las clases presenciales– la interacción obliga a los sujetos a cooperar como sea, a pesar de que cada uno tiene su "tempo" de acción y de reacción.

1.6. Los EIV exigen la puesta en práctica de nuevas estrategias (para aprender/activarse, para enseñar/intervenir, para la comunicación/interacción y para la evaluación)

En verdad, no son "nuevas estrategias" sino habilidades, destrezas y acciones funcionales a las instrucciones, consideradas como "construcción interna" no obstante la mediatización de tecnofactos portadores de propuestas educativas para el desenvolvimiento y conquista de etapas superadoras de "lo dado/establecido".

Se pueden diferenciar dos espacios dentro de la acción educativa: uno de la actividad en el que el discente es el protagonista y constructor de su aprendizaje (cuya característica es inmanente, porque queda en él), y un espacio de intervención cuyo responsable es el equipo orientador de estrategias para acompañar los aprendizajes (de característica transitiva). Desde un diseño tecnológico, corresponde una coordinación y un control de rigor (aunque no inflexible) para evitar los fracasos. Aquí se impone la evaluación con funciones formativas, que orienta a los actores hacia el desarrollo de niveles cada vez más complejos y diacrónicos, con base en expectativas de logro con aspiraciones a la optimización holística del proyecto y de su realización/ejecución.

2. CUESTIONAMIENTOS

2.1. Escasa especialización de los agentes y profesionales que intervienen en la EaD mediatizada por EIV

A pesar que las instituciones de nivel superior están reciclando a los profesionales docentes en técnicas para la intervención mediatizada, el peligro que se percibe es considerar que un sistema instructivo presencial puede ser transformado en uno a distancia. Se producen híbridos que atentan contra la calidad de las propuestas de EaD con la consiguiente disfuncionalidad de estrategias y de motivaciones docentes.

2.2. Resabios de feudos académicos y escasa apertura para compartir con otros profesionales y especialistas, tareas específicas de mediación

Las garantías constitucionales de "libertad para aprender y enseñar" y sus proyecciones hacia la "libertad de cátedra" han instalado un clima de claustro/cierre académico con sus consecuentes defectos de retroalimentación interna, pero con escasa movilidad y proyección hacia "fuera". El peligro de la soberbia y la excesiva atomización de actividades intracátedra, atentan contra un marco de cooperación y de acción intra e interdisciplinaria en equipos que ofrecen lo mejor de sus especialistas, que comparten programas y acciones *ad extra*. Muchos proyectos de EaD anuncian apertura, disponibilidad de fuentes alternativas y de foros de intercambio. No se elude la crítica fundada y menos la actualización de fuentes distintas a quienes integran el equipo docente y técnico.

2.3. Falta de hábitos para regular/cumplir con los tiempos de cada tarea instructiva

Aquí radica uno de los principales cuestionamientos a la EaD consistente en la exigencia de hábitos docentes y discentes, que no han sido preparados en las propuestas presenciales. Hábitos que incidan en la "obligación" de respetar los tiempos acotados y exigibles para seguir adelante en la acción educativa mediatizada. Es común la solicitud de nuevos plazos, la extensión temporal de cumplimiento, algunas veces por razones atendibles pero, la mayoría, provocadas por un desplazamiento de la importancia a las exigencias "virtuales". La deserción (próxima al 50%) en EaD dice a las claras de la necesidad de progresar educativamente (por eso la demanda y expansión de oportunidades), pero la carencia de "buenos momentos" para acceder y cumplimentar las actividades presentadas atentan contra la continuidad y el posible prestigio de la instrucción virtual. No se debe obviar la poca implicancia o compromiso que ha ido invadiendo la tradición discente: parece que todos los proyectos instructivos deben ser responsabilidad del docente y no del discente: Si se fracasa es porque el docente es un incompetente, y si se fracasa en la EaD es porque el docente no conoce ni practica estrategias adecuadas: ...métodos que al mismo tiempo puedan educar, instruir, integrar, desarrollar el hábito de la reflexión, orientar profesionalmente y enseñar a actuar

2.4. Traslado disfuncional de los modelos presenciales a los virtuales

No es lo mismo el trato interpersonal con presencia física, que con ausencia y mediatización. Lo presencial, si es funcional a la personalización, corrige sobre la marcha el accionar docente y la reacción discente por evidencias del entorno y de las contingencias. La virtualidad, aunque sea por video conferencia, ejerce "distancia" entre los sujetos; una pantalla, un monitor, puede aproximar lo que ocurre al "otro lado", pero es un clima artificial que aproxima datos por tecnofactos más o menos actualizados.

Error en trasladar los principios y las estrategias empleados en la modalidad presencial a la forma virtual. Se requiere de una concepción diferente, aunque siempre educativa del sistema instructivo, que debe apuntar a la optimización de todas las funciones psicológicas superiores.

El *e-learning* se caracteriza por:

- a) El discente trabaja solo, con auxilio de recursos multimedia y posibilidad de navegación/búsqueda/adquisición de la información.
- b) El contenido se propone de manera general, pero depende de los enlaces y consultas por el ciberespacio que pueda realizar el discente.
- c) Puede basarse en programas (*software*) diseñados a propósito y con funciones tutoriales.

d) La responsabilidad debe ser compartida entre el discente (y de sus motivaciones e interés por aprender -activarse) y del docente e integrantes del equipo multiprofesional que diseñó orientó y evaluó el Proyecto Educativo Tecnológico.

2.5. Desconfianza hacia el discente "virtual", por su identidad y las tareas realizadas al momento de las evaluaciones

El completamiento de actividades para una evaluación (de progreso o final) en la EaD debería asegurar que quien es evaluado sea la persona que se inscribió y si las condiciones son de "no consulta a otras fuentes o personas". Por más escaneo con cámaras que se realice, no se asegura la identidad y la soledad del evaluado. Tal vez sea éste el problema máximo a considerar desde la EaD. La mayoría de las soluciones pasan por obligatoriedad presencial de los discentes, ya sea en la misma sede central de la institución encargada de certificar/verificar, como en sus centros nodales periféricos.

Otra posible solución será cambiar las actividades previstas por las cuales se invite al examinando a "construir" sus respuestas, y por qué no a realizar actividades cooperativas que posibiliten el intercambio sincrónico de varios participantes. Es todo una materia pendiente en la EaD el problema de la evaluación confiable por la identidad y actividad personal del discente.

2.6. Escasa pertinencia de actividades para la construcción y socialización de los conocimientos académicos

En términos generales, las propuestas académicas tienen un basamento neoconductista (en el que se pone énfasis en los resultados y evidencias cuantitativas), a la vez que individualista (el discente aprende solo, aunque se lo invite a trabajos compartidos).

Se requiere, por parte, de la comunidad académica para la EaD, una funcionalización que tenga en cuenta los siguientes parámetros:

- a) centro en estrategias de aprendizaje que son acompañados/guidados por intervención docente;
- b) eje en el aprendizaje como construcción y para colaboración. El discente debe ser responsable de su sistema instructivo desde el ejercicio de autonomía crítica, ambos se pueden favorecer y optimizar según sea la propuesta didáctica del proyecto de EaD;
- c) flexibilidad en métodos, tiempos y recursos tecnológicos;
- d) dominio de competencias específicas para la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones; y
- e) actitudes adecuadas a las transformaciones y cambios vertiginosos, por ende a la provisionalidad de los contenidos "clausurados" y de procesos para alcanzar la adquisición/elaboración/evaluación de la información.

3. SINCERAMIENTO

3.1. Instalar la cultura de la evaluación, con funciones de diagnóstico, de prevención y de valoración

La cultura de la evaluación significa una concepción integral desde una concepción docimológica actual. Esto es, la evaluación como proceso multietápico, sistémico e interpersonal. Ello equivale a definir las tres funciones de dicho proceso:

- a) Diagnóstica: para conocer los perfiles de inicio, sus cualidades y sus carencias, con qué se cuenta y en qué circunstancia aparecen las competencias que se debieron dominar y los niveles de logro al momento inicial del proceso instructivo.
- b) Formativa: para guiar/orientar los procesos. Por una parte para analizar las causales que puedan provocar desajustes y desviaciones hacia el logro de metas, con riesgos al fracaso. Por otro lado, conocer los tiempos y aspectos de profundización y optimización según se vayan alcanzando las expectativas enunciadas y consensuadas.
- c) Sumativa/valorativa: entendida como "final de proceso", que muestra los resultados en cantidad y calidad de las metas establecidas e incorporadas para la formación de personas, en las distintas esferas de su desarrollo y contextos condicionantes.

3.2. Definir con claridad las competencias profesionales de cada participante/integrante del equipo multiprofesional

El hecho de pertenecer a un equipo académico cuya misión es contribuir a la educación/formación de personas hacia su plenitud obliga a las siguientes exigencias:

- a) claridad en los perfiles profesionales de sus integrantes, conocimiento de sus contenidos y estrategias, especialización enfocada a lo técnico-didáctico;
- b) integración horizontal, a partir de metas comunes y de procesos cooperativos desde la especialización de cada uno de los participantes;
- c) diferenciación de roles y funciones: especialista en currículo, contenidista, consultor de información y facilitador de los aprendizajes, diseñador de situaciones mediadas, moderador o tutor virtual, evaluador continuo, orientador, seleccionador y evaluador de TIC. Una persona puede asumir diversos roles, pero es importante especificar las funciones correspondientes y los indicadores de calidad;
- d) reuniones periódicas para analizar la marcha del proyecto y diferenciar las actividades según corresponda a discentes problemáticos o aquellos con mejor rendimiento y que requieren de actividades de profundización;
- e) turnos sincrónicos o asíncronos de atención y asesoramiento, según las necesidades que vayan surgiendo; y
- f) actualización permanente en cada función y para nuevos emprendimientos.

3.3. Proponer instancias y posibles instrumentos de aplicación docimológica

Si la evaluación es un proceso integral, es conveniente diferenciar modelos, fuentes, herramientas de recolección e interpretación y acciones para tomar decisiones y realizar una retroalimentación superadora de logros y correctora de inconvenientes.

- a) Modelo de evaluación para las funciones docentes conviene aquel que podemos denominar “ecléctico”, en el sentido que armoniza las virtudes de lo cuantitativo (empírico), lo cualitativo (hermenéutico) y la síntesis conciliadora de los anteriores (mixto).
- b) Debe caracterizarse por tres notas distintivas: personalizado (correspondiente a cada sujeto en cada contingencia); colaborativo (dos o tres cabezas piensan y obran mejor que una, siempre y cuando estén mutuamente implicadas en el proyecto) y permanente (por lo de “procesual en desenvolvimiento” hacia estructuras más complejas y optimizadas).
- c) El modelo de evaluación puede contener:
 - dimensiones: aspectos genéricos desprendidos del modelo andragógico y de los componentes del sistema instructivo –antes, durante y después que finalice el proceso de actividad/aprendizaje y el proceso de intervención/enseñanza–;
 - indicadores: hechos verificables o inferidos que aproximen certezas sobre la calidad mayor o menor de lo que se quiere medir/evaluar;
 - interpretación comprensiva: como estrategia que dé seguridad sobre las personas, sus interacciones, procesos y resultados.
- d) Debe consultar varias fuentes confiables, entre ellas se puede mencionar a:
 - la auto-evaluación del propio docente, aunque se pueda correr el riesgo de una subjetividad exagerada y/o deficitaria;
 - la hetero-evaluación llevada a cabo por los estudiantes/discentes, por otros colegas (pares, jerárquicamente superiores o subordinados) y por los demás integrantes del equipo multiprofesional.

4. RECURRIR A ESTÁNDARES TENIENDO EN CUENTA LAS NORMATIVAS VIGENTES

En la literatura sobre evaluación han proliferado diversos estándares tanto para la comparación del “ser” con el “deber ser”: institucional, organizacional, macro/meso/micro, etc. El uso de estándares debe ser seleccionado y realizado una vez que se haga un análisis crítico de los marcos teóricos que les dieron origen y la acción de compatibilización con la realidad a la que se va a aplicar. El respeto por las normas vigentes (institucionales, sociales y políticas) va a condicionar su fiabilidad y posterior interpretación.

4.1. Solicitar una política de Estado coherente con los principios de la EaD

El Estado regula los programas y proyectos de EaD. Lamentablemente no hay continuidad en sus políticas, por lo que el dicho de “cada maestrillo con su librillo” se transpola a “cada ministrillo con su reglamentillo”. Es tiempo que los organismos del Estado (en sus poderes legislativo y ejecutivo) guarden coherencia desde el entendimiento de quienes saben (profesionales de la educación) para impulsar políticas que guarden coherencia y continuidad con el concepto de EaD de calidad.

4.2. Posibilitar planes de actualización permanente en estrategias didácticas de EaD y en tecnologías recientes

Hemos pasado del aprendizaje asistido por computadora (*e-learning*) al combinado entre lo presencial y la distancia (*b-learning*). A medida que las pantallas y los tecnofactos de comunicación se reducen y se vuelven funcionales a los requerimientos de los usuarios, a la vez que se expanden las ofertas de mediación, se está gestando en Iberoamérica una nueva modalidad: *m-learning* (aprendizaje por telefonía móvil).

La invasión de versiones tecnológicas para la adquisición de información y para la interacción comunicativa, supone de un nuevo tipo de persona que se prepara para el buen e inteligente uso de los mismos. Si ellos pueden ser utilizados para aprender, los EIV siguen teniendo vigencia en la WEB2, pero para la WEB3 (semántica) comienza a perfilarse un nuevo tipo de usuario que va a necesitar de EIP (Entornos Instructivos Personales: "PLE", en inglés). Los cambios vertiginosos por las necesidades del medio sociocultural van a demandar de nuevos usuarios (nuevas competencias, nuevos requerimientos, nuevas destrezas), por lo tanto, nuevas funciones docentes que acompañen esas solicitudes. Formación, actualización y perfeccionamiento en servicio van a acrecentar las necesidades de especialización y de nuevos perfiles docentes.

4.3. Pautar los marcos referenciales del sistema instructivo y la interacción conveniente, sin descuidar el respeto a la individualidad y a sus "tempos"

Con los cambios anunciados y evidentes se va a modificar el sistema instructivo (para la construcción interna de personas pensantes y críticas). La prioridad será del espacio de la actividad/aprendizaje, considerado como expansión de las potencialidades humanas, tanto de sus inteligencias como del dominio para la comprensión y actuación en los entornos reales o virtuales. Habrá exigencias de un nuevo tipo de "lectura y juicio" de los hechos, una práctica de estrategias de pensamiento y de afectos, una mejor y rápida interpretación de códigos mediáticos, un dominio sobre las máquinas, etc. Habrá que convencerse que los docentes, para estos contextos en gestación, deberán ser competentes en procesos y situaciones de aprendizajes funcionales a los desafíos de los ambientes, a presentar situaciones a resolver y a compartir, ser orientadores y promotores, dominar junto a sus estudiantes habilidades pertinentes al instrumental que sea adecuado a los fines educativos. Sin descuidar que los tecnofactos serán siempre medios o recursos y jamás fines en sí mismos; deberán estar al servicio de la instrucción educativa y alentar la construcción personal y social de nuevos saberes.

4.4. Diferenciar las tareas e ítems de las evaluaciones de la acción educativa virtual

A manera de conclusión se proponen algunos aspectos a considerar, de manera prioritaria, para la evaluación de las funciones docentes en entornos instructivos virtuales:

1. Evaluación correspondiente al equipo del EIV: conformación, interacción, continuidad, especialidad, reciclaje e integración.
2. Evaluación de la calidad del desempeño docente en EIV: según las funciones que desempeñe (contenidista, psicodidacta, orientador, tutor, evaluador), según su formación y actualización, o según su identificación con la EaD (dominio del modelo, epistémico, de las estrategias pertinentes y de las tecnologías seleccionadas).
3. Metaevaluación en el EIV: auto-evaluación; diseño-diagnóstico/pronóstico-formativa-summativa; ejecución del proyecto educativo en el EIV y atendiendo a los principios de la EaD;

valoración de logros, interpretación de resultados, corrección de limitaciones; y nuevo proyecto para otras necesidades formativas.

La sociedad del conocimiento compartido se va transformando hacia una cultura de lo conceptual, por lo tanto al alcance de pensamiento autónomo y crítico/innovador. Los entornos instructivos personales están ingresando en el campo de la psicodidáctica y de la educación a distancia. Los profesionales de la educación que formen parte de esta modalidad expansiva, deberán ser personas dinámicas, curiosas, innovadoras y persistentes hacia finalidades valiosas. La evaluación de sus funciones y de sus intervenciones está requiriendo de sinceramiento y de cooperación, además de cambios en las concepciones y en las prácticas. De eso se trata en vistas al ingreso a la segunda década del siglo XXI. Habrá que aprender, desaprender y reaprender de manera dinámica y ajustada a principios de una educación para y por la expansión de todo el hombre y de todos los hombres, sin perturbar con sus tecnofactos el equilibrio de lo creado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acebal, A.M. (2006). *El factor humano en la educación a distancia*. Córdoba: Alción Editora.
- Armendáriz, A. y Ruiz Montani, C. (2005). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Barberá, E. Et al. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Gallego Badillo, R. (2004). *Discurso constructivista sobre las tecnologías*. Bogotá: Magisterio.
- García Aretio, L. (2006). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Valcárcel, A. et al. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Mena, M. et al. (2007). *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Páez, R. O. (2007). *Didáctica conceptual en el sistema universitario*. Córdoba: Anábasis.
- Sternberg, R. y Grigorenko, E. (2003). *Evaluación dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Tirado Morueta, R. (2002). *Los entornos virtuales de aprendizaje. Bases para una didáctica del conocimiento*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

**LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA COMO UN
COMPONENTE FUNDAMENTAL EN LA EVALUACIÓN DEL
CURRÍCULO DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE
ANTIOQUIA**

**EVALUATION OF TEACHING AS A FUNDAMENTAL COMPONENT TO THE
EVALUATION OF THE MEDICINE CURRICULUM AT THE UNIVERSITY OF
ANTIOQUIA**

Diana Patricia Díaz Hernández

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art12.pdf

Un currículo, como proceso dinámico de construcción, requiere una evaluación permanente que permita recrearlo y mejorarlo, de tal manera que la Universidad pueda dar respuestas oportunas, con sus egresados, al mundo de la vida con una adecuada contextualización de la realidad social, cultural, económica, política y educativa.

Desde el año 2000, se realizó una transformación en el currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, ésta se soportó en la necesidad de cambiar las estructuras jerárquicas de una educación centrada en el docente dueño del saber y un alumno pasivo, receptor de la información, un modelo curricular disciplinar, centrado en contenidos, poco énfasis en la aplicación científica, tecnológica y social del conocimiento; por un currículo que exige al estudiante ser un sujeto activo frente al aprendizaje y al profesor un guía; con principios de apertura, flexibilidad, pertinencia, interdisciplinariedad y un paradigma cognitivo, mediante pedagogías activas. Sin embargo, cuando se diseñó e implementó el actual currículo, no se planteó concomitantemente un modelo de evaluación que permitiera evidenciar continuamente la real implantación de la filosofía propuesta, mostrando qué tan cerca está el currículo real del escrito, cuál es su apropiación por parte de los docentes y los estudiantes, cuáles son las mayores dificultades que se presentan y qué adecuaciones se deben realizar. Uno de los aspectos a evaluar en un currículo es la forma como se desarrolla la docencia en él; es por eso que la propuesta de esta investigación fue comprender las estrategias didácticas innovadoras que han puesto en marcha los docentes en el currículo de Medicina a partir de la reforma curricular.

Inicialmente, se realizó una comprensión sobre cómo se está enseñando actualmente la medicina en el mundo; para luego interpretar, mediante una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, cuáles son las estrategias didácticas en el currículo médico de la Universidad de Antioquia, por qué se ha privilegiado la implementación de unas, cuál es el impacto que estas estrategias han tenido sobre la formación médica y ofrecer algunas propuestas que ayuden a mejorar la sistematización, operación y desarrollo de la docencia en el aula de clase.

Para una mayor comprensión del proceso de cambio en la didáctica médica, se partirá de cada uno de los componentes del proceso docente-educativo: *el problema*, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. El *objeto*, o parte del mundo real que se va a estudiar. *El objetivo* que el sujeto se propone alcanzar en el objeto para que, una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema. *Los conocimientos*, o sea, los diferentes saberes de las ciencias, las artes, la técnica o la tecnología que ha construido la humanidad en el transcurso de su historia. *El método*, los procedimientos con los cuales los diferentes saberes han construido sus conocimientos. *Las estrategias didácticas*, los pasos que desarrolla el estudiante en su interacción con el conocimiento, a lo largo de su proceso formativo. *Los medios*, herramientas que se utilizan para la transformación del objeto. *La forma*, organización que se adopta desde los puntos de vista temporal y espacial en la relación docente-discente para desarrollar el proceso. *El producto* o resultado académico del aprendizaje. *La evaluación*, constatación periódica del desarrollo del proceso (González, 2008).

1. PROBLEMA

El problema se presentará desde un enfoque dialéctico tesis-antítesis-síntesis. La tesis fundamenta una enseñanza de la medicina guiada por un modelo pedagógico tradicional, con un currículo diseñando por disciplinas, didácticas tradicionales, centrada en los contenidos para ser transmitidos por parte del

docente, con poco énfasis en la aplicación científica, tecnológica y social y con una posición de recepción pasiva por parte del estudiante que, finalmente, debía lograr unos objetivos operacionales propuestos. La antítesis, en oposición, plantea la enseñanza de la medicina orientada por un modelo pedagógico activista, con currículos alternativos, estrategias didácticas centradas en la resolución de problemas y con una posición protagónica por parte del estudiante; busca la formación médica integral y una mirada interdisciplinaria del conocimiento para tener una visión holística del proceso salud-enfermedad para, posteriormente, crear la síntesis, como posibilidad de encuentro entre dos postulados opuestos, ésta se trabaja desde un enfoque hermenéutico, se pretende circular desde el currículo médico hasta su materialización en el aula de clase mediante la didáctica; creándose así el círculo hermenéutico¹ entre el currículo, el todo y la didáctica, la parte, para luego la didáctica convertirse en el todo y sus componentes (problema, objeto, objetivo, conocimientos, método, medios, forma, producto y evaluación) en las partes. En el proceso hermenéutico o de traducción según González (2006: 45) están implicados: los prejuicios, el análisis, la comprensión, la interpretación y la síntesis, que permita abrir el camino para una investigación y, a partir de ella, llegar a la comprensión de ¿cómo enseñan los profesores hoy en el programa de Medicina de la Universidad de Antioquia? a partir de una nueva propuesta curricular (figura 1).

FIGURA 1: ENFOQUE DIALÉCTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA



2. LA TESIS: UN DOCENTE TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO YA ELABORADO

Hasta las primeras décadas del siglo XX la enseñanza de la medicina en Colombia estaba acorde con el modelo pedagógico tradicional, donde los propósitos están orientados a la transmisión de una cultura, "el contenido del currículo es seleccionado de esa herencia cultural y representa aquello que los educadores consideran que serán los hechos que trascienden en el tiempo, los más establecidos y

¹ Gadamer (2006) el concepto de círculo hermenéutico significa que, en el ámbito de la comprensión, no se pretende deducir una cosa de otra, de suerte que el defecto lógico de la circularidad en la prueba no es aquí ningún defecto de procedimiento, sino que representa la descripción adecuada de la estructura del comprender.

aceptados, los conceptos, principios, leyes valores y habilidades que la humanidad conoce" (Posner, 1998: 95)

La enseñanza de la medicina en Antioquia era fiel copia de la Europea:

Los primeros profesores se preparaban en Francia y en Inglaterra y de ahí traían una metodología que fue poco a poco implantada en Antioquia. Las cátedras se manejaban en forma omnimoda por el jefe, quien establecía sus criterios sobre disciplina y enseñaba los últimos avances científicos o las modernas técnicas desarrolladas, por medio de clases magistrales en largas disquisiciones (Restrepo, 1984:108).

Se impartían los *contenidos* ya elaborados, que se presentaban en los textos médicos de la época, importados de las universidades europeas y que se convertían en la fuente del conocimiento; el *método* utilizado por el *médico-docente* de esa época era transmisionista, se limitaba a transferir, de la manera más fiel posible, estos contenidos, hecho que se evidencia claramente en el relato que hace el doctor Jorge Franco cuando dice: "En segundo año la materia básica era anatomía II, a cargo del amable Peña Quevedo. Mejor dicho, la dábamos nosotros, porque él ponía 30 o 40 páginas del señor Testut para que se las recitáramos al día siguiente" (en Uribe, 1997:381).

Ahora bien, para la transmisión de estos conocimientos los medios primordiales eran la tiza y el tablero; sin embargo, era de gran importancia, según el área de estudio, el trabajo directo en el cadáver, fue el doctor Justiniano Montoya quien enseñó por primera vez en Antioquia anatomía en un cadáver.

[...] en 1851 dictó el Dr. Justiniano Montoya lecciones de anatomía y llegó hasta practicar dos disecciones por junto [sic], y que el Dr. Juan Crisóstomo Uribe hizo traer con el mismo fin un maniquí del cuerpo del hombre, el que vendió más tarde al Gobierno y sirvió para estudiar en él las generaciones médicas que desfilaron por los claustros de nuestro Instituto hasta hace pocos años (Robledo, 1924 en González, 2005:339).

Si bien en los cursos clínicos había un acercamiento por parte del estudiante a los pacientes, éste era muy pasivo y no había una verdadera evaluación práctica del paciente, al respecto se refiere el doctor Armando Uribe, sobre la clase de Patología clínica:

Los profesores en sus respectivas cátedras daban unos fundamentos teóricos sobre determinado tema, esta clase magistral se daba por una hora; inmediatamente terminaba ésta, el profesor examinaba a uno o dos pacientes que presentaban alguna enfermedad que se podía relacionar con el tema tratado en clase, se comentaba con los estudiantes algo sobre clínica, tratamiento, pronóstico, etc.; lo preocupante es que el estudiante asumía una actitud pasiva en ese tipo de práctica, ya que no tenía ninguna responsabilidad con el paciente y poco podía aprender (González, 2008:107).

Con respecto a *la forma*, los contenidos se organizaron, inicialmente, en quince cursos, los cuales se distribuían para ser estudiados en cinco años; entre las materias que se encontraban en el plan de estudios estaban: Anatomía, Física, Fisiología, Patología, Anatomía Descriptiva, Patología General, Química Orgánica, Anatomía Patológica, Anatomía Topográfica, Cirugía, Farmacia, Higiene, Medicina Legal, Obstetricia, Patología externa, Terapéutica y Zoología. Finalmente, *la evaluación* se realizaba acorde con el modelo pedagógico, el estudiante debía memorizar lo que le enseñan sus profesores, para luego presentar el examen respectivo que permita confirmar y cuantificar si el aprendizaje se produjo.

Hasta la quinta década del siglo XX, no sólo la enseñanza de las áreas básicas sino también, la de la clínica, en la facultad, se centraba en las conferencias magistrales a cargo de un docente erudito en el tema y luego se hacían demostraciones clínicas, el trabajo práctico del estudiante era absolutamente pasivo.

En la segunda mitad del siglo XX se presentó un cambio en el modelo pedagógico, se fue dejando poco a poco la enseñanza tradicional y se incursionó en el modelo conductista, basado en la tecnología educativa, como consecuencia de la llegada a Colombia de las fundaciones norteamericanas como Kellogs, Ford, Rockefeller y Mancy, ya que propiciaron un cambio en la procedencia de los médicos que dictaban las cátedras en la facultad, los cuales se formaban en las universidades de Estados Unidos; como consecuencia, si bien la *metodología* de enseñanza continuaba siendo memorística, adquirieron relevancia los laboratorios; en el plan de estudio era de gran importancia la presentación de los objetivos como pilar para el desarrollo de los *contenidos* y también la adquisición de habilidades y destrezas, mediante actividades programadas por el profesor, con el fin de lograr un buen desempeño en la profesión. La enfermedad se exterioriza como un conjunto de signos y síntomas y según la presentación hacen un diagnóstico, para el cual hay un determinado tratamiento. Adquieren un gran auge los algoritmos y los manuales médicos, que más que estimular al estudiante al desarrollo de una posición crítica frente al paciente y a la enfermedad que presenta, lo prepara para que, frente a un estímulo (signos y síntomas), tenga una respuesta (tratamiento). La *evaluación* se centra en los exámenes tipo *test* (falso y verdadero, selección múltiple y completado), los que buscan verificar el logro de los objetivos.

3. LA ANTÍTESIS: UN DOCENTE COMO DINAMIZADOR EN EL AULA

En la actualidad, la enseñanza de la medicina se orienta por un modelo pedagógico activista, con currículos alternativos, estrategias didácticas centradas en la resolución de problemas² y con una posición protagónica por parte del estudiante; busca la formación médica humana integral y una mirada interdisciplinaria del conocimiento para tener una visión holística del paciente; las propuestas curriculares rescatan la importancia de los sujetos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se tiene un currículo de acuerdo a la definición que Sacristán propone: “una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan” (Sacristán, 1996), o la visión de Magendzo (1991) quien reconoce que el currículo no es sólo los planes y programas de estudio y lo redimensiona dando importancia a la cultura de las instituciones, a los eventos que ocurren en el aula de clase y, las relaciones entre los sujetos de los que se ocupa la didáctica, el profesor y sus alumnos (figura 2).

Díaz Barriga identifica la importancia de la didáctica en los currículos y la participación activa del docente cuando dice “hay una articulación entre las exigencias de la didáctica, como disciplina desarrolladora en función de los problemas del maestro y de la enseñanza, y el currículum, como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación” (Díaz Barriga, 1997:37).

Frente a estos nuevos modelos curriculares³ alternativos, se reconfiguran las propuestas didácticas que adquieren nuevas formas de desarrollarse, con un docente propositivo en el diseño de los currículos y en

² Litwin (2008) “Es una estrategia de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real. La tarea del docente consiste en la selección de situaciones problemáticas y la orientación a los estudiantes para que las indaguen de la manera más amplia y significativa posible, con el objeto de llegar a una resolución o conclusión. Son los alumnos los que tienen que comprender el problema y sus alcances y planear los pasos necesarios para su resolución”. Esto hace necesario que el problema sea tan desafiante como para interesar e inquietar, pero también que sea posible encararlo.

³ Díaz Barriga F y Lugo (2003) citados en Díaz Barriga, F (2005: 65): “Por modelo curricular se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso, en el ámbito curricular) que describa su funcionamiento y permita explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular

sus didácticas, acompañante en el proceso de aprendizaje del estudiante y con propuestas de estrategias didácticas innovadoras que favorezcan el autoaprendizaje y la autonomía por parte del estudiante como lo expresa la Asociación Médica Mundial (2006):

La enseñanza médica es un aprendizaje continuo que comienza con la admisión en la escuela de medicina y termina con el retiro del ejercicio activo. Su objetivo es preparar a los médicos en ejercicio para aplicar los últimos descubrimientos científicos en la prevención y tratamiento de enfermedades que afectan al ser humano y en el alivio de los síntomas de las enfermedades actualmente incurables. La formación médica incluye también las normas éticas de pensamiento y conducta del médico.

Atendiendo a estos cambios, a partir de la última década del siglo pasado, se han instaurado múltiples reformas en los currículos médicos alrededor del mundo, ellos buscan un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante, diseñando y aplicando diversas estrategias didácticas en donde el estudiante es partícipe activo de su proceso de aprendizaje (Hill-Sakurai, 2008; Bell, 2008), entre ellas, las de más relevancia son: el método de casos, que si bien su origen fue en la escuela de negocios de la Universidad de Harvard, en los años sesenta, rápidamente fue implementada en otras facultades, como en la de Medicina; y el aprendizaje basado en problemas (ABP), que tiene sus primeras aplicaciones en las facultades de Medicina de la Universidad de McMaster en Canadá y de Western Reserve en Estados Unidos.

Estos tipos de estrategias didácticas han tenido gran acogida en múltiples facultades en el mundo y, actualmente, se presenta como parte de los métodos utilizados en varias universidades en América, Europa y aún en Asia. Estudios han demostrado que, mediante la aplicación de estas estrategias, los estudiantes presentan una actitud más positiva y encuentran un mejor ambiente para su proceso de aprendizaje (Kaufman, 1996; Vernon, 1996; Moore, 1994; Oda, 2008; Abraham, 2008). A partir de la idea original del ABP se han implementado, además, otras modificaciones a esta estrategia como el aprendizaje basado en la comunidad (Marshall, 2008) o en un paciente real o el ABP *on line* impartido en la universidad de Hawai John A. Burns School Of Medicine (JABSOM) y, al parecer, con muy buenos resultados en la formación médica (Joshua, 2005; Corrigan, 2008); el gran avance de la tecnología de la comunicación ha permitido un importante apoyo a la enseñanza de la medicina, no sólo bajo la modalidad de ABP (Kommalage, 2008).

Frente a algunas dificultades que presentan las estrategias, especialmente en universidades donde número de estudiantes es muy alto en relación con los docentes, se ha implementado la estrategia de ABP con grupos grandes, en un mismo espacio, divididos en subgrupos y con acompañamiento de un tutor (Kingsbury, 2008).

Desde los años ochenta del siglo anterior se han diseñado estrategias que –además de buscar un proceso de autoaprendizaje con didácticas centradas en el estudiante y la adquisición de competencias en el ser, el saber y el hacer– también busca impactar en las necesidades primordiales de la comunidad y en la educación, promoción y prevención en salud (Henderson, 1989; Marshall, 2008), mediante estrategias didácticas basadas en la comunidad, donde los estudiantes, al tiempo que adquieren las habilidades y destrezas propias del médico, apoyan el desarrollo de las comunidades en las cuales están inmersos (McIntosh, 2008; Art, 2008).

es una estrategia potencial para el desarrollo curricular para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificando en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto”.

FIGURA 2: PRINCIPALES ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA EN LA ACTUALIDAD



4. LA SÍNTESIS: ¿CÓMO SON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LA RENOVACIÓN CURRICULAR DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA?

El currículo operado desde el año 2000 en la facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, está acorde con las propuestas mundiales y estructurado en dos componentes programáticos: El central y el flexible; el primero incluye el estudio de las áreas esenciales y pertinentes para el buen desempeño del médico general en su quehacer diario; el componente flexible busca que el estudiante profundice en los conocimientos que son de su interés, se clasifican en cursos de contexto, de profundización o con énfasis en tópicos específicos de las ciencias clínicas, sociales, humanas y artes, entre otras. El componente central, en lugar de la clasificación por disciplinas del currículo anterior, está diseñado en dos ciclos: de fundamentación y de profesionalización; el primero presenta un enfoque por sistemas que pretende ofrecer una visión integradora de las áreas como biología molecular, genética, morfología y fisiología; además, de dar una aproximación a la clínica que haga estos conocimientos mucho más relevantes incluyendo aspectos de la semiología, el diagnóstico clínico y paraclínico y la farmacología básica y aplicada. El ciclo de profesionalización está estructurado de acuerdo con el proceso del ciclo vital humano así: niñez, adolescencia, adultez y vejez.

Dentro de las estrategias didácticas se propone que estén centradas en el estudiante, buscando desarrollar en él un pensamiento crítico, reflexivo y creativo; al respecto dice Litwin (2001): "Pensar críticamente implica enjuiciar las opciones de respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios. Para efectivarse (sic) requiere conocimientos sobre un problema o cuestión y procedimientos eficaces que puedan operar sobre los problemas". Desde los primeros semestres se busca que el estudiante tenga un acercamiento a la práctica clínica, para lo cual se han diseñado las correlaciones básico-clínicas en la cuales, además, se realiza un contacto temprano con los pacientes.

Con respecto al aprendizaje centrado en la comunidad, aspecto importante en muchos de los currícula médicos, en algunas de las áreas del sexto semestre, los estudiantes realizan prácticas con y en la

comunidad, en donde realizan proyectos sobre los problemas más relevantes, en palabras de Yepes (2005): "En el sexto semestre el objetivo es realizar un diagnóstico de salud en un micro-contexto; formular las acciones pertinentes de promoción de la salud y prevención de la enfermedad para intervenir el problema identificado y, finalmente, evaluar los resultados de la intervención".

La renovación del currículo pretende, también, involucrar la investigación como elemento esencial de la formación del médico, desarrollando tanto la investigación formativa como formación en investigación, que permitan desarrollar competencias investigativas en el estudiante y, por lo tanto, en el futuro profesional.

Con relación a los *contenidos* curriculares, se pretende, para dar una respuesta a los cambios y avances científicos y tecnológicos actuales, una renovación de ellos, actualizarlos continuamente y estar motivados en la investigación para permitirle al estudiante crear una actitud crítica ante el conocimiento, y que reconozca que este no está terminado y se pueden hacer aportes valiosos. El *método* que se pretende utilizar es el científico, donde a los estudiantes se les presenten problemas como los enfrentará en su práctica profesional, para que encuentre una solución congruente y acertada; el docente debe, entonces, dejar su papel de transmisor del conocimiento para convertirse en un tutor y guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

FIGURA 3: EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA EN ANTIOQUIA, COLOMBIA

| | Principios del XX | Segunda mitad del XX | Propuesta actual Siglo XXI |
|----------------------|--|--|---|
| Currículo | Quince cursos, para ser estudiados en cinco años | Disciplinar | Áreas problemáticas |
| Didáctica | | | |
| Problema | Formar médicos ilustrados | Adquirir habilidades y destrezas | La resolución de problemas con una posición activa por parte del estudiante |
| Objeto | Medicina | Medicina | Proceso de salud - enfermedad |
| Objetivo | Aplicar fielmente conocimientos adquiridos | Lograr un buen desempeño en la profesión | La formación de un médico integral y con un gran enfoque humanístico |
| Conocimientos | Contenidos ya elaborados, que se presentaban en los textos médicos de la época | Plan de estudio con presentación de contenidos | Interdisciplinarietàad Ciclo vital humano |
| Método | Transmisionista | Activista, práctica clínica | Científico |
| Medios | Tiza y el tablero, el cadáver, el paciente | Algoritmos y manuales médicos, el cadáver, el paciente | Internet y los programas interactivos, la historia clínica del paciente |
| Evaluación | Examen oral o escrito reproductivo | Exámenes tipo test | el análisis, el discernimiento, la autoevaluación |

Con los avances tecnológicos actuales *los medios* primordiales son diversos desde el Internet y los programas interactivos hasta la propia historia del paciente que se encuentra frente al estudiante. Con respecto a *la forma*, los contenidos se organizan en áreas problemáticas indispensables para la formación integral del alumno.

Finalmente, *la evaluación* no puede estar desligada de la forma de aprender por lo que requiere que se centre más en el análisis, el discernimiento, la auto-evaluación y menos en aspectos memorísticos. Se propone entonces (Castro, 2000:40) (figura 3):

La evaluación buscará diversas alternativas incluyendo el perfil de lo formativo, sin descuidar la evaluación de producto cuando la situación lo amerite, pero en todo caso intentando superar las limitaciones de la heteroevaluación con la búsqueda de propuestas claras que conduzcan finalmente al logro de la auto-evaluación en cuanto ello significa conquista de autonomía, autocrítica, auto-comprensión, auto-dirección, responsabilidad y sentido ético.

5. OBJETIVOS

Objetivo general:

Interpretar la incidencia que sobre la enseñanza ha tenido la implementación del nuevo diseño curricular en el programa de Medicina de la Universidad de Antioquia.

Objetivos específicos

- Indagar por los planteamientos didácticos en la propuesta curricular.
- Identificar las estrategias didácticas operadas por los profesores a partir de la reforma curricular realizada en el programa de medicina.
- Comparar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes antes y después de la implementación del nuevo diseño curricular.
- Comparar los planteamientos didácticos en los microcurrículos con la clase.
- Evaluar el impacto que las nuevas estrategias didácticas han tenido sobre las creencias y emociones de los actores involucrados, docente-estudiante, de la facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

6. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de tipo cualitativo, ya que su objeto de estudio: los procesos de enseñanza y aprendizaje en medicina, es parte del quehacer de la universidad como institución social, donde se evidencian los discursos curriculares y didácticos donde el fin último es el proceso docente-educativo.⁴

La investigación se abordó mediante el enfoque hermenéutico⁵ puesto que pretendía indagar sobre los sentidos que los profesores de medicina dan a la didáctica y cómo lo evidencian en el aula; los textos a interpretar fueron entonces desde el currículo, los planes de estudio hasta la didáctica y sus componentes

⁴ Álvarez de Zayas (1999: 14) "la ciencia que estudia el proceso docente-educativo recibe el nombre de didáctica, es decir, que mientras la pedagogía estudia todo tipo de proceso formativo en sus distintas manifestaciones, la didáctica atiende sólo al proceso más sistémico, organizado [...], que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal profesional especializado: los profesores".

⁵ Para González (2006:4) la reflexión hermenéutica ha construido una teoría de la interpretación que está más allá de los textos, centrándose en lo que Gadamer denominó "estructuras de sentidos concebidas como textos, desde la naturaleza pasando por el arte, hasta las motivaciones conscientes o inconscientes de la acción humana" (Gadamer, 2002:372, citado por González, 2006:43).

para su materialización mediante la interacción de los docentes y estudiantes en el aula de clase. Debido a que se trabajó con la especificidad de un programa –el currículo de medicina de la Universidad de Antioquia– se seleccionó la estrategia “tipo caso”.⁶ Ésta da las pautas para una adecuada y estructurada recolección, análisis y presentación de la información.

Por la propuesta metodológica de investigación cualitativa, se utilizó, para la recolección de la información la conversación con preguntas abiertas que mantienen las múltiples posibilidades de sentido. Las personas a entrevistar, por su carácter de expertos que han vivenciado el tema fueron los profesores y los gestores del currículo de la facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. Para ampliar el proceso de análisis se realizaron observaciones de clase, encuesta a los estudiantes y análisis documental.

7. RESULTADOS

A partir de los resultados encontrados en los diferentes instrumentos de evaluación: entrevistas, encuestas, observaciones de clases y el análisis documental, se pueden observar algunos aspectos en los cuales hay congruencia entre los resultados de varios de ellos con relación a cómo se está enseñando en la actualidad la medicina en la Universidad de Antioquia (figura 4).

En primer lugar es de resaltar que la clase magistral continúa teniendo un espacio principal en cuanto a las estrategias didácticas que utilizan los docentes en el actual currículo, principalmente en el ciclo de fundamentación, así lo muestra tanto la encuesta realizada a los estudiantes como las entrevistas y el análisis documental; aspecto que debe preocupar al comité de currículo de la facultad, pues si bien no se debe menospreciar la importancia de la clase magistral, no es ésta la estrategia más indicada si lo que se propone en el currículo es lograr el aprendizaje de manera más activa y una función más de guía y tutor por parte del docente; por las opiniones de los docentes y estudiantes, las entrevistas y los documentos de las Jornadas de reflexión se puede comprender que algunas de las causas son la resistencia de los docentes a el cambio que, al parecer aún persiste en algunos de ellos; también se han presentado dificultades administrativas como la falta de espacios y medios adecuados para la implementación de estrategias didácticas activas.

El ABP es una estrategia que tiene gran acogida entre docentes y estudiantes, en ella encuentran múltiples posibilidades de que el estudiantes adquiera un aprendizaje más significativo y competencias en la búsqueda de la información en el autoaprendizaje y la autonomía; es de resaltar que la facultad ha realizado un seguimiento continuo de esta estrategia, ha estimulado el diseño de por lo menos un ABP por semestre, que integre las diferentes áreas y ha hecho esfuerzos por capacitar a los docentes. Sin embargo, se presentan algunas dificultades, en especial de la pertinencia y coherencia de la evaluación que se está realizando y de la forma como algunos docentes orientan el ABP, en una forma más de entrega de conocimiento que de propuesta de búsqueda por parte de los estudiantes de ese conocimiento.

⁶ Galeano (2004) se “centra en la individualidad, como una conquista creativa, discursivamente estructurada, históricamente contextualizada y socialmente producida, reproducida y transmitida”.

Se pudo constatar la implementación de otras estrategias didácticas activas por iniciativa de docentes comprometidos y entusiastas, donde se percibe la participación y satisfacción de los estudiantes; sin embargo, falta un mayor acompañamiento por parte del comité de currículo, que permita una mejor sistematización y organización para poder evaluar su impacto y mejorar su diseño. En el aula se pudo observar que los docentes combinan diferentes estrategias didácticas pero no tienen pleno conocimiento desde la teoría de la estrategia, su diseño, aplicación y evaluación.

Si bien hay varias aplicaciones de estrategias didácticas innovadoras, su impacto en la percepción de los docentes y estudiantes es poca ya que si tomamos en cuenta el tiempo de operación que tiene el currículo, es necesario que el comité respectivo incentive y acompañe más estas propuestas para que vayan adquiriendo fuerza en las diferentes áreas.

Los estudiantes reclaman una mayor relación con los pacientes; al parecer, esta relación directa y una mayor práctica en el acto médico se ha perdido en el actual currículo, reemplazándose por actividades más teóricas que no permiten la adquisición de habilidades y destrezas propias del quehacer médico. Es de resaltar estrategias didácticas como el semillero investigativo que permite la apropiación de esta cultura; sin embargo, es una estrategia extracurricular y sería importante que se implementara en algunas de las áreas de manera sistémica e intencional.

Llama la atención, las pocas estrategias didácticas fundamentadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que emergieron en la investigación, sólo se resalta una estrategia virtual: electrocardiografía, que pertenece a los cursos del componente flexible del currículo y que se realiza completamente a través de la web; es un reto para la facultad estimular la operación de estas estrategias en el currículo.

FIGURA 4: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA-COLOMBIA



Con esta investigación se abre un camino para que la facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia realice un proyecto que le permita evaluar todos los componentes fundamentales del currículo y poder hacer un diagnóstico de los verdaderos logros alcanzados con respecto a lo propuesto y diseñe un plan de mejoras que le permita alcanzar su objetivo con respecto al médico que se propone formar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Art., B; De Roo, L.; Willems, S.; De Maeseneer, J. (2008). "An interdisciplinary community diagnosis experience in an undergraduate medical curriculum: development at Ghent University", *Acad Med*, vol. 83: pp. 675-83.
- Abraham, R. R.; Vinod, P.; Kamath, M.G.; Asha, K.; Ramnarayan, K. (2008). "Learning approaches of Undergraduate medical students to physiology in a non-PBL- and partially PBL-oriented curriculum", *Adv Physiol Educ*, mar; 32: 35-7.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Asociación Médica Mundial (2006). *Declaración de la Asociación Médica Mundial sobre la Enseñanza Médica*. Consultado el 20 de mayo de 2009, de <http://www.wma.net/s/policy/m14.htm>
- Bell, S. K.; Krupat, E.; Fazio, S.B.; Roberts, D. H.; Schwartzstein, R. M. (2008). "Longitudinal pedagogy: a successful response to the fragmentation of the third-year medical student clerkship experience", *Acad Med*, may, 83:467-75.
- Castro, L.; Villegas, E.; Garcés, F.; Muñoz, V.; Lugo, L.; Gómez, J. F.; Gómez, J. A. y Toro, J. (2000). *El proceso salud-enfermedad y la educación médica*. Antioquia: Facultad de Medicina-Universidad de Antioquia.
- Castro, L.; Garcés, F.; Muñoz, V.; Lugo, L.; Gómez, J. F.; Gómez, J. A. (2000). *Hacia un marco teórico para la renovación curricular. Referentes contextuales*. Antioquia: Facultad de Medicina-Universidad de Antioquia.
- Corrigan, M.; Reardon, M. y Shields, C. (2008). "Redmond H. Student learning for reality: the application of interactive visual images to problem-based learning in undergraduate surgery", *J Surg Educ*, vol. 65: 120-125.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum: convergencia en los programas de estudio*, México: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2005). "Desarrollo del currículo e innovación: modelos de investigación en los noventa", *Perfiles Educativos* (México). 107, 57-84. Consultado el 20 de mayo de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210704>
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (2006). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (2006). *Estética y hermenéutica*, 3era. edición, Madrid: Tecnos
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*, Medellín: La carreta Editores.
- González A., Elvia María (2006). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: Universidad de Medellín.
- González A, Elvia María; Díaz H, Diana Patricia (2008). "Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: Un ejemplo en la enseñanza de la medicina", *Iatreia*, vol. 21: p 83-93.
- González R., Adolfo L. (2005). "Educación y práctica médicas en Antioquia. Antecedentes históricos de la fundación de la Escuela de Medicina de la Universidad de Antioquia", *Iatreia*, vol. 18.

- González R., Adolfo L. (2008). *La modernización de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia 1930-1970*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Henderson, D. A. (1989). "Defining global medical education needs", *Acad Med*, vol. 64: p. 9-12.
- Hill-Sakurai, L. E.; Lee, C. A.; Schickedanz, A.; Maa J, Lai C. J. (2008). "A professional development course for the clinical clerkships: developing a student-centered curriculum", *J Gen Intern Med*, vol. 23: p. 964-968.
- Joshua, Jacobs; Albert Salas; Terri Cameron; Gwen Naguwa y Richard Kasuya (2005). "Implementing an online curriculum management database in a problem-based learning curriculum rd", *Acad Med*, vol. 80: p. 840-846.
- Kaufman, D. M. y Man, K. V. (1996). "Comparing students' attitudes in problem-based and conventional curricula", *Acad Med*, vol. 71: p. 1096-1099.
- Kingsbury, M.P.; Lymn, J. S. (2008). "Problem-based learning and larger student groups: mutually exclusive or compatible concepts-a pilot study", *BMC Med Educ*, vol. 18: p 8-35.
- Kommalage, M. y Gunawardena, S. (2008). "IT-based activity in physiology education: an experience from a developing country", *Adv Physiol Educ*, vol. 32: p 81-85.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2001). "El campo de la Didáctica: La Búsqueda de una nueva agenda", en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- Magendzo, A. (1991). *Currículum y cultura en América Latina*, 2ª ed. Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [1986].
- Marshall, C. S.; Yamada, S. e Inada, M. K. (2008). "Using problem-based learning for pandemic preparedness", *J Med Sci*, vol. 24: pp. S46-53.
- McIntosh, S.; Block, R.C.; Kapsak, G. y Pearson, T.A (2008). "Training medical students in community health: a novel required fourth-year clerkship at the University of Rochester", *Acad Med*, vol. 83: p 357-64.
- Moore, G. T.; S. D. Block; C. B. Style y R. Mitchell (1994). "The influence of the New Pathway curriculum on Harvard medical students", *Acad Med*, vol. 69: pp. 983-989.
- Oda, Y. y Koizumi, S. (2008). "Status of medical education reform at Saga Medical School 5 years after introducing PBL", *J Med Sci*, vol. 24: p S46-53.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Restrepo C, Jaime (1984). *Ensayo sobre la Historia de la Medicina en Antioquia*. Medellín: s/ editor.
- Sacristán, G. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 5ª reimpresión, Madrid: Morata [1986].
- Uribe, Ángel M. (1997). *Texto de historia de la Universidad de Antioquia*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Vernon, D.T. y Hosokawa, M. C. (1996). "Faculty attitudes and opinions about problem-based learning", *Acad Med*, vol. 71: p 1233-1238.
- Yepes Delgado, C. (2005). "La atención primaria en salud, como escenario para la formación médica y la transformación social", *Iatreia*, vol. 18: p 229.

PROCESOS METACOGNITIVOS EN DOCENTES DEL ÁMBITO CIENTÍFICO Y SU RELACIÓN CON LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE

METACOGNITIVE PROCESSES IN TEACHERS FROM THE SCIENTIFIC SCOPE AND THEIR RELATION WITH THE TEACHING PROFESSIONAL AUTONOMY

Sonia Osses Bustingorry

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art13.pdf

Durante el desarrollo del Proyecto Fondecyt 1970858 “Hacia un nuevo enfoque en la Enseñanza de las Ciencias. Convergencia entre modelo constructivista y dimensión ciencia/tecnología /sociedad” (Osses, 1997) –realizado en establecimientos educacionales de enseñanza media humanístico-científica de la novena región de la Araucanía, Chile– además de obtener un importante desarrollo en relación con el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en Ciencias, se pudieron detectar falencias en los profesores, entre las que destacar la gran dependencia que ellos manifestaban en diversos ámbitos de su desempeño profesional. Esta falta de autonomía, como actitud generalizada del profesorado que participó en el proyecto, originó la presente investigación (Osses, 2003), que se propuso apoyar el avance en la autonomía de los docentes a través de la elaboración, desarrollo y evaluación de su propio material contextualizado de aprendizaje, promoviendo así, la existencia del profesor investigador en el aula, es decir, ocupado en la búsqueda sistemática y consciente de mejorar la docencia y la consiguiente construcción de conocimiento sobre ella. En el contexto de un diseño de investigación-acción, nos centraremos en los módulos de aprendizaje como medio para avanzar en la autonomía profesional docente y en los procesos metacognitivos presentes durante el proceso educativo llevado a cabo durante el desarrollo del proyecto.

1. DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE

El objetivo general del Proyecto Fondecyt 1030278 “Hacia la autonomía profesional del docente. El profesor como investigador en el aula” fue lograr en los profesores de segundo ciclo de enseñanza media de cinco comunas de alta vulnerabilidad social de la novena región de la Araucanía, un avance en su autonomía profesional y la generación de conocimiento a través de la elaboración, aplicación, evaluación y, eventual reformulación de su propio material de aprendizaje, sobre la base de modernos enfoques de la enseñanza de las ciencias y de la realidad de su entorno natural y sociocultural.

Se trata de una investigación-acción de primer orden por parte de los profesores de las comunas involucrados directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos y una investigación-acción de segundo orden por parte de los investigadores que apoyaron el proceso de desarrollo de la autonomía profesional de los profesores, conjuntamente con la generación de conocimiento (Boggino y Rosekrans, 2004).

La complejidad del constructo “autonomía profesional del docente” requirió, en primer lugar, de su conceptualización en función de los objetivos de esta investigación y, luego, de la distinción entre dimensiones e indicadores de la autonomía (Contreras, 1997). La recolección de la información se organizó en torno a ciclos de investigación-acción y se recopiló a través de observación participante en el aula, entrevistas a los profesores de la comunas, grupos focales realizados con los profesores, evaluaciones de los estudiantes, seminarios de investigación-acción, notas de campo, diario del profesor, pruebas documentales, diapositivas, fotos, grabaciones en audio y video. En función del material de aprendizaje, pueden señalarse tres etapas en la investigación: elaboración, validación y aplicación de los módulos.

El marco teórico que orientó la elaboración de los módulos estuvo constituido por el enfoque constructivista del aprendizaje y la dimensión ciencia/tecnología/sociedad (Osses, 2000). En coherencia con él, los módulos tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, proporcionan oportunidad de construir conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal; permiten establecer relación con el entorno natural y sociocultural y, en forma muy especial, con la familia; ofrecen una

variada gama de actividades individuales, grupales y colectivas; favorecen las modalidades de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Los profesores se organizaron en torno a dos microcentros y acordaron el curso y unidad a desarrollar a través de la estrategia modular. Durante esta etapa (primer semestre, 2003), intercambiaron constantemente información a través de correo electrónico, trabajan cada microcentro en forma autónoma pero, además, reuniéndose todo el equipo para discutir los avances realizados, intercambiar ideas y aportar al mejoramiento de los módulos.

Terminaba la elaboración de los módulos, se procedió a su validación (segundo semestre, 2003) mediante juicio de expertos y pilotaje realizado en los cursos de los respectivos establecimientos con alumnos del mismo nivel educativo de los que serían aplicados. Realizadas las modificaciones sugeridas por la validación, se aplicaron los módulos de aprendizaje en tercero o cuarto año de los establecimientos de enseñanza media municipalizada de las cinco comunas seleccionadas. Durante este proceso (primer semestre, 2004) se continuó verificando y apoyando el desarrollo de la autonomía de los profesores, a través de las distintas técnicas utilizadas.

A continuación, se muestran algunos resultados obtenidos durante las etapas de reflexión, cuya información fue recogida a partir de pruebas documentales, observación participante y entrevista en profundidad (tabla 1)

TABLA 1: ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL DESARROLLO DE LOS MÓDULOS (2004)

| Actividades / Comunas | Núm.1 | Núm.2 | Núm. 3 | Núm.4 | Núm.5 |
|----------------------------------|-------|-------|--------|-------|-------|
| Lectura y análisis de textos | x | | x | x | |
| Trabajo grupal | x | x | x | x | x |
| Tabulación de datos/Encuesta | x | x | x | x | x |
| Trabajo individual | x | x | x | x | x |
| Exposiciones | x | x | x | x | x |
| Disertaciones | x | x | x | x | x |
| Observación de video | x | | x | | |
| Foro/Panel/Debate | | | x | | x |
| Programa radial | | | | | x |
| Dramatizaciones | | | | | x |
| Trabajo en computador/Internet | | | x | x | x |
| Organización de trabajos de aula | | | x | | x |
| Trabajo experimental | | | x | x | |

En la tabla 1 se destaca la comuna 3, con la mayor cantidad de actividades realizadas. En efecto, el docente responsable mostró gran compromiso con el proyecto y trabajó arduamente en la generación de actividades que enriquecieron el módulo; no así en comunas como la 2, donde hubo una menor diversidad de actividades.

TABLA 2: MODALIDADES DE EVALUACIÓN UTILIZADAS DURANTE EL PROCESO (2004)

| Modalidad / Comunas | Núm.1 | Núm.2 | Núm. 3 | Núm.4 | Núm.5 |
|---------------------|-------|-------|--------|-------|-------|
| Heteroevaluación | x | x | x | x | x |
| Autoevaluación | x | x | x | | |
| Coevaluación | x | x | x | | |
| Diagnóstica | x | x | x | x | x |
| Formativa | x | | x | x | x |
| Sumativa | x | x | x | x | x |

De acuerdo con los datos de la tabla 2, puede observarse que, en comparación con el año 2003 (Osses, 2004), se detecta una tendencia a aumentar las modalidades de evaluación. Cabe destacar que las modalidades que emergieron reflejan un estilo de profesor democrático que confía en la autonomía y responsabilidad que han desarrollado sus estudiantes. Estas fueron: auto-evaluación y coevaluación.

TABLA 3: PROMEDIO DE CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES (2004)

| Comunas Num. | Promedio Calificaciones | |
|--------------|--------------------------|----------------------------|
| | Antes de aplicar módulos | Después de aplicar módulos |
| 1 | 4.6 | 6.3 |
| 2 | 5.4 | 5.8 |
| 3 | 4.9 | 5.8 |
| 4 | 6.2 | 6.3 |
| 5 | 5.1 | 5.5 |

De acuerdo con la tabla 3, el resultado general fue un alza en las calificaciones obtenidas por los estudiantes cuando utilizaron el módulo en su proceso de aprendizaje. Cabe señalar que en las comunas donde hay un mayor incremento en las calificaciones, se llevó a cabo tanto mayor cantidad de actividades como también una variedad mayor de modalidades de evaluación. Este hecho, podría estar relacionado con aulas donde se aplicó una metodología más diversa y el docente fue mejor evaluado por sus estudiantes y por sí mismos.

A partir de esta información, se puede afirmar que, para lograr un impacto en el rendimiento de los estudiantes no basta sólo con la aplicación de los módulos, es necesario también un cambio de actitud por parte del docente. Estas observaciones también las plantea Osses (1995: 124):

[...] en directa relación con la actitud del profesor, fue posible comprobar que los módulos no funcionan por sí mismos. Necesitan de la acción del docente que motive, estimule y permita establecer constantes relaciones entre los contenidos de los distintos módulos y entre éstos y la realidad de los estudiantes, flexibilizando su uso de acuerdo a los diferentes contextos socioculturales de los grupos involucrados.

CUADRO 1: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL AULA (2004)

| Profesor (a) Comuna Núm | Observaciones |
|-------------------------|---|
| 1 | <p>Promueve el análisis e interpretación de resultados durante sus clases. Da opciones a los estudiantes. Logra un clima de confianza y participación en el aula. Se relaciona en una forma respetuosa y afectuosa con sus estudiantes. Muestra dominio disciplinar del curso y del contenido a tratar, el que desarrolla en profundidad. Es proactiva en la resolución de conflictos intra-aula. Se observa una evolución positiva en la preparación de sus clases, la cual, debe seguir progresando. Comete algunos errores metodológicos durante sus clases. Aprovecha la evaluación formativa en forma insuficiente, como, asimismo, la motivación y la participación de los alumnos.</p> |
| 2 | <p>No enlaza suficientemente los diferentes temas estudiados entre sí, ni los profundiza en formas adecuada. Ha experimentado un avance considerable en cuanto a su iniciativa, responsabilidad y control del grupo. Se muestra comprometido con el desarrollo de nuevas actividades y metodología. Da opciones de actividades a los estudiantes. Promueve el trabajo grupal y la investigación por medio de internet, biblioteca y laboratorio. Usa los recursos que tiene a disposición en forma eficiente.</p> |

| | |
|---|--|
| 3 | <p>Establece una buena relación con los estudiantes. Motiva a los alumnos, promueve un buen clima dentro de la sala. Prepara cuidadosamente sus clases. Enfrenta los imprevistos oportuna y eficientemente. Toma decisiones orientadas al logro de objetivos. Logra motivar e interesar a los alumnos. Promueve el trabajo en grupo de acuerdo con las capacidades de los estudiantes, así como su responsabilidad y autonomía. Es abierto a sugerencias. Logra un clima de confianza y participación en el aula.</p> |
| 4 | <p>Se relaciona en forma respetuosa y afectuosa con los estudiantes. Prepara sus clases rigurosamente. Expresa su creencia en los estudiantes como constructores de su propio conocimiento y del profesor como guía del aprendizaje. Promueve la investigación por medio de Internet, biblioteca y laboratorio. Expresa su opinión sin temor. Fundamenta su acción pedagógica científicamente. Proyecta imagen de transparencia y coherencia entre lo que dice, piensa y hace.</p> |
| 5 | <p>Atiende las demandas de los estudiantes sin presiones de tiempo. Usa lenguaje sencillo que adquiere complejidad gradualmente. Incorpora aprendizajes previos de los estudiantes. Es innovadora en su práctica pedagógica. Favorece la creatividad de sus estudiantes. Mantiene una excelente relación con los alumnos.</p> |

En el cuadro 1 se puede observar que, en todos los casos, los profesores promueven la autonomía de sus estudiantes, ya que éstos trabajan e investigan en forma independiente, toman decisiones y están motivados. Esto no significa que los docentes se sientan amenazados en su autoridad sino, al contrario, contribuye al logro de un clima de respeto y confianza en el aula. A la necesidad de generar este clima de aula se refiere Correa (1999: 133) cuando afirma que:

[...] la función educativa, inmersa en este mundo de tensiones dialécticas, tiene que ofrecer las condiciones y espacios adecuados para llevar a cabo objetivos comprensivos, en donde la educación sea un acto continuo de construcción y reconstrucción de experiencias, basadas en el respeto, diálogo, contraste, diferencias individuales, proyectos solidarios y amor, mucho amor.

2. PROCESOS METACOGNITIVOS PRESENTES DURANTE LA INVESTIGACIÓN

Si consideramos que la metacognición es un proceso que se refiere a: " el conocimiento que uno tiene acerca de sus propios procesos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos" (Flavell, 1976) y que tradicionalmente se han reconocido en ella: *a)* conocimiento metacognitivo y *b)* control metacognitivo, es posible indagar si la metacognición estuvo presente en el desarrollo de la autonomía profesional docente de los cinco profesores de las comunas comprometidos en el Proyecto 1030258: "Hacia la autonomía profesional del docente. El profesor como investigador en el aula". Intentaremos una primera aproximación a un análisis del proceso metacognitivo llevado a cabo por los profesores de las comunas.

1. Los componentes del conocimiento metacognitivo son: conocimiento de la persona, de la tarea y de las estrategias. El primero estuvo presente durante el desarrollo del proyecto sobre autonomía ya que los cinco profesores de las comunas antes de comenzar a elaborar los módulos debieron detenerse a pensar cómo se sentían frente al trabajo a desarrollar. Debieron revisar sus habilidades, recursos y experiencia en la realización de la tarea a emprender, sus intereses y

motivaciones al respecto. En general, estaban atemorizados por el gran desafío que significaba poner en práctica los materiales elaborados por el Ministerio de Educación u otra instancia similar, ya que estaban acostumbrados a elaborar su propio material.

2. En cuanto al conocimiento de la tarea, tuvieron que reflexionar sobre la naturaleza y demandas que la que emprenderían exigía para su ejecución y su relativa dificultad para llevarla a cabo. Los profesores, por la misma razón, no practicaban mayormente la creatividad y les parecía muy complejo el trabajo a realizar.
3. Respecto de las estrategias, teniendo en consideración los puntos anteriores, los profesores tuvieron que investigar, reflexionar y tomar decisiones sobre los procedimientos alternativos para abordar la tarea, es decir, de las mejores estrategias para poner en práctica en la elaboración y desarrollo de los módulos de aprendizaje, los cuales constituirían la evidencia del desarrollo experimentado en su autonomía profesional docente.
4. En lo que concierne a control metacognitivo y sus componentes: planificación, supervisión y evaluación, veremos si estuvieron presentes durante la investigación. En cuanto a la planificación, los profesores se organizaron en dos microcentros: uno correspondiente a la provincia de Cautín y el otro a la de Malleco. Los integrantes del primero, se hicieron cargo de la elaboración de módulos de tercer año y los docentes de Malleco, de los módulos de cuarto año, para lo cual, se fijaron fechas de reuniones y se asignaron tareas. Respecto de la supervisión, en las reuniones periódicas se revisaban los avances en las tareas asignadas. Si se detectaban errores o dudas, se corregían o aclaraban. Así, se fue avanzando en la elaboración de los módulos. Con relación a la evaluación, una vez finalizados los módulos se hizo una reunión general del equipo previo envío a cada investigador de los módulos para que viniera preparado a la reunión. De esta forma, previo al Informe que debía enviarse anualmente a Fondecyt, se convocaba a una reunión evaluativa general durante los tres años, en la cual se respondía a la pregunta ¿hemos cumplido los objetivos fijados para el año? con la consiguiente toma de decisiones para el año a iniciar, de acuerdo con el resultado de la evaluación realizada.

3. CONCLUSIONES

1. El set de módulos de aprendizaje en Biología ha contribuido eficazmente al mejoramiento de la calidad del proceso educativo en la materia, lo que se ha reflejado, entre otros efectos, en un aumento del rendimiento académico por parte de los estudiantes. Además, fue posible detectar una alta motivación por parte de los estudiantes frente a la nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje en la asignatura.
2. En estos resultados ha contribuido, principalmente, la naturaleza de las actividades realizadas, pertinentes y significativas para los alumnos, y las distintas modalidades de evaluación, en que se han complementado las tradicionales modalidades utilizadas en ciencias experimentales, con formas más dinámicas y cercanas a las ciencias sociales.
3. Particularmente importante ha sido la generación de un clima de confianza y respeto mutuo durante el desarrollo de la experiencia pedagógica realizada, la que, junto con los resultados mencionados, ha producido un gradual desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

4. Por otro lado, la evaluación realizada por los alumnos respecto de sus profesores, da cuenta del avance en la calidad de las prácticas pedagógicas de éstos y del positivo cambio en su relación con los estudiantes.
5. En esta dirección, se observa un notable incremento de la profesionalidad de los docentes, los que han sido capaces de ir manejando, en forma cada vez más autónoma, el material de aprendizaje del que son autores, flexibilizando y adaptando los módulos, de acuerdo a las peculiaridades de los estudiantes.
6. Tanto la observación participante llevada a cabo por los investigadores durante la aplicación de los módulos, como la propia percepción de los profesores de las comunas manifestada a través de diferentes métodos y técnicas de recolección de datos, confirma la positiva evolución que ha experimentado su autonomía profesional en la experiencia pedagógica llevada a cabo durante la investigación.
7. En un análisis *ex-post facto*, de la evolución de la autonomía profesional docente, se ha comprobado la presencia en ella de los componentes del proceso metacognitivo, en sus modalidades: conocimiento y control. Estos procesos son más bien mecánicos y, por tanto inconsciente y, así y todo, la autonomía profesional manifestada por los docentes ha influido positivamente en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, cumpliéndose el adagio: "a profesores autónomos. alumnos autónomos". En nuestra calidad de investigadores, hemos recogido esta experiencia. Ella nos ha conducido al proyecto 1070256, actualmente en desarrollo, en el cual en forma sistemática e intencionada se ha puesto en el plano consciente la presencia de la metacognición en el proceso educativo tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, constituyéndose en esta forma en una poderosa herramienta para "aprender a aprender"

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción. Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario: Homo Sapiens.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Flavell, J. (1976). "Metacognitive aspects of problema solving", en L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Del; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Osses, S. (1997). *Hacia un nuevo enfoque en la Enseñanza de las Ciencias*.
- Osses, S. (2000). *Hacia un nuevo enfoque en la Enseñanza de las Ciencias. Convergencia entre modelo constructivista y dimensión Ciencia /Tecnología /Sociedad*. Informe Final Proyecto Fondecyt Regular 1970858
- Osses, S. (2003). *Hacia la autonomía profesional del docente. El profesor como investigador en el aula*. Proyecto Fondecyt Regular 1030278.

**DISEÑO Y OPERACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN
DEL DESEMPEÑO DOCENTE CON FINES FORMATIVOS: LA
EXPERIENCIA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE VALPARAÍSO, CHILE**

**DESIGN AND OPERATION OF AN EVALUATION SYSTEM FOR THE TEACHING
PERFORMANCE WITH FORMATIVE AIMS: THE EXPERIENCE OF THE PONTIFIC
CATHOLIC UNIVERSITY OF VALPARAÍSO, CHILE**

Gloria Contreras P.

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art14.pdf

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es una institución de educación superior que ofrece actualmente 65 carreras profesionales en diversas áreas tales como Agronomía, Alimentos, Biología, Comercio, Filosofía, Física, Historia, Ingeniería, Literatura, Matemáticas, Música, Periodismo, Química y Oceanología, entre otras.

La vicerrectoría de Asuntos docentes y estudiantiles de la universidad se estructura en torno a diversas direcciones entre las que se cuenta la dirección de Desarrollo curricular y formativo, cuya principal tarea es velar por la calidad de los procesos formativos de los estudiantes de carreras profesionales. Con este propósito, el año 2006 se toma la decisión institucional de contar con un sistema de evaluación del desempeño docente,¹ cuya primera etapa debiera estar constituida por un diagnóstico. El propósito de este diagnóstico fue, por una parte, determinar y analizar las fortalezas y debilidades de los distintos sistemas de evaluación que estaban siendo usados en la universidad, desde la perspectiva de docentes y estudiantes y, por otra, tener una visión más o menos consensuada respecto de la calidad de la docencia universitaria, de manera que sirviera como marco referencial al nuevo sistema de evaluación.

Las conclusiones más importantes de este diagnóstico pueden sintetizarse, por una parte, señalando que existe en la universidad la percepción de que la evaluación de la docencia es necesaria para mejorar los procesos de formación; que hay una cultura evaluativa básica que difiere según las distintas carreras, en parte debido a la falta de políticas institucionales al respecto; que la comunicación y socialización del sentido de la evaluación docente y sus resultados es escasa; que los diversos instrumentos utilizados, básicamente cuestionarios para los estudiantes, no alcanzan a dar cuenta del impacto de la enseñanza en su aprendizaje, por lo cual la información obtenida difícilmente podría ayudar a los docentes en su quehacer formativo. Por otra parte el diagnóstico fue un elemento clave para consensuar con docentes y estudiantes, algunas dimensiones de la docencia que orientaran tanto la docencia como su evaluación.

1. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE PROPUESTO

El sistema de evaluación del desempeño docente de la universidad fue concebido como un conjunto articulado de acciones, criterios, instrumentos y procedimientos para el desarrollo y mejoramiento de la formación en las carreras profesionales.

Este mejoramiento suponía que el nuevo sistema vinculara la evaluación del desempeño docente, el desarrollo de competencias docentes en los profesores y el aprendizaje de los estudiantes implicando, con ello, que las dimensiones y criterios a utilizar debieran contribuir a emitir juicios sobre la docencia en cuanto que desarrolla los aprendizajes que se esperan en los estudiantes. De esta manera, el sistema se definía como eminentemente formativo para lo cual requería de procesos de retroalimentación continua de la docencia y de reflexión tanto individual como conjunta por parte de los profesores sobre su trabajo con los estudiantes

La retroalimentación comprendida en términos generales como información que dice algo acerca de un nivel actual y uno de referencia ideal (Ramaprasad, 1983), sólo puede ser calificada como tal si dicha información sirve para acercar ambos estados (Sadler, 1989). Siguiendo esta idea, la retroalimentación

¹ Se emplea el término desempeño docente para referirse al trabajo específico del profesor en interacción con sus estudiantes con el fin de que éstos aprendan, en el marco de una asignatura que forma parte de la malla curricular de una carrera profesional. Se diferencia del término general docencia o proceso docente en cuanto éstos abarcan otros aspectos tales como la infraestructura, recursos bibliográficos, servicios estudiantiles y otros.

del desempeño docente debe otorgar información de buena calidad proveniente desde distintas fuentes, tales como docentes, pares y estudiantes. A su vez, el sistema debe proveer de un conjunto de dimensiones y criterios consensuados sobre la docencia que actuarán como el nivel ideal, de forma tal que el profesor, la carrera y la universidad puedan construir juicios lo más completos sobre el estado actual de su docencia y determinar lo que falta para mejorar.

No obstante, si se quieren producir cambios en la docencia, el proceso de retroalimentación debe ir acompañado de reflexión, cuya práctica es la base de la profesionalidad efectiva en cualquier campo. Se entiende en este contexto la reflexión como la búsqueda sistemática del progreso del propio ejercicio docente de forma que los estudiantes aprendan mejor que antes.

Por esta razón era necesario que la institución, en este caso la universidad, otorgara las condiciones para construir espacios colaborativos de reflexión crítica de manera que los docentes, en diálogo con otros, revisen sus concepciones sobre la enseñanza, aprendizaje, evaluación y el sentido de educar, las que orientan su accionar en el aula (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008).

En esta perspectiva, el objetivo general propuesto para este nuevo sistema de evaluación del desempeño docente fue: contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación de pregrado a través de un sistema integral de recolección de información sobre la docencia universitaria que permita su retroalimentación y posterior mejoría. Como objetivos específicos se plantearon: 1) mejorar los aprendizajes de los estudiantes; 2) contribuir al desarrollo progresivo de competencias docentes en los profesores; 3) proveer información para focalizar procesos de perfeccionamiento en docencia universitaria; 4) apoyar la investigación en docencia universitaria; y 5) apoyar procesos de auto-evaluación y acreditación de carreras profesionales.

2. DIMENSIONES DE LA DOCENCIA

A continuación se describen las dimensiones de la docencia emanadas en el transcurso del diagnóstico. Dichas descripciones, a su vez, generan preguntas para la construcción de instrumentos de recolección de información sobre el desempeño docente.

2.1. Dimensión dominio disciplinario

Se considera aquí el conocimiento de los y las docentes de cada carrera acerca de la disciplina que enseñan y cómo ese conocimiento impacta positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Se incluyen aspectos tales como la actualización disciplinaria y la capacidad de establecer relaciones entre la disciplina que se enseña y otras áreas del saber.

2.2. Dimensión planificación de la enseñanza

Esta dimensión considera el proceso a través del cual los profesores trazan y disponen los elementos del currículum a fin de que éste constituya un marco referencial para dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se preparan ambientes, materiales, tiempo, actividades y metodologías en función de los objetivos generales y específicos seleccionados para los estudiantes (Contreras, 1994).

2.3. Dimensión enseñanza para el aprendizaje

La enseñanza puede comprenderse como un conjunto de actividades planificadas orientadas a promover el aprendizaje en un grupo de estudiantes en un contexto institucional determinado. La base de una

buena enseñanza es el dominio de la disciplina que se enseña, pero no es suficiente ya que el docente debe poder transformar el contenido disciplinario en un saber enseñable.

Así, el docente debe ser capaz de diseñar su enseñanza de acuerdo con los conocimientos previos de los estudiantes, utilizar los errores en forma constructiva, ofrecer ejemplos pertinentes, establecer relaciones entre lo que enseña y el futuro escenario profesional de sus estudiantes, ofrecerles distintos tipos de actividades de acuerdo con los aprendizajes que quiere promover, entre otros.

2.4. Dimensión evaluación para el aprendizaje

Esta dimensión considera al proceso que el docente desarrolla para que sus estudiantes evidencien sus aprendizajes y la forma en que utiliza esa información, tanto para mejorar el aprendizaje y la enseñanza como para otorgar calificaciones. Para ello es necesario establecer criterios de evaluación y comunicarlos a los estudiantes, diseñar y aplicar procedimientos de evaluación coherentes con los contenidos, nivel de exigencia y actividades desarrolladas durante las clases, usar los resultados de la evaluación para promover mejores aprendizajes, entre otros.

2.5. Dimensión ambiente para el aprendizaje

El ambiente para el aprendizaje puede comprenderse como el producto de las interacciones entre los integrantes de una clase, que generan emociones y sentimientos que impactan en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En un ambiente propicio para el aprendizaje se favorece la comunicación directa y abierta, la discusión al interior del grupo, la formulación de críticas constructivas hacia la actuación de profesores y estudiantes y, por lo tanto, la participación y compromiso de todos los miembros en la toma de decisiones.

En esta dimensión, los principales aspectos a considerar para la evaluación son el respeto entre las personas (estudiantes y profesores), la tolerancia, la confianza, la disponibilidad del docente y la generación de instancias de participación para todos los estudiantes, todo ello regulado por normas conocidas por los alumnos con anterioridad.

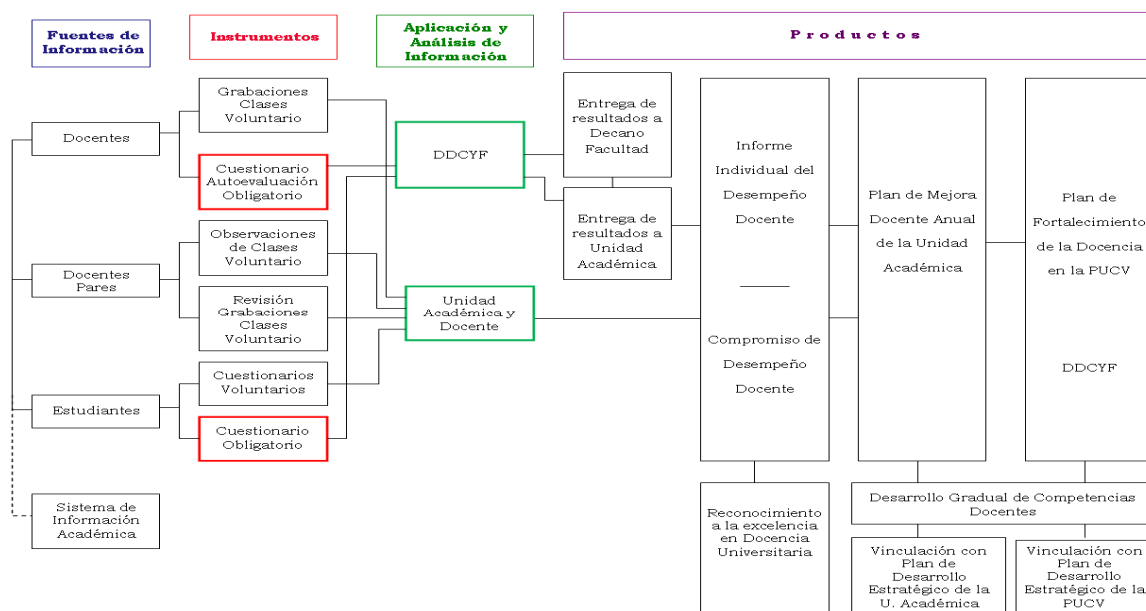
2.6. Dimensión responsabilidad formal

La formalidad para con la docencia es un elemento que no ha sido mayormente estudiado pero que es muy valorado tanto por docentes como por estudiantes, como una dimensión que se relaciona con la calidad de los procesos de formación. Aún cuando los aspectos formales no deben ser comprendidos como "facilitadores de aprendizaje", Biggs (2005) reconoce su valor en la orientación que proporcionan a una clase, en cuanto los estudiantes y profesores se organizan mejor para participar de la misma.

Algunos elementos de esta dimensión que pueden considerarse para su evaluación y que cumplen con la característica de representar un apoyo indirecto a la calidad de la enseñanza son, por ejemplo, la puntualidad, asistencia, entrega de pruebas o tareas de evaluación en plazos prudentes y otros.

3. FLUJOGRAMA SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Con los elementos mencionados se construyó el siguiente flujograma que permite mostrar el sistema de evaluación del desempeño docente propuesto.



(Nota: En la figura, con PUCV se señala a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

Partiendo de la primera columna del lado izquierdo, se encuentran las fuentes de información que, en este caso, son los estudiantes, el mismo docente que está siendo evaluado y se sugiere que también sea de pares. Además el Sistema de Información Académica puede proveer datos de cada estudiante y curso tales como tasas de repitencia, aprobación, asistencia, avance curricular y otros, aspectos que pueden ayudar a complementar la información de las otras fuentes.

En la segunda columna se encuentran los instrumentos propuestos para cada fuente. El docente podrá pronunciarse respecto de su desempeño por medio de cuestionarios de auto-evaluación, entre los que se cuenta uno de carácter obligatorio, como también por medio de análisis de una o más grabaciones de sus clases. Los pares podrán otorgar retroalimentación en forma directa a través de la observación de clases o en forma indirecta, apoyando el análisis de grabaciones de clases.

Los estudiantes podrán emitir sus opiniones a través de un cuestionario masivo que tendrá carácter institucional y, por lo tanto, será obligatorio, como también por cuestionarios breves, propuestos institucionalmente, que pueden ser adaptados por cada docente. En cuanto a la tercera columna, los instrumentos que tienen carácter obligatorio serán aplicados y analizados por la dirección de Desarrollo curricular y formativo de la vicerrectoría de Asuntos docentes y estudiantiles, dirección que entregará los resultados correspondientes a la carrera a la que pertenece el docente evaluado. Por su parte, será la dirección de la carrera quien tenga la responsabilidad de hacer entrega de este informe al docente.

En cuanto a los instrumentos voluntarios propuestos, corresponderá a cada carrera junto con sus docentes, su aplicación y análisis. Para este fin contarán con el apoyo de la dirección de Desarrollo curricular y formativo.

Los productos se encuentran consignados en las tres últimas columnas y corresponden a informes por cada docente, por cada carrera y finalmente por la institución y constituyen en definitiva un plan de mejora sobre los puntos que se presenten débiles o mejorables. Lo ideal es que se construyan teniendo

como base las dimensiones de la docencia. En particular, el informe del docente individual constituirá la base de un "Compromiso de desempeño docente" que implicará, idealmente, una mejora global de la docencia en cada carrera.

A partir de los informes de cada uno de sus profesores, la carrera podrá tener un panorama global de la docencia, lo cual le permitirá tomar algunas decisiones y proponer un plan de mejora que se integre a su Plan de Desarrollo Estratégico.

Corresponderá a la propia carrera como a la dirección de Desarrollo curricular y formativo, observar el seguimiento de estos planes de mejora, generando espacios y posibilidades de apoyo.

4. LA RETROALIMENTACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE DISTINTAS FUENTES

4.1. Retroalimentación de la docencia por los estudiantes

Una característica de los profesores universitarios que han conseguido premios a su labor docente es su disposición a recibir algún tipo de retroalimentación por parte de sus estudiantes acerca de las consecuencias de su enseñanza, con el fin de establecer cómo pueden mejorar.

Para que la retroalimentación de la docencia por parte de los estudiantes cumpla con su objetivo, es necesario cuidar varios aspectos. Muchos profesores estiman que las opiniones de los estudiantes son sesgadas, que no las emiten en forma seria o que no les sirven para mejorar su docencia. A ello se suma que algunos estudiantes no confían en que sus opiniones provocarán cambio alguno, por lo cual se vuelven indiferentes al proceso y, además, no saben otorgar buena retroalimentación a sus profesores porque nadie les ha enseñado (Svinicki, 2001).

Los estudiantes deben creer que su retroalimentación marcará una diferencia, por lo que se les debe explicar cuál es la importancia que tiene para la futura práctica pedagógica. Svinicki (2001) ofrece algunas sugerencias para que puedan realizar comentarios que ayuden a mejorar la docencia. Por ejemplo, señala que los estudiantes deben evitar juicios de valor hacia sus profesores y centrarse más bien en hechos observables o actitudes que los conducen a formarse dichos juicios; deben describir el efecto que les produce el comportamiento del docente en sus aprendizajes; ser respetuosos, constructivos y ofrecer sugerencias a sus profesores y, finalmente, responder en un tiempo apropiado como para corregir los errores.

4.2. Instrumentos

Existen variadas formas de obtener retroalimentación por parte de los estudiantes, pero tal vez la más conocida sea la aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas o cerradas. Dado que en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso esta era la manera más generalizada de evaluar la docencia y que a raíz del diagnóstico se optó por conservarla, se estimó apropiado proponer en el nuevo sistema dos modalidades de estos instrumentos.

Una consiste en la aplicación y análisis de cuestionarios anónimos muy breves, generalmente compuestos de preguntas abiertas, que no toman más de cinco minutos en su aplicación y con los cuales se puede obtener variada información específica de la docencia, de acuerdo con los intereses y necesidades de los profesores. Lo ideal es que se comenten los resultados con los estudiantes en la siguiente clase de forma

de profundizar o aclarar algunos temas, lo que se convierte en su aporte más valioso, ya que ellos perciben que su profesor se preocupa por mejorar.

La otra modalidad toma la forma del tradicional cuestionario cerrado masivo que se aplica cercano al finalizar un periodo académico (trimestre, semestre o año). Este cuestionario fue construido tomando en cuenta las siguientes dimensiones de la docencia: enseñanza, evaluación y ambiente para el aprendizaje así como aspectos formales de la docencia. A petición de los docentes se agregó una dimensión más denominada compromiso con la asignatura, que correspondía a una dimensión de auto-evaluación del estudiante. Por cada dimensión se generaron preguntas cuyas respuestas debían quedar marcadas en una escala descriptiva de cuatro opciones, además de contar con espacios para comentarios en cada una.

La primera versión de este instrumento fue enviada a las direcciones de todas las carreras para que emitieran su opinión. Paralelamente se desarrolló un proceso de validación con los estudiantes, para lo cual se citó a todos los dirigentes estudiantiles de la universidad. De esta manera se obtuvo la segunda versión del instrumento, la que fue llevada a piloto el segundo semestre de 2007 en 23 carreras de las 65 existentes, aplicándose 3 mil 532 cuestionarios a 183 cursos. La versión definitiva se denomina Cuestionario de opinión Estudiantil y consta de 24 preguntas.

5. RETROALIMENTACIÓN DE LA DOCENCIA POR PARES

La docencia es un proceso que se planifica y desarrolla muchas veces de manera aislada, sin mayor contacto con los pares docentes, tal vez por falta de tiempo, de costumbre o por otras razones. Siendo un complejo proceso por todas las variables que están involucradas y de suma importancia dadas las consecuencias que tiene en la formación de profesionales debiera convertirse en objeto de reflexión individual y colectiva por parte de quienes la llevamos a cabo.

La retroalimentación por pares ofrece esta oportunidad de reflexionar en conjunto sobre nuestras fortalezas y debilidades como también una oportunidad única de potenciar el trabajo en equipo y contribuir a la colegialidad entre miembros de una carrera académica o incluso de distintas carreras a partir del trabajo reflexivo en conjunto. De esta manera, se convierte en una instancia de aprendizaje tanto para el docente bajo observación como para el que se constituye árbitro, respecto de prácticas pedagógicas que promueven aprendizajes en los estudiantes.

La retroalimentación de la docencia por pares es una modalidad de evaluación en la que dos o más docentes participan de un proceso formativo que tiene por objetivo principal mejorar la calidad de la enseñanza a partir del trabajo conjunto, la observación profesional y la apropiada retroalimentación entre pares; así como de la aplicación de ciertas técnicas para la conformación y posterior emisión de juicios constructivos. La importancia de aplicar esta modalidad radica en que constituye una forma de ampliar la mirada hacia el trabajo docente que va más allá de la percepción estudiantil, aportando elementos significativos y de orden más complejo respecto de los cuales no pueden pronunciarse los estudiantes.

Una de las legítimas dudas que suscita esta modalidad consiste en dilucidar quiénes son pares y por qué se les puede conferir esa categoría. En general se entiende que un par es un igual de acuerdo con ciertos referentes determinados que dependen de algunos aspectos tales como el contexto, implicando ello que la paridad nunca es absoluta sino relativa. Nos reconocemos como pares en la disciplina pues tenemos un lenguaje y una práctica en común, lo que constituye un discurso profesional especializado. Mientras que la revisión por pares en la disciplina (en la investigación, en las publicaciones) es ampliamente aceptada,

en la enseñanza apenas se toca el tema pues ¿cómo nos reconocemos?, somos en la mayoría aficionados que hemos aprendido de la experiencia (Troncoso y Hawes, 2006).

El proceso de retroalimentación por pares puede incrementar la colegialidad dando a los docentes la oportunidad de iniciar conversaciones acerca de lo que hacen al interior de sus aulas y por qué lo hacen, comprendiendo así las formas en que se aproximan a la enseñanza y el aprendizaje (Farell, 2007). La decisión de escoger un par y de convertirse en par implica entonces respeto, confianza y apertura pues reconocemos la necesidad de ayudarnos mutuamente y colaborar para profesionalizarnos (hacernos miembros o pares) en la experticia sobre la enseñanza (Troncoso y Hawes, 2006).

Uno de los aspectos más enriquecedores y a la vez más delicados de esta modalidad de retroalimentación, radica en la relación de reconocimiento y confianza que debe existir entre el docente que será observado y el que se escoja como observador. Esto es un elemento de vital importancia pues debe haber la suficiente confianza en que esta retroalimentación se entrega para ayudar al otro.

En términos generales, la observación por pares debe seguir un ciclo que comprende una reunión de pre-observación, que se realiza entre el docente que será observado y el escogido para actuar como dictaminador, con el propósito de dialogar acerca de la clase que será observada y clarificar los aspectos específicos de observación; posteriormente se realiza la observación propiamente tal en que el observador visita la clase con la finalidad de recoger información; luego se realiza la retroalimentación en que el par expone al docente sus puntos de vista y lo ayuda con sus críticas constructivas; y finalmente la reflexión a la luz de los resultados, lo que otorgará insumos para construir el informe sobre la propia docencia. La información proveniente de este proceso es confidencial a menos que exista un acuerdo entre el docente y su par para darla a conocer. Para el sistema de evaluación propuesto se puso a disposición de los docentes una serie de formatos de pre observación y de observación, como también ejemplos reales y ficticios.

6. LA AUTO-EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

La docencia universitaria es un complejo proceso en el que influyen diversas variables entre las cuales se puede mencionar la disciplina específica y las características del curso al que se enseña, las condiciones en las que se desarrolla la docencia, entre otros. Entre los 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. Como factores que dependen mayoritariamente del docente, pueden ser modificados por éste a partir de su revisión planificada y sistemática. Por esta razón, la oportunidad que se le otorgue para reflexionar en forma individual y colectiva sobre aquello que favorece y dificulta su propia docencia, constituye un elemento central para mejorar los procesos de formación de sus estudiantes.

En este sentido, se entiende la auto-evaluación como un proceso de análisis y reflexión crítica que hace el docente de sus propias creencias y prácticas de enseñanza (Arbesú, 2007). De esta manera, cualquiera sea el instrumento que se use para recoger la información, se pueden distinguir una etapa de auto observación que debiera tener como foco algunos aspectos relevantes de la docencia; una etapa de comparación de lo observado con criterios o parámetros determinados previamente y finalmente una etapa de interpretación y emisión de juicios respecto del resultado de esta comparación, producto de lo cual el docente tendrá la posibilidad de reflexionar acerca de cuán satisfecho se encuentra con su docencia (Ross y Bruce, 2007).

Por lo tanto, la auto-evaluación puede ser un poderoso medio para mejorar la formación ya que produce

cambios en las percepciones de los profesores sobre la excelencia docente y, de esta manera, incrementa su capacidad de reconocerla (Ross y Bruce, 2007).

6.1. Instrumentos

Al igual que en el caso de la retroalimentación de la docencia por los estudiantes, para la auto-evaluación también se ofrecieron dos modalidades de cuestionarios: uno breve abierto o semiabierto que se aplican sobre algún tema en específico y otra es un cuestionario cerrado masivo que se aplica al finalizar cada periodo académico y constituye una mirada global sobre la propia docencia. La primera versión de este instrumento se construyó tomando como base el Cuestionario de opinión estudiantil, de manera que los docentes pudieran hacer comparaciones entre lo que opinaban sus estudiantes y lo que ellos percibían sobre su propia docencia.

Así, los aspectos sobre los que los docentes deberían pronunciarse se agruparon en las dimensiones Enseñanza para el aprendizaje, Evaluación para el aprendizaje, Ambiente para el aprendizaje y Responsabilidad formal; se excluyó Compromiso con la asignatura, que correspondía exclusivamente al estudiante, y se definió otra dimensión Planificación de la enseñanza. Cada dimensión se presentó con sus correspondientes preguntas y sus respuestas fueron graduadas de acuerdo con distintos niveles de desempeño. La idea central de este formato era que el docente pudiera visualizar o focalizar, en términos globales, en qué nivel de desempeño se encuentra e identificar qué es lo que debe mejorar para estar en el siguiente nivel.

La primera versión de este cuestionario fue trabajada en modalidad de talleres realizados el primer semestre de 2008 donde participaron voluntariamente 41 docentes de diversas carreras. En este proceso los docentes agregaron la dimensión Dominio disciplinario pues consideraron que podían emitir alguna opinión acerca de su propio manejo de los temas que enseñaban. La versión originada de este trabajo fue enviada a las direcciones de todas las carreras de la universidad, como también a los docentes participantes. La versión definitiva se denomina Cuestionario de auto-evaluación del desempeño docente y consta de 30 preguntas.

6.2. Los informes sobre la docencia

Es muy difícil que un profesor pueda cambiar individualmente su docencia sin contar con ciertas condiciones mínimas y sin el apoyo de sus pares y de la dirección de la carrera a la que pertenece. De la misma manera, la carrera no podrá cambiar colectivamente la calidad de su docencia si no cuenta con las voluntades individuales de cada uno de sus profesores. Estas consideraciones hacían necesario que, una vez finalizado un periodo académico, se construyera un informe sobre la docencia a través de una mirada retrospectiva. Al ser uno de los últimos pasos en el proceso de evaluación, es el momento en que confluyen integradamente las diversas fuentes de información utilizadas, las dimensiones de la docencia y los juicios.

El sistema proponía la construcción de dos tipos de informe: uno por cada docente y uno por carrera. En ambos casos la estructura que se solicitaba consideraba, en primer lugar, una breve descripción del contexto en el cual se ha realizado la docencia, esto porque toda docencia se ve afectada por el contexto en el que se desarrolla y así también su evaluación; luego la generación de juicios a partir de las dimensiones establecidas y la información recogida; y, finalmente, un listado breve de aspectos positivos y por mejorar a futuro con algunas propuestas concretas.

La construcción de un informe sobre el desempeño docente por una carrera supone un ejercicio colegiado de auto-evaluación. Esto quiere decir que hay voluntad de parte de la dirección y los docentes por desarrollar espacios de reflexión deliberada con el objetivo de comunicar, compartir, otorgar retroalimentación, en fin, de ayudar al otro, para así consensuar cambios que impacten positivamente en la formación de los estudiantes.

7. CONSIDERACIONES PARA UNA ADECUADA OPERACIÓN DEL SISTEMA EN CADA CARRERA

Si bien el diseño del sistema de evaluación fue un trabajo de la dirección de Desarrollo curricular y formativo, su adecuada operación tendría que recaer principalmente en las direcciones de las carreras. Por esta razón se solicitó formalmente a las respectivas direcciones mantener permanentemente informados a sus profesores y estudiantes sobre el alcance, sentido y formas de proceder con la evaluación, por ejemplo, dando a conocer los documentos sobre evaluación de la docencia; informando sobre fechas de inicio de las actividades de evaluación y promoviendo la reflexión conjunta respecto del sentido del sistema, entre otros.

Para aquellas carreras en que no se contaba con algunas instancias formales de discusión sobre la docencia se sugirió crear jefaturas de departamentos, asignaturas o áreas, para que se pudieran discutir colectivamente los resultados de la evaluación docente. También se solicitó apoyar a los docentes una vez conocidos los resultados de la evaluación, por ejemplo, con permisos para asistir a algún curso; compra de material bibliográfico; contratación de alguna asesoría, entre otros. Por último, se pidió de manera especial que se comunicara a los estudiantes de algunas decisiones emanadas de la evaluación docente, de manera de hacerlos partícipes del proceso y retribuir su retroalimentación.

8. REFLEXIONES SOBRE EL IMPACTO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

8.1. Sobre el mejoramiento de la docencia

Tras dos años de operación progresiva y voluntaria y un semestre obligatorio, el mejoramiento en la docencia universitaria es un aspecto que aun no se logra definir con claridad, debido, por una parte, a las distintas culturas existentes en las distintas carreras de la universidad y, por otra, a que aun faltan lineamientos institucionales para que las carreras den cuenta de sus acciones a partir de los resultados de la evaluación.

No obstante, se cuenta con información sobre profesores individuales que perciben que han mejorado su docencia a partir de reflexionar básicamente sobre los resultados del Cuestionario de opinión estudiantil; en otros casos a partir de otras actividades tales como la retroalimentación por pares o análisis de grabaciones de sus clases.

Sobre información más global, en el trabajo conjunto con directores de carreras y jefes de docencia – convocado el primer semestre 2009 por la dirección de Desarrollo curricular y formativo– algunos manifestaron que el actual sistema de evaluación ha constituido una oportunidad de mejorar la docencia. Por ejemplo “Ha sido una instancia de reflexión académica que ha permitido a los docentes resignificar sus prácticas académicas” y “El cuestionario de auto-evaluación ha significado una experiencia de

descubrimiento de las propias fortalezas y debilidades” (licenciatura en Filosofía). Otro manifestó “Para los profesores es un importante medio de retroalimentación en cuanto a su docencia” (Música).

En otros casos las opiniones más bien dejan ver procesos que ayudan a que la evaluación aporte a la mejora de la docencia. Por ejemplo: “Se ha percibido una mayor participación del estudiantado en el último semestre, lo que puede explicarse en un mayor grado de confianza respecto a los resultados que este proceso pueda tener en el mejoramiento de la calidad de la docencia” (Ingeniería industrial). “Se ha trabajado con los estudiantes el concepto de evaluar para mejorar la docencia y no evaluar para “despedir al docente” (Pedagogía básica). “Por parte de los docentes éstos han manifestado mayor interés en participar de las actividades de auto-evaluación, aunque ha sido un proceso lento” (Educación física).

Por último, los aspectos deficitarios que reconocen se relacionan con la falta de una cultura de evaluación formativa en docentes y estudiantes, más que una falla del sistema en sí. Así por ejemplo señalaron: “No es posible determinar el impacto, pues aún no se ha realizado un análisis de los resultados y no se ha establecido un plan de mejora” (Oceanología). “Aun es muy pronto para obtener una conclusión que aporte o mejore el desempeño docente, especialmente dada la baja participación de los alumnos” (Ingeniería industrial).

8.2. Sobre la cultura de la evaluación formativa

El concepto de evaluación formativa, aunque de larga data, no ha logrado permear a las instituciones de educación superior con la misma fuerza que la evaluación en su sentido acreditativo, certificador o administrativo. Debido en parte a esta situación es que hay poca participación de los estudiantes en el proceso de evaluación docente: en algunos casos las direcciones no les comunican oportunamente la debida información pues no lo consideran como algo relevante y, en otros, aun habiendo esta comunicación, los estudiantes no se interesan porque no creen en sus efectos o porque sencillamente esperan efectos punitivos hacia sus profesores a partir de sus opiniones. Lo mismo ocurre con la información, socialización y trabajo con los resultados con los propios docentes de algunas carreras: la comunicación se hace informalmente o vía correo electrónico. De esta manera, la evaluación se ve reducida a su sentido administrativo.

No obstante, se puede afirmar que en parte debido a decisiones tomadas por algunos directores, a estrategias comunicacionales y de socialización emanadas desde la dirección de Desarrollo curricular y formativo y al apoyo de muchos profesores, el sentido formativo de la evaluación de la docencia pareciera dar algunos frutos, aspecto comentado en el apartado anterior.

8.3. Sobre el trabajo colegiado de los docentes

Como señala Robert Stake (2009), la evaluación de la docencia tradicionalmente se ha concebido como la que se realiza a un profesor por un curso en particular. No obstante, el trabajo colegiado, la contribución que puede hacer cada profesor a mejorar la docencia en su carrera, el apoyo que pueda prestar a sus colegas, también debiera ser considerado como un aspecto digno de valorar.

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si bien existe arraigada la noción de la evaluación individual los docentes, en especial directores y jefes de docencia, perciben que compartir con sus pares, escuchar las buenas experiencias, generar conjuntamente algunas estrategias y aprender en grupo, constituye una oportunidad para mejorar. Incluso algunos han pedido especialmente que se genere este

tipo de instancias en forma sistemática, además de solicitar sugerencias de estrategias para el mejor uso de los resultados de la evaluación

8.4. Una consideración sobre la articulación de un sistema integral de evaluación académica

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso hay distintas formas de evaluar a los académicos. Es así que existe un reglamento del personal académico que cuenta con un apartado dedicado a la carrera académica y, por tanto, a la jerarquización. Por otra parte, también hay un sistema combinado de sueldo fijo y variable, en el que la parte variable se asigna de acuerdo con una pauta que establece cada facultad. Por último, cada carrera puede contar con sus particulares sistemas de evaluación académica y agregar otro tipo de deberes y derechos, además de los ya existentes en el reglamento del personal académico.

Al igual que en otras universidades, la docencia pareciera estar en cada uno de los sistemas mencionados, en una categoría menor que la investigación y extensión. Así por ejemplo, en varias facultades la pauta para asignar el sueldo variable sólo considera la cantidad de cursos impartidos en un período académico. Cuando en el año 2007 se comienza a implementar en forma gradual y voluntaria el sistema de evaluación del desempeño docente, una de las preocupaciones de la dirección de Desarrollo curricular y formativo era la existencia de estos diversos sistemas, los que enviaban mensajes distintos acerca del sentido de la evaluación que se estaba tratando de incorporar en la institución.

Dada esta situación, ha habido algunos intentos por integrar todos estos sistemas de forma que se considere con igual o similar valor las diversas funciones académicas. De hecho, actualmente se intenta en algunas facultades usar los resultados del Cuestionario de opinión estudiantil para asignar puntajes en la pauta del sueldo variable, en circunstancias que dicho instrumento nació al alero de una perspectiva formativa de la evaluación de la docencia.

Sin embargo, el para qué se diseña e implementa dicho sistema constituye un problema difícil de enfrentar ya que la respuesta se relaciona directamente con el tipo de decisiones que origina y determina en la práctica metodologías, estrategias y acciones, entre otros. Así, un sistema de evaluación concebido para asignar sueldos fijos o variables difícilmente se integrará en forma armónica con otro concebido para mejorar.

Lo anterior constituye sólo un ejemplo de que la integración en un único sistema de evaluación académica es complejo y, por esta razón, se corre el peligro de que el sistema de evaluación del desempeño docente propuesto explícitamente para mejorar, termine siendo absorbido por los otros sistemas de evaluación y usado mayoritariamente con fines acreditativos y administrativos.

AGRADECIMIENTOS

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbesú, I. (2007). *La evaluación de la docencia como práctica reflexiva*. Taller para docentes. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Farell, K. (2007). "Take a long talk from a sure peer", *The Australian Higher Education En* <http://www.theaustralian.news.com.au/story/0,25197,22441400-25192,00.html>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2008). *Visión institucional de la formación de pregrado*, Valparaíso: PUCV.
- Ramaprasad, A. (1983). "On the definition of feedback", *Behavioral Science*, 28 (1), 4-13.
- Ross, J. y Bruce C. (2007). "Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth", *Teaching and teacher Education* 23, 146-159.
- Sadler, R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science*. 18, 119-144.
- Stake, R. (2009). *Battling for and against the Assessment of Teaching*. Conferencia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Svinicki, M. D. (2001). "Encouraging your students to give feedback", *New Directions for Teaching and Learning*. 87, 17-24.
- Troncoso, K. y Hawes, G. (2006). "A propósito de la evaluación por pares: La necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes", *Perspectiva Educativa*. 48, 59-73.

**ENCUESTA RETOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS
PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES: EL CASO
DE UN PROGRAMA EN MÉTODOS DE APRENDIZAJE
COOPERATIVO**

**SURVEY CHALLENGES ON THE EVALUATION OF THE PROGRAMS OF
TEACHING FORMATION: THE CASE OF A PROGRAM IN METHODS OF
COOPERATIVE LEARNING**

Graciela Cordero Arroyo y Edna Luna Serrano

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art15.pdf

La evaluación de los programas de formación de profesores en servicio es un reto para los especialistas tanto del campo de la formación como del de la evaluación educativa y, debido a esto, generalmente es el ámbito de trabajo menos abordado en los programas de formación docente.

La pregunta sobre si los esfuerzos y los recursos invertidos en formar a los profesores son rentables en términos de un cambio en los resultados educativos está abierta desde la década de los ochenta (Bolam, 1985) sin una respuesta clara por parte de la investigación educativa.

Desde el campo de la formación, se considera que la formación permanente del profesorado es una práctica educativa cuya importancia no se cuestiona. El discurso educativo actual, independientemente de su origen y línea teórica, considera esta práctica educativa como necesaria para la mejora del sistema escolar en un contexto de constantes cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos. La discusión se ha centrado, por otra parte, en los objetivos últimos de esta formación y en sus formas de intervención, de organización y de evaluación (Yus, 1993).

Desde la evaluación educativa, la de la formación de profesores en servicio se ha ubicado dentro del campo de valoración de programas. Se entiende por evaluación de este tipo de programas "investigar los resultados de la aplicación del modelo en la práctica y buscar evidencias que indiquen cambios o diferencias en la realidad educativa institucional" (Imbernón, 1997:67). Los planteamientos generados en este campo pueden aplicarse para construir modelos evaluativos, si bien se recomienda considerar las características específicas del objeto (Steele, 1989).

¿Cómo se caracteriza el objeto de la formación? ¿Cuáles son sus resultados? ¿Es posible evaluarlos? A reserva de plantear esta discusión más ampliamente, pueden hacerse las siguientes reflexiones sobre la posibilidad de definir este objeto de estudio y las herramientas teóricas y metodológicas para estudiarlo.

De entrada, se puede afirmar que una definición aceptada de manera generalizada sobre evaluación educativa la conceptualiza como el proceso de emitir un juicio de valor con base en evidencias objetivas sobre el mérito y deficiencias de algo (House y Howe, 2001; Stake, 2006). En esta perspectiva, la evaluación comprende dos componentes: el estudio empírico, determinar los hechos y recolectar la información de manera sistemática; y la delimitación de los valores relevantes para los resultados del estudio. Desde este enfoque, el evaluador asume necesariamente una postura ante los valores implícitos y explícitos de la evaluación.

En la evaluación de programas de formación podría distinguirse entre la formativa y sumativa, es decir, entre evaluación de procesos y de resultados. Desde nuestra perspectiva, en el caso de los programas de formación de profesores, la primera implica examinar el avance del proceso formativo para retroalimentarlo. La evaluación sumativa valora el impacto de dicha formación, entendida como el desempeño docente en la práctica (la enseñanza) y, por otro, la mejora en los resultados del aprendizaje de los beneficiarios directos de la formación, es decir, el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación sumativa o de impacto en este tipo de programas implica indagar los resultados en un espacio, tiempo y condiciones distintas de las que originalmente se hace la formación. Implica, además, que la decisión final del cambio de la práctica es mediada por el contexto escolar y el destinatario mediato de la formación es el maestro, mientras que el destinatario final es el alumno.

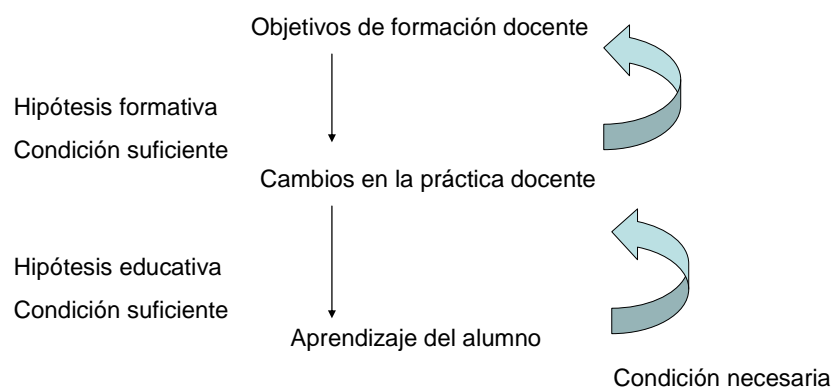
Este planteamiento se basa en el hecho de que el maestro confirmará la validez del conocimiento recibido en la formación si y sólo si, a partir de ciertos cambios en su práctica docente constata que el alumno aprende. De acuerdo con Guskey (1986 en Anderson, 2004:112), "en la ausencia de evidencia de cambios

positivos en el aprendizaje de los estudiantes, es muy poco probable que se den cambios significativos en las creencias y actitudes de los maestros”.

En palabras de Barbier es la producción de satisfacción lo que permite la disposición a implicarse en nuevas tareas. “El placer hallado durante o con ocasión de ese esfuerzo o de ese trabajo incita a reemprender o a reimpulsar ese esfuerzo o ese trabajo, mientras que, por el contrario, la ausencia o la pérdida de satisfacción contribuye a su abandono” (Barbier, 1993: 258).

La problemática de la evaluación de la formación docente puede expresarse de la siguiente manera: (figura 1).

FIGURA 1: PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES



Dada la problemática aquí planteada, es una práctica común que la evaluación de los procesos de formación se ha reducido al registro del grado de satisfacción del profesorado participante en dicho proceso, en diversos aspectos que van desde la organización del evento hasta el material recibido. Conjuntamente con esto se piden u ofrecen comentarios informales sobre la experiencia formativa. Ambos instrumentos no pueden dar cuenta de la manera en que los participantes cambiaron su práctica en el aula (Queeney, 2000).

En este artículo se presenta una propuesta más acabada para evaluar un programa de formación de profesores en una universidad pública estatal. Para la mejor comprensión de la propuesta se consideró importante presentar, en primer término, los objetivos y características del programa de formación.

El programa se orientó a formar profesores universitarios en métodos de aprendizaje cooperativo, que son métodos complejos de enseñanza. Formar profesores de cualquier nivel educativo en estos métodos exige un dispositivo formativo igualmente complejo. Conocer los resultados de este dispositivo resulta, en consecuencia, retos teórico y metodológico, algunos de los cuales se plantean en el presente trabajo.

El trabajo está estructurado en tres apartados. Se presenta en primer término, qué son los métodos de aprendizaje cooperativo. En segundo lugar se describe la experiencia de formación de profesores en la Universidad Autónoma de Baja California describiendo los cuatro sistemas que componen todo proceso de formación de profesores. Finalmente, una reflexión sobre la problemática específica para evaluar dicho programa de formación.

1. MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Los métodos de aprendizaje cooperativo (MAC) son estrategias sistemáticas de instrucción que pueden ser utilizadas en cualquier curso o nivel académico y aplicarse en la mayoría de las asignaturas de los currículos escolares. Al mismo tiempo, en la literatura especializada existe un acuerdo generalizado de que la habilidad de cooperar forma parte de las competencias clave necesarias para cualquier individuo y sociedad en su conjunto.

Los MAC presentan dos características generales: primero, la división de la clase en pequeños equipos heterogéneos, representativos de la población total del grupo en cuanto a los distintos niveles de rendimiento, sexo y raza; y segundo, los miembros de estos equipos deben lograr una interdependencia positiva en el logro de los objetivos propuestos, mediante la aplicación de principios de recompensa grupal y una estructuración de la tarea que involucre a todos los integrantes del equipo (Serrano y González-Herrero, 1996).

En los MAC el trabajo de los pequeños grupos se dirige a la consecución de una meta en común y la obtención de ésta se hace posible sólo si cada miembro del grupo lleva a cabo su tarea correspondiente. De esta forma, las relaciones alumno-alumno son las que este tipo de instrucción enfatizan (Serrano y Pons, 2008). Asimismo, el trabajo no es dirigido sólo a los productos de tipo académico, también, persigue una mejora de las relaciones sociales (Serrano y Calvo, 1994).

En un proceso de aprendizaje grupal se puede encontrar un amplio espectro de soluciones al posible estatus de los participantes, estas soluciones de acuerdo con Serrano, González-Herrero y Pons (2008) siempre pasan por el análisis y la valoración de dos parámetros de *igualdad* y *mutualidad*. Por *igualdad* se entiende el grado de simetría entre los roles desempeñados por los alumnos en una actividad de aprendizaje grupal y por *mutualidad* el grado de conexión profundidad y direccionalidad de las transacciones comunicativas entre los alumnos (Serrano y Pons, 2008).

Al referirse al aprendizaje entre iguales, en este caso entre alumnos, es posible encontrar tres tipos. En un extremo, la relación de tutorías entre iguales, dada cuando el parámetro *igualdad* presenta una valoración muy baja y el parámetro *mutualidad* presenta una gran variabilidad; en el otro extremo, se encuentra la relación de colaboración entre iguales, esta relación se presenta cuando ambos parámetros *igualdad* y *mutualidad* presentan una alta valoración (Serrano *et al.*, 2008). Finalmente, hay un punto intermedio entre las dos posiciones anteriores al aprendizaje cooperativo. Los grupos en un aprendizaje cooperativo presentan un nivel de heterogeneidad media y, aunque algunos métodos postulan una distribución de roles, no se llega a producir una diferencia significativa de estatus entre los alumnos. Desde esta perspectiva, podemos decir que, en los métodos de aprendizaje cooperativo se suele encontrar un alto grado de *igualdad* con una variabilidad muy alta en cuanto a la *mutualidad* que dependerá tanto de las relaciones intergrupales como de las estructuras de la tarea y recompensa (Serrano *et al.*, 2008).

El diseño y aplicación de cualquier MAC requiere incluir categorías como: *la filosofía de la educación*, *la naturaleza del aprendizaje* que involucra los aspectos concretos de la planificación de la asignatura, el tipo de aprendizaje, la estructura de tareas y recompensa, los materiales y fuentes de información y la diferenciación o diferenciaciones intra e intergrupos; *la naturaleza de grupo*, describe las dimensiones que hacen posible que en los diversos MAC se pueda dar una cooperación intra e intergrupo; *el rol de los*

estudiantes, el rol del profesor, la evaluación de los aprendizajes, y, por último, los recursos materiales, como tiempo, entrenamiento, material y organización física; y la identificación del curso como parte de la estructura curricular (Serrano, González-Herrero y Pons, 2008).

La causa principal de que los distintos MAC produzcan diferentes tipos y grados de cooperación, depende de crear una estructura de tarea y una estructura de recompensa determinantes de la cantidad y el tipo de interdependencia y facilitación social que se establece en los estudiantes. La estructura de tarea se refiere al modo como realizan el trabajo los estudiantes y la de recompensa hace referencia a las consecuciones positivas o negativas del éxito o fracaso en la ejecución y consecución de las tareas de aprendizaje y evaluación.

En síntesis podemos decir que los principales elementos que constituyen el aprendizaje cooperativo son: los parámetros de igualdad y de mutualidad y las estructuras de tarea, de meta y de recompensa. Elementos que se estructuran en función de las competencias y objetivos a desarrollar en el curso. Por sus características los MAC son estrategias complejas de enseñanza. Estos aspectos fundamentales se deberían de considerar en cualquier programa de formación de profesores.

2. EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UABC

Esta experiencia se realizó en el marco del proyecto: "Formación de profesores universitarios en métodos de aprendizaje cooperativo" financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo. En dicho proyecto participan las universidades de Murcia, Autónoma de Baja California y la Autónoma del Estado de Hidalgo y se desarrolló durante 2009.

Este proyecto tiene como objetivo de investigación validar un programa de formación de profesores que pueda ser aplicado en el ámbito universitario y determinar las posibles adaptaciones que hay que efectuar, en función de las características del profesorado de este nivel. Los objetivos específicos de investigación son:

- a) constituir grupos de profesores universitarios especializados en MAC, con la finalidad de que sean capaces de organizar cooperativamente sus aulas y de elaborar unidades y guías docentes desde la perspectiva de una metodología cooperativa, de modo que, con esa base instrumental, se puedan plantear futuros estudios e investigaciones que posibiliten la profundización en el análisis dimensional de los MAC;
- b) desarrollar una red de profesionales que permita la creación y consolidación de grupos de trabajo, autóctonos y estables, capaces de abordar la intervención en el aula universitaria con metodologías rigurosas; y
- c) establecer mecanismos de transferencia de resultados en la investigación sobre los MAC y sobre la organización cooperativa del aula y posibilitar su coordinación.

Para describir el programa de formación se utilizará el esquema analítico propuesto por Imbernón (1997). Este autor identifica cuatro tipos de sistemas o componentes en todo programa de formación del profesorado: de orientación, de organización, de intervención y de evaluación.

A continuación se describirá como se trabajó cada uno de estos sistemas en esta experiencia.

2.1. Sistema de orientación

Todo programa de formación se basa en fundamentos o principios orientadores guían el diseño de un programa de formación. A partir de esto se determinan los objetivos de formación, así como el modelo formativo a seguir. Los principios orientadores del programa tendrían que ser congruentes con la filosofía y políticas institucionales.

En el caso de este programa, es importante señalar que los métodos de aprendizaje cooperativo son, en general, una propuesta didáctica innovadora en las aulas de educación superior mexicana. En el caso específico de la UABC, fue la primera vez que se proponían estas metodologías, por lo que se consideró necesario determinar la pertinencia de trabajar estos métodos en el contexto institucional de nuestra universidad.

La filosofía del aprendizaje cooperativo es congruente con el modelo educativo de la UABC, en el cual se considera al estudiante el centro de los esfuerzos institucionales, se procura la formación integral del estudiante y el docente se entiende como el facilitador y promotor del aprendizaje.

Además, en nuestra institución se determinó, desde 2002 que los planes de estudio se basaran en competencias, marco que, como se vio en el apartado anterior, es una perspectiva acorde con los métodos de aprendizaje cooperativo.

Con base en estos dos principios educativos se determinó que la propuesta de formar a los profesores en métodos de aprendizaje cooperativo es congruente con la filosofía institucional y curricular.

Los objetivos del taller denominado: "Formación de profesores universitarios en métodos de aprendizaje cooperativo" se definieron de la siguiente manera:

Objetivos teóricos:

- a) proporcionar información sustantiva al profesorado universitario de manera que lleguen a comprender los beneficios socio-cognitivos implicados en una organización cooperativa en el aula;
- b) dotar al profesorado universitario de los conocimientos psicopedagógicos que constituyen las bases teóricas del aprendizaje cooperativo; y
- c) concientizar a los profesores universitarios de la importancia de la transferencia de sus resultados a otros profesionales y a otros niveles de intervención socio-educativa.

Los objetivos procedimentales se definieron como:

- a) capacitar al profesorado universitario en el dominio de técnicas de estudio instruccional que les permitan elaborar diseños flexibles;
- b) introducir al profesorado universitario en el uso de instrumentos metodológicos para la observación sistemática de la conducta interactiva en el aula;
- c) generar instrumentos psicopedagógicos que posibiliten la adaptación de las actividades y estrategias instruccionales, así como los recursos disponibles para una adecuada organización cooperativa en el aula; y
- d) proporcionar mecanismos, estrategias e instrumentos para la transferencia de resultados.

El modelo de formación que se utilizó fue el de entrenamiento o institucional. En este modelo, un experto determina el contenido y el desarrollo de todas las actividades. Se espera que se produzca un cambio en los participantes que sea llevado al salón de clase. "La concepción básica que apoya este modelo de formación es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase" (Imbernón, 1997:73).

En el contexto de este modelo, se trabajó bajo el principio del isomorfismo en la formación de profesores (Mialaret, 1982), el cual plantea que debe buscarse un encuadre similar entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle con sus estudiantes. De ahí que el taller se trabajó aplicando los métodos de aprendizaje cooperativo para demostrar en el espacio de formación, diversas formas de trabajar dichos métodos.

2.2. Sistema de organización

El taller fue organizado por la facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, unidad que tiene la responsabilidad institucional de la formación del profesorado en nuestra institución. La facultad de Pedagogía convocó al taller, definió instructores y será la instancia que certifique la formación recibida.

En el caso de la Universidad Autónoma de Baja California, el taller se trabajó en los tres campi más grandes del estado: Mexicali, Tijuana y Ensenada; entre 15 y 20 maestros por campus de diferentes áreas de conocimiento. La participación en el taller fue voluntaria.

Dicho taller se realizó en dos etapas: la etapa presencial del 8 al 17 de junio de 2009, que corresponde al periodo intersemestral de forma que los profesores pudieran disponer de tiempo completo para atender a las sesiones y realizar las actividades. Esta etapa cerró con la revisión de la programación didáctica específica por parte del doctor Serrano también durante el periodo intersemestral.

La etapa aplicativa que se realizó durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2009. Esta etapa cerrará con una programación didáctica y con la revisión grupal de las experiencias de trabajo.

2.3. Sistema de intervención

El sistema de intervención es la forma en que se "concreta el modelo en la práctica escolar" (Imbernón, 1997:67).

La modalidad formativa que se eligió para concretar el programa fue el taller, éste tenía un fuerte componente teórico pero también un peso importante en la parte práctica. Las actividades prácticas del taller se estructuraron en dos niveles:

- a) Durante las sesiones presenciales. Como se dijo en el apartado anterior, dado que el principio de trabajo del taller era el isomorfismo, se procuró que las técnicas utilizadas fueran similares a las que el profesor trabajaría en el aula.
- b) Posterior a las sesiones presenciales. Uno de los objetivos del taller era que el profesor aplicara los métodos de aprendizaje cooperativo al menos en una unidad didáctica de alguno de los cursos que impartiría el semestre siguiente.

Los contenidos del programa de formación fueron los mismos en los tres campi, si bien las estrategias metodológicas variaron en función de la experiencia misma de los formadores y su perspectiva particular sobre la mejor manera de formar a los profesores en estos métodos.

Las estrategias didácticas específicas se diseñaron de acuerdo con los planteamientos de los métodos de aprendizaje colaborativo (Serrano y González-Herrero, 2007).

Dado que los métodos de aprendizaje cooperativo son complejos –ya que como se presentó en el apartado anterior, el componente social es el vehículo primario para el aprendizaje– existe un componente académico que se consideró fundamental que el participante “viviera” los MAC como alumno. El principio del isomorfismo se trabajó de la siguiente forma: 1) presentación de la teoría o descripción de la nueva estrategia; 2) modelado o demostración de los MAC por parte de los facilitadores; 3) retroalimentación de la planeación de las sesiones de los participantes; y 4) retroalimentación de los resultados de la aplicación de los MAC.

2.4. Sistema de evaluación

Los resultados más comúnmente esperados de cualquier programa de formación de adultos pueden clasificarse en cuatro grupos (Steele, 1989):

Nivel 1: Aprendizaje: se ubica aquí el logro de objetivos cognitivos, afectivos, de destrezas, habilidades o cambios en aspiraciones. Generalmente estos tipos de aprendizaje se presentan en forma conjunta.

Nivel 2: Acción: los programas de formación de profesores generalmente tienen entre sus expectativas un cambio en la práctica del maestro. “Para que dicho cambio ocurra, el aprendiz debe internalizar la información apropiada, debe haber construido una creencia sólida sobre el valor de la acción, haber desarrollado las habilidades necesarias y haber visto que la acción llena sus expectativas. La falta de alguna de estas condiciones puede resultar en el no cambio o en acción incompleta o inadecuada” (Steele, 1989: 264).

Nivel 3: Efectos: algunos programas buscan identificar el resultado de la acción del profesor a partir del aprendizaje de los estudiantes.

Nivel 4: Valor: algunos programas esperan que se obtenga cierto valor a partir de la acción de los participantes. Este nivel, generalmente, no se ha definido con claridad en el caso de la formación de profesores, si bien es cierto que contar con profesores adecuadamente formados tiene un valor para la institución es también cierto para el mercado laboral.

En el caso del programa que aquí se presenta, los dos niveles donde se consideró realizar una evaluación fue a nivel de los aprendizajes y de la acción.

La evaluación de los aprendizajes cognitivos y afectivos se realizó a lo largo de las sesiones presenciales. Se aplicaron exámenes individuales al final de cada unidad de trabajo y se hizo un registro de observación diario del trabajo de los grupos. Con estos instrumentos se estableció el nivel de aprendizaje de los contenidos formativos pero, también, al estar establecida la estructura de recompensa como un elemento de los MAC, se pudo identificar la manera en que los participantes asumían la vertiente social de dichos métodos.

La acción se valoró únicamente a partir del diseño de la planeación de la unidad didáctica que se aplicaría una vez iniciado el semestre. El diseño de esta unidad iba de 10 a 12 horas de trabajo. Dicho diseño evaluado, por una lado, con base en una escala de valoración de las siguientes dimensiones: 1) identificación de la lección, 2) objetivos académicos, 3) objetivos sociales, 4) competencias, 5) interacción, 6) interdependencia, 7) procesos de grupo, 8) responsabilidad individual, 9) asignación de la

tarea y 10) presentación del producto. Por otro lado, se hizo una valoración general de los diseños y retroalimentó al grupo y en forma individual por el coordinador del proyecto, doctor Serrano para recibir la retroalimentación general.

Los efectos se van a evaluar con base en la segunda versión del diseño que los participantes van a elaborar después de la experiencia de aplicación en el aula (fase que se encuentra en proceso). Es decir, que se planteó una evaluación de los efectos a partir del documento de planeación elaborado por los propios participantes a partir de los ajustes que hicieron por la experiencia vivida en el aula. Ambos documentos serán analizados en forma comparativa para ver las decisiones tomadas a partir de la experiencia. Para complementar esta evaluación, se realizará una sesión de trabajo con los participantes del curso para analizar su percepción sobre los cambios en su práctica docente y, de manera particular, en la aplicación de los MAC.

3. RETOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN MAC

La enseñanza se reconoce como una actividad compleja que requiere ser estudiada en el marco de los factores que la determinan. Una manera de organizarlos es considerar el contexto institucional, las prácticas educativas y la práctica docente. El contexto institucional involucra a los propósitos institucionales y la organización y operación administrativa (Stake y Cisneros-Cohernour, 2000); las prácticas educativas incluyen los factores de gestión del conocimiento externos al aula (Coll y Solé, 2002); y la docente reúne los aspectos intrínsecos al aula (García, *et al.*, 2008). Abordar la enseñanza desde esta perspectiva posibilita su comprensión y ubica la necesidad de contar con evaluaciones acordes con el contexto educativo y características de los profesores.

El campo de la formación pedagógica de profesores está en proceso de construcción. Como objeto de estudio se perfiló en la década de los ochenta (Imbernón, 1989). De los cuatro sistemas que componen un proceso de formación, es el de la evaluación el menos desarrollado.

Los principios básicos de la evaluación de la formación de profesores se encuentran en los modelos y metodologías de la evaluación de programas, con la adecuación necesaria de la filosofía y planteamientos de la educación de adultos (Steele, 1989).

Como todo proceso valorativo, la evaluación puede ser simple o compleja, esto depende de los objetivos de la misma: por ejemplo, logro de los objetivos o la manera en que se dan los cambios en la práctica (Queeney, 2000), la metodología, el tipo de datos, etcétera

En este caso, la formación de profesores en una metodología didáctica compleja se trabajó a distintos tipos de resultados. El diseño de evaluación podría hacerse mucho más complejo en función de los recursos, condiciones y tiempo del que se disponga para diseñar un modelo evaluativo tan complejo como la estructura didáctica misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. París: UNESCO.
- Barbier, J. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Madrid: Paidós-MEC.

- Bolam, R. (1985). *La formación de profesores en ejercicio. Condiciones de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea [Informe editado por OCDE-CERI en su versión original].
- Coll, C. y Solé, I. (2002). "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en C. Coll, A. Marchesi, y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- House, E. R. y Howe, K. R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.
- Imbernón, F. (1997). *La formación profesional y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- García, C. B., Loredó, E. J., Carranza, P. G., Figueroa, A. E., Arbesú, G. I., Monroy, F. M., y Reyes, Ch. R. (2008). "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 (coord.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 163-220). México: IISUE Educación-Plaza y Valdés.
- Mialaret, G. (1982). "Principios y etapas de la formación de educadores", en Debesse, M. y G. Mialaret. *La formación de enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Serrano, J. M. y M. E. González-Herrero (2007). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: Diego Marín.
- Serrano, J. M., y Calvo, M. T. (1994). *Aprendizaje cooperativo, técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Diego Marín.
- Serrano, J. M., y González-Herrero M. E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: Diego Marín.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2008). "La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triangulo interactivo". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(38): 681-712.
- Serrano, J. M, González-Herrero M. E. y Pons, R. M. (2008). *Aprendizaje cooperativo en matemáticas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. E., y Cisneros-Cohernour, E. J. (2000). "Situational evaluation of teaching on campus", *New Directions for Teaching and Learning*, 83: 51-72.
- Steele, S. (1989). "The evaluation of adult and continuing education", en Merriam, S.B. y P. M. Cunningham (Eds). *Handbook of adult and continuing education*. (pp. 261-272). San Francisco: Jossey-Bass.
- Queeney, D.S. (2000). "Continuing Professional Education", en Wilson, A. L. y E. R. Hayes (Eds.). *Handbook of Adult and continuing education*. (pp. 375-391). San Francisco: Jossey-Bass.
- Yus, R. (1993). "Entre la cantidad y la calidad", *Cuadernos de Pedagogía*, 220: 64-77.

**FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
EN EL NIVEL SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LA
POSMODERNIDAD. REFLEXIONES SOBRE EL CASO
MEXICANO.**

**FORMATION AND PROFESSIONALIZATION OF TEACHING IN THE SUPERIOR
LEVEL IN CONTEXT OF THE POST-MODERNITY. THOUGHTS ON THE MEXICAN
CASE.**

Ileana Rojas Moreno

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

En el marco de la globalización como tendencia económica mundial y a partir de la llamada “tercera revolución tecnológica”, el mundo ha sido testigo de cambios vertiginosos encaminados hacia la construcción de la llamada sociedad informatizada. En este contexto, hablar de una cultura posmoderna, la realidad virtual, el ciberespacio, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, obliga a revisar algunos de los argumentos que analizan desde diferentes ángulos esta visión compleja del actual panorama, particularmente sobre la formación y profesionalización de docentes de nivel superior en México ante los retos que enfrentan los procesos educativos, dada la crisis de los saberes y la emergencia de nuevos conocimientos y demandas al inicio del nuevo milenio.

Con base en lo anterior, argumentamos que la condición formativa y de desempeño del profesorado no puede encasillarse solamente en aspectos técnicos sin correr el riesgo de reducir la docencia a una actividad mecánica. Así, reflexionaremos sobre esta problemática en una doble perspectiva: la posmodernidad y el marco de las políticas del contexto mexicano.

1. EL CONTEXTO DE LA MODERNIDAD Y LA POSMODERNIDAD

El punto de partida del pensamiento y del mundo moderno fue el movimiento cultural denominado el Renacimiento, el cual se inició con la ruptura del paradigma medieval (s. XV y XVI). En este periodo se identifican dos corrientes del pensamiento filosófico: el racionalismo con Descartes y el empirismo con Bacon. En el siglo XVIII diversos acontecimientos históricos como la reforma religiosa, la Revolución Francesa, el Enciclopedismo y la Ilustración, influyeron notablemente en el pensamiento de la época.

Asimismo, el surgimiento de los Estados-nación, la ciencia moderna, la revolución industrial y el capitalismo, entre otros, fueron algunos de los acontecimientos que junto con los anteriores, enmarcaron el contexto histórico de la llamada modernidad, periodo de transformaciones constantes desarrolladas a lo largo de los siglos XIX y XX en una constante de cambios sociales, culturales, religiosos, políticos y científicos de gran trascendencia para la época en la que actualmente vivimos. Así, ubicamos la modernidad en términos de una condición social impulsada y sostenida por la fe de la Ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagaje de conocimientos y de dominios científicos y tecnológicos a la reforma social.

En lo económico, la modernidad empezó al separarse la familia del ámbito del trabajo a causa de la concentración racional de la producción en el sistema fabril y culminó con los sistemas de producción en masa, el capitalismo de monopolio o el socialismo estatal, como formas de incrementar la producción y el beneficio. En las economías modernas, la expansión territorial, política y cultural fue esencial para la supervivencia. Desde lo político, una característica de la modernidad ha sido la de mantener el control en el centro, en relación con la capacidad de decisión, del bienestar social y de la educación, e indudablemente de la intervención y la reglamentación económicas. En cuanto a las formas de organización, tuvieron lugar agrupaciones grandes y complejas, así como el establecimiento de una amplia y pesada burocracia.

Por otra parte, en el contexto del llamado pensamiento moderno encontramos delimitaciones específicas, como la demarcación de campos disciplinarios tendentes al establecimiento de criterios últimos, esenciales, absolutos, fijos, centrales y universales del conocimiento; así por ejemplo, ubicamos la razón occidental, la ciencia, la verdad, el Estado, el mercado, la lucha de clases, entre otros.

Ahora bien, la posmodernidad es considerada como una condición social en la que la vida económica, política, organizacional y personal se ha estructurado en torno a principios diferentes a los de la modernidad. Las sociedades posmodernas asisten al declive del sistema fabril. En contraste con la modernidad, en la posmodernidad el soporte económico se establece sobre la producción de bienes pequeños, más servicios que manufactura, más información e imágenes que productos y cosas. El carácter mutable de lo que se produce junto con la capacidad tecnológica de descubrir los cambios de las demandas del mercado de forma casi instantánea, redujeron la necesidad de mantener productos almacenados y de inventarios. La acumulación flexible se ha convertido en el principio económico motor.

En cuanto a lo político y organizacional, la necesidad de flexibilidad y de repuesta rápida se ha reflejado en la capacidad descentralizada de decisión, en estructuras de tomas de decisión más uniformes y menos jerarquizadas, en una especialización reducida. Los roles y funciones cambian constantemente en redes dinámicas con capacidad de respuestas cooperativas ante sucesivos e imprevisibles problemas y oportunidades. En el plano de lo personal, se da la posibilidad de una creciente potenciación individual. Sin embargo, la falta de permanencia y de estabilidad han provocado crisis en las relaciones interpersonales, dado que carecen de anclajes en tradiciones u obligaciones que garanticen seguridad, certidumbre y continuidad.

Finalmente, los avances en las telecomunicaciones, la divulgación más amplia y rápida de la información han llevado al cuestionamiento de antiguas certezas ideológicas, a medida que se constatan otras formas de vivir. Así, se ha puesto en duda la certeza científica por la velocidad en el cambio de la información divulgada. De hecho, hacia la segunda mitad del siglo XX en el marco de la posmodernidad, se desarrollaron diversas contribuciones que llevaron a cimentar los cuestionamientos acerca del carácter absoluto de los fundamentos del pensamiento moderno

Del panorama anterior destacamos principalmente la crítica a la idea del sujeto trascendental, unidimensional, teleológico, universal, logrado y centrado. En este sentido, la razón (logocentrismo) como principio de búsqueda y verdad dejó de ser el centro de los discursos del conocimiento. Se debatió entonces acerca de la imposibilidad de establecer un fundamento último a propuestas epistemológicas, ontológicas, políticas, éticas y estéticas. Las perspectivas posmodernas comenzaron a articularse con las luchas emancipatorias (multiculturalidad, género, antirracismo, biodiversidad, ecología mundial, etcétera). Entre otras consecuencias, ya no fue posible sustentar el argumento de la historia como proceso unitario con un centro fijo (p. ej., Occidente), y la temporalidad ya no fue vista como medición unitaria universalizante (p. ej., el año cero cristiano). Sin embargo, se ha concluido que no es posible hablar de un abandono total del pensamiento moderno, sino de una nueva matización de sus temas y categorías. En adelante, se ha considerado entonces que ningún discurso en sí mismo tiene una significación unívoca y fija, sino relacional. Por otra parte, la condición posmoderna tampoco ha implicado un cambio total de los valores, ni la sustitución de un discurso iluminista por otro nuevo, sino un debilitamiento del carácter absoluto de los significados y valores del discurso, sea éste el que fuere.

En el panorama actual, el mundo se nos presenta como un espacio de movimientos vertiginosos, rápido, comprimido, incierto, complejo e inseguro. Plantea problemas y retos en los diferentes sistemas sociales, especialmente en el educativo. La incertidumbre científica, la compresión del tiempo y del espacio provocan cambios acelerados, un exceso de innovaciones y la intensificación del trabajo de los sujetos, especialmente de los profesores de todos los niveles educativos.

2. BREVE ESBOZO DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Para la contextualización de la formación de docentes del nivel superior en México es importante ubicar también el papel de la política educativa de Estado para este nivel, a fin de comprender su vinculación con el quehacer docente y las repercusiones observadas. Así, en un breve esbozo encontramos que a partir de la tercera década del siglo XX mexicano, la política educativa para la educación superior mostró virajes y matices diversos. Desde el impulso decidido del general Lázaro Cárdenas (1934-1940) para la educación tecnológica en los niveles medio y superior que garantizara la industrialización del país con la creación del Instituto Politécnico Nacional, pasando por los gobiernos de los años cuarenta a sesenta en los que la universidad mexicana se consolidó como organismo público, afianzando su carácter de institución nacional orientada a apoyar y fortalecer la unidad nacional, además de impulsar el modelo de desarrollo económico definido.

Por ejemplo, entre otras acciones esta iniciativa sentó el precedente de una etapa de correspondencia entre la política estatal, las demandas sociales y el desarrollo de la educación superior. Asimismo, se observó como característica general de la política educativa para este nivel, la orientación de los proyectos académicos hacia el crecimiento y desarrollo interno de las universidades, escuelas e institutos, atendiendo además las demandas inmediatas de la sociedad y el equilibrio de las relaciones con el Estado. Sin olvidar los conflictos sociales que prevalecieron principalmente en los años sesenta en México (entre otros las luchas sindicales de campesinos, maestros y médicos, así como el internacionalmente conocido movimiento estudiantil del 68), la educación superior en esta etapa atravesó por un proceso de expansión y socialización ligado al proyecto de modernización del país que configuraba un nuevo tipo de sociedad. Lo anterior en el sentido de que se observó incluso un mayor interés por parte de las clases media y media baja para ingresar al nivel superior, como vía de movilidad socioeconómica. Esta situación influyó, por una parte, en un incremento notable de la matrícula y en la expansión de los servicios educativos públicos y, por otra parte, en una mayor participación del sector privado en este ámbito que llevó a fortalecer la educación privada en este nivel. Asimismo, se observó una serie de políticas de ampliación del presupuesto por parte del gobierno hacia las dependencias universitarias.

No obstante el avance perfilado para la educación superior mexicana, desde 1966 y hasta 1970 era evidente el desequilibrio de los intereses políticos gubernamentales frente a la posición ideológica de la población universitaria, lo que dio como respuesta del aparato estatal la restricción presupuestal combinada con la intervención policiaca y militar en los centros universitarios, situación con la que cierra esta etapa en la historia contemporánea no sólo de las universidades sino de la política nacional.

Durante los años setenta e inicio de los ochenta, en la política para la educación superior se observó un financiamiento estatal intenso y sostenido a las instituciones de educación superior. Para ello se impulsó la desconcentración institucional y la creación de nuevas instituciones universitarias con modalidades educativas alternativas y subsistemas técnicos diversos, ampliándose entonces la oferta de servicios educativos. Lo anterior conllevó a un crecimiento sin precedente de la matrícula universitaria, aspecto que durante los años setenta fue considerado como el criterio principal para otorgar mayor presupuesto a las instituciones de educación superior.

Así, el esquema estratégico de "patrocinio benigno con débiles intentos de planificación" que caracterizó a esta etapa de la política educativa mexicana, dio cuenta de la notable expansión que tuvo el sistema de educación superior (crecimiento gradual de universidades, escuelas e instituciones, aumento en el número de carreras profesionales, crecimiento de la planta académica, ampliación de infraestructura institucional).

Esto último, sin perder de vista que el Estado mexicano canalizó recursos a las universidades en atención a razones principalmente de orden político; no obstante, la política educativa para las instituciones de educación superior trató de ajustar los intereses institucionales en relación a sus demandas académicas.

Y si bien el gobierno enfatizó la importancia de la autonomía de las universidades, en los hechos esta situación afianzó la centralización política y financiera estatal en su vínculo con las instituciones de educación superior. En este contexto, al ampliar la oferta educativa en favor del desarrollo nacional se modificaron las relaciones entre la educación superior y aparato productivo.

Finalmente, durante las dos últimas décadas ha sido evidente la inconsistencia de políticas de apoyo decidido a la educación superior, toda vez que este nivel ha quedado relegado en la agenda gubernamental. Los diferentes cambios ocurridos en este periodo no pueden ubicarse como acciones estratégicas de un programa global o de un conjunto coherente de políticas. Sin embargo, estas modificaciones en la planeación sentaron el precedente de un nuevo contexto de políticas que cobraron fuerte impulso principalmente en los años noventa y al inicio del nuevo milenio. Tal es el caso de los cambios en el financiamiento gubernamental para las instituciones educativas, pues un rasgo característico de este periodo ha sido la reducción drástica del gasto público a las universidades e instituciones de educación superior, acompañada del impulso de una estructura pesada de planeación ante el pago de la deuda pública y el reordenamiento de las condiciones macroeconómicas.

En este sentido se considera que el Estado ha adoptado una actitud de negligencia política hacia la educación superior. Así, en este marco han sido principalmente las universidades públicas las que se han visto afectadas por severos procesos de deterioro aunados al recorte financiero impuesto y a la ausencia de una estrategia directiva, lo cual ha dejado a cada institución la responsabilidad de adaptarse a las condiciones de restricción generalizada. En consecuencia, la crisis económica ha afectado significativamente el ejercicio de las actividades básicas de este nivel: docencia, investigación y extensión universitaria.

Por otra parte, el esquema de planeación que ha prevalecido desde mediados de la década de los setenta es el de la departamentalización, con tareas de planeación, organización, administración y evaluación para un mayor control e integración de las universidades e instituciones de educación superior que, por lo general, se apegan a la estructura del modelo tradicional de universidad. Asimismo, a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta se implantaron propuestas generalizadas de auto-evaluación institucional y evaluación para determinar la calidad y la eficiencia de las instituciones, esto último sin considerar la especificidad sociohistórica ni las demandas particulares de cada universidad y/o institución.

A partir de entonces, la evaluación y el financiamiento se han convertido en los instrumentos clave de las políticas públicas, formando parte de discursos oficiales, programas y debates en los que la eficiencia, la calidad y la racionalización se esgrimen como argumentos de base para criticar duramente a las instituciones públicas y justificar las reformas y recortes considerados pertinentes. A modo de contraste simplificado, a las instituciones privadas se les ubicó como competitivas y eficientes favoreciendo en parte al crecimiento de su matrícula.

Actualmente, el panorama nacional de la educación superior revela una situación crítica generalizada en aspectos fundamentales como las formas de organización y coordinación del sistema y de sus instituciones, las funciones académicas, las estrategias de financiamiento y su pertinencia en el marco de los modelos de

desarrollo económico, los mercados de trabajo y las expectativas de los diversos actores sociales (sectores, grupos, organismos) hacia la educación superior.¹

En síntesis, desde una mirada general sobre la educación superior mexicana puede decirse que el Estado —a través de la política educativa oficial observada a lo largo de poco más de ocho décadas— ha buscado establecer una vinculación más directa entre universidad, productividad económica y mercado laboral, en principio en favor de la estabilidad de la economía nacional. Sin embargo, es evidente que este complejo de estrategias impulsado durante los últimos veinticinco años ha resultado congruente con el nuevo papel de un Estado mínimamente interventor (benefactor) y cada vez más evaluador, en coexistencia con otras acciones que son el producto de la inercia del papel tradicional de un Estado centralizador. Así, sobresale el apoyo sin restricciones a un proceso nacional de evaluación junto con el impulso a procesos y procedimientos diversos de acreditación, a través de los cuales se busca asegurar pública e internacionalmente la solvencia académica y un lugar preferencial en los llamados *rankings* mundiales de las instituciones de educación superior, así como de los programas académicos que éstas ofrecen.

3. SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO

Una vez esbozado el encuadre de la política educativa mexicana para la educación superior, pasaremos a caracterizar brevemente el origen y desarrollo de la formación de docentes de este nivel. Como dato de interés, en el caso de la formación normalista para los niveles básico y medio, esta última se ha desarrollado bajo el control gubernamental centralizado a través de entidades y estrategias diversas y con una marcada tendencia al aumento del poder del Estado y particularmente del gobierno federal.² En contraste, en el caso de la formación docente del nivel superior, dicho poder no ha implicado un intento por asumir un control directo de los espacios institucionales de formación.

Ahora bien, al considerar que el desarrollo de esta actividad en nuestro país comprende casi un siglo en la historia de la educación del México contemporáneo, podemos observar la presencia de una tradición³ (Cf. Rojas, 1998), cuatro tendencias formativas (Cf. Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996), y una modalidad emergente de innovación, a modo de contar con un esquema de categorización que agrupa las

¹ Entre los rasgos más sobresalientes que caracterizan esta situación pueden mencionarse los siguientes: estancamiento de la cobertura del sistema con las presencia de serios desequilibrios entre las preferencias de la demanda y en las ofertas educativas; diversificación de la red de servicios educativos así como de la oferta regional de educación superior y tecnológica, sin apego a normas comunes de calidad profesional y académica, y ligada a la pérdida de orientación en los proyectos formativos que ofrecen los sistemas educativos; expansión del sector privado especialmente de las instituciones privadas aisladas que de las consolidadas, situación que pone en duda su calidad al estar exentas de cualquier procedimiento público de regulación y acreditación; crecimiento desmesurado de la planta académica y deterioro salarial de los académicos; fuertes carencias formativas de docentes, profesionales y técnicos especializados para afrontar la crisis nacional; opacidad y deterioro del sindicalismo universitario; vínculos precarios entre las instituciones y el entorno económico, social y cultural. Estos y otros problemas que ya pesaban desde las décadas anteriores se han evidenciado aún más con la apertura comercial de México y la creciente participación de los organismos internacionales en la definición de políticas educativas para el nivel superior. Cf. Rojas, 1998: 34-66.

² Además de las escuelas normales públicas y privadas establecidas en todo el país, el Estado mexicano creó en 1945 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio con el propósito de capacitar a los maestros en servicio en las escuelas primarias federales, especialmente a los que carecían del título respectivo mediante cursos por correspondencia de enseñanza normal. En 1964 se transformó en el Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio, y finalmente en 1971 se convirtió en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, entidad que además del programa de titulación ofreció otros servicios de atención y asesoría a docentes en ejercicio, seminarios y cursos de nivelación y actualización a docentes. Cf. Rojas, 2005: 74.

³ Nos apoyamos aquí en las categorizaciones puntuales de "tradición" y "tradición académico-disciplinaria". Por "tradición", y siguiendo a Liston y Zeichner (1993: 26), ubicamos "...un argumento que se mantiene a lo largo del tiempo en el que se definen y redefinen ciertos acuerdos fundamentales en relación con dos tipos de conflictos: los que se producen con críticos y enemigos externos a la tradición que rechazan todos los aspectos de aquellos acuerdos fundamentales o, al menos, algunos clave, y los debates internos, interpretativos, a través de los cuales se expresan el significado y la base racional de los acuerdos fundamentales y mediante cuyo progreso se construye la tradición". En cuanto a la categoría de "tradición académico-disciplinaria", y de acuerdo con J. J. Brunner (1985: 32) entendemos: "...una tradición intelectual sumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas".

argumentaciones de grupos académicos en torno a un modelo ideal de docente, la puesta en marcha de propuestas formativas y los referentes teóricos que las sustentan. En el plano internacional, encontramos también que autores como Pérez Gómez (1987), Liston y Zeichner (1993) e Imbernón (1998) han reformulado diversas consideraciones sobre la formación docente, enmarcadas desde la distinción de tendencias formativas y de profesionalización con características plenamente identificadas, las cuales se enlazan con el caso mexicano para apoyar el análisis y la comprensión de las mismas. Veamos ahora la siguiente caracterización.

a) Tradición de la docencia de cátedra. Primeramente y de acuerdo con Rojas (1998: 80), la tradición corresponde a la docencia de "cátedra" la cual, vista en términos de una tarea disciplinaria, representó la forma por excelencia de transmitir y compartir los ideales intelectuales y las ambiciones explicativas de una comunidad científico-académica, reproduciéndolos a través de la enseñanza, el dictado de cursos o la exposición oral, los textos escolares y los escritos de intención disciplinaria. Observamos entonces cómo por vía de la cátedra, el corpus discursivo de las diferentes disciplinas –presentadas como asignaturas o cursos– se sostuvo durante largo tiempo en un plano meramente formal y sin mayor vinculación con el avance sustantivo del conocimiento mediante la realización de estudios empíricos y la construcción de teorías. Su presencia constituyó una mera formalidad y con fines principalmente docentes, aunque esto implicó que los ideales intelectuales llegaran a vaciarse casi de contenido por su manejo puramente ritualista.

En su momento, la impartición de la cátedra pugnó y logró la representación oficial de la docencia en el nivel superior, entendida como profesión. En cuanto a sus inicios en México, la formación de docentes en educación superior estuvo articulada con la instauración de los estudios de pedagogía en el ámbito universitario. Históricamente, la formación de profesores de este nivel se instauró en 1910 con el establecimiento de la Universidad de México, en el escenario político y académico de la Escuela de Altos Estudios como proyecto histórico de don Justo Sierra y don Ezequiel A. Chávez. Más precisamente, esta preparación tuvo sus inicios en el año de 1913 con la impartición de la cátedra "La ciencia y arte de la educación, con psicología y metodología general", a la cual siguió la incorporación de cursos diversos (Ducoing, 1991).

Ya situada junto con los estudios de pedagogía en el ámbito universitario, la preparación de docentes era ofrecida en tres entidades académicas distintas (Escuela Nacional de Altos Estudios: 1910-1924, Escuela Normal Superior: 1924-1934 y Departamento de Ciencias de la Educación: 1934-1954) y consistió básicamente en una formación orientada al ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. Sobre la base de la impronta normalista, dicha preparación sentó el precedente para situar el campo pedagógico como la disciplina académica que habría de formar profesionales en docencia bajo un espectro *sui generis* de grados académicos institucionalizados. Para entonces los títulos ofrecidos fueron los siguientes: 1) profesor universitario, maestro y doctor en ciencias de la educación (1920); 2) carreras de director de escuelas primarias e inspectores de escuelas (1922); 3) profesor universitario para las escuelas secundarias, preparatorias y normales (1924); 4) carreras de directora e inspectora de jardín de niños (1930); 5) carreras de director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural y trabajador social (1928); y 6) maestro en ciencias de la educación (1934-1954) (Ducoing, 1991).

En este sentido, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha sido reconocida como la entidad institucional universitaria más antigua a cargo de la formación de docentes de nivel superior, y sus antecedentes pueden ubicarse en dos fechas importantes: 1) 1923, con

los cursos de capacitación impartidos por la Facultad de Altos Estudios a profesores de enseñanza media; 2) 1955, con la creación de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras.

En 1934 la Escuela Normal Superior se separó de la Facultad de Filosofía y Letras y pasó a constituir en lo formal una entidad con finalidades distintas a las del Departamento de Ciencias de la Educación, y posteriormente del Colegio de Pedagogía de la propia facultad. De hecho, desde 1929, la Escuela Normal Superior adoptó un reconocimiento propio e independiente como escuela destinada a la formación de profesores de los niveles medio y superior y la especialización (maestría) en la carrera docente como profesor, director e inspector, contando para tal efecto con un plan de estudios de orientación académica distinta a la de los otros estudios de la facultad. A partir de 1934 y después de atravesar por una serie de conflictos políticos, académicos y administrativos, la formación de docentes para el nivel de educación secundaria quedó exclusivamente a cargo de la Escuela Normal Superior, desde entonces como dependencia de la Secretaría de Educación Pública.

Bajo esta serie de disposiciones, la Escuela Normal Superior formalizó –por una parte– los saberes educativos y pedagógicos orientados específicamente a la formación de docentes de enseñanza media; por otra parte, esta institución se articuló e influyó en el sistema educativo logrando incluso consolidar un mercado profesional para sus egresados. Al separarse la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional, los estudios de maestría en ciencias de la educación –y posteriormente, de pedagogía– impartidos en la facultad de Filosofía y Letras se limitaron a una formación docente para la educación superior aunque de menor nivel académico, en comparación con la preparación impartida por la propia Normal Superior. Esta situación prevaleció por lo menos hasta finales de los años sesenta.

b) Tendencia de la tecnología educativa. Por cuanto a las tendencias, ubicamos la primera de ellas denominada de la tecnología educativa la cual se sitúa a principios de la década de los setenta en el marco de una serie de reformas en el sistema educativo mexicano y, en particular, de una política de expansión notable de la oferta educativa para los niveles medio superior y superior. Para ese momento la incorporación de nuevas tecnologías aplicadas a la educación llegaba a México, por lo que la enseñanza audiovisual y la televisión educativa representaron una alternativa ante el aumento de la demanda de educación superior. En este contexto se crearon en la UNAM dos entidades de formación docente *ad hoc*: el Centro de Didáctica (1970) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1972), mismos que para 1977 se fusionaron dando lugar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Esta última entidad funcionó a lo largo de dos décadas atendiendo la demanda de formación docente del nivel superior dentro y fuera de la UNAM, e incluso vinculada a otras instituciones educativas de latinoamericanas.

Fue en este mismo periodo de implantación de políticas de modernización de la educación superior en el que tuvo lugar la expansión de licenciaturas en educación en todo el país, en diversas instituciones públicas y privadas y bajo una amplia variedad de denominaciones institucionales (p. ej., pedagogía, educación, ciencias de la educación, docencia y docencia universitaria, entre otras). De hecho, el Estado mexicano impulsó la creación de dependencias de apoyo a las universidades y proporcionó infraestructura para el desarrollo de las innovaciones en la formación pedagógica de los docentes de nivel superior. Mención especial merece la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, con sedes en todo el país. En su establecimiento se consideró el diseño de estrategias curriculares centradas en la reflexión de la docencia para otorgar título de licenciatura a los docentes en servicio que carecían del mismo. Para 1984 las escuelas normales se convirtieron en instituciones de educación superior y con ello sus egresados obtendrían a partir de entonces el grado de licenciatura con nuevos planes de estudios, principalmente enfocados en el análisis y la reflexión sobre la actividad docente.

Cabe destacar que, a diferencia de la separación que prevaleció entre la formación normalista y la docencia universitaria en las décadas precedentes, para este periodo observamos un entrecruzamiento en ambos sectores a través de personajes e ideas que se intercambiaron ampliamente, a partir de la formación pedagógica para los profesores universitarios y la profesionalización de la formación inicial y actualización para los docentes de educación básica, lo que influyó notablemente en el desarrollo del campo de conocimiento de la pedagogía mexicana.

Por otra parte, en esta tendencia y de acuerdo con Serrano (2007:12) la denominación de tecnología educativa responde a la llegada de una corriente ideológica educativa impulsada a través de proyectos estatales y de organismos de cooperación internacional (OEA). Al interior de esta corriente el autor distingue al menos tres posicionamientos que caracterizaron la formación docente de ese periodo: 1) afición por la tecnología educativa; 2) oposición y sostenimiento de la tecnología educativa; y, 3) incorporación de las nuevas tecnologías.

c) Tendencia de la profesionalización de la docencia. A mediados de los años setenta y propiamente en el ámbito universitario surgió la perspectiva de la docencia como actividad profesional, teniendo como referente dos condiciones particulares: por una parte el movimiento sindical que apoyó la lucha por mejoras laborales dando lugar a la definición de la figura de "trabajadores de la educación" y, por otra parte, la puesta en marcha de diversos proyectos curriculares, de investigación, de formación y actualización de docentes. A lo largo de poco más de veinte años, la profesionalización de la docencia comprendió el desarrollo de al menos cinco vertientes: 1) el modelo de docencia, en 1978; 2) la didáctica crítica, en 1986; 3) ampliación en la formación disciplinaria, en 1987; 4) la formación docente ligada a la problemática curricular, en 1977; y, 5) el análisis de la práctica docente desde el saber de la comunidad, en 1883 (Serrano, 2007:14). De hecho, esta tendencia es la que más se ha difundido en México, dando lugar a una mayor producción de propuestas formativas, reportes de investigación y textos diversos.

En este espectro encontramos que la formación del docente de nivel superior estuvo permeada por contenidos diversificados que comprendieron el diseño instruccional, el diseño curricular, el regreso a los autores clásicos y el surgimiento de la llamada "didáctica crítica", las temáticas vinculadas con las dinámicas para el trabajo grupal, la investigación en educación, el diseño y la aplicación de materiales didácticos y recursos tecnológicos. En una perspectiva general, los argumentos sobre el trabajo profesional en la formación de docentes abarcaron propuestas diferenciadas a lo largo de poco más de veinte años; pues si bien por una parte se sitúan las referencias al trabajo profesional desde el ángulo de las disciplinas, por otra parte están las referencias sobre la docencia como actividad profesional que busca no sólo el reconocimiento académico-institucional sino el social, y particularmente la reivindicación económica (Serrano, 2005:187).

d) Tendencia de la relación entre docencia e investigación. Situada en la década de los ochenta, esta tendencia surgió como una franca oposición a la tecnología educativa como soporte para la formación de docentes de educación superior. Se diferenció de la tendencia de profesionalización al refrendar como argumento eje la necesidad de articular la investigación con la docencia, siendo la primera base y directriz de la segunda, con marcadas diferencias para este tratamiento entre el gremio normalista y el universitario. De hecho, fue en 1984 con la transformación de las escuelas normales en instituciones de educación superior cuando se inició el debate sobre las funciones universitarias de docencia, investigación y servicio, dando lugar a tres posicionamientos a propósito de esta articulación: 1) el análisis del enlace de las funciones en las instituciones de educación superior; 2) el amalgamamiento de la

docencia y la investigación en la práctica educativa; y, 3) el papel de la investigación en el desarrollo académico de los docentes (Serrano, 2005:227 y ss.).

Destaca aquí la búsqueda de una "formación integral" del docente como agente activo, participativo e innovador abarcando la disciplina y las estrategias de enseñanza, que derivara en una elevación de la calidad de la educación. Bajo esta lógica se crearon centros especializados, se desarrollaron proyectos formativos diversos, o bien, se refuncionalizaron instituciones (Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996:259 y ss.). La variedad en los resultados de las investigaciones que dan cuenta del asentamiento de esta tendencia, refleja algunos de los problemas que han dificultado el desarrollo de la investigación como soporte rector y acompañante del quehacer docente en la práctica educativa. Así por ejemplo se indican, entre otros, los dos más importantes: carencia de una tradición y una cultura de la investigación rigurosa de la práctica docente; y falta de infraestructura institucional y laboral para la realización de este tipo de actividades.

e) Tendencia de la formación intelectual del docente. Más que el desarrollo de experiencias concretas que dieran cuenta de esta categorización, Serrano (2005:238; 2007:17) reconoce que durante los años ochenta, noventa y principios del nuevo milenio la influencia de un "ideal, anhelo o proyecto de algo posible" se hizo evidente en los trabajos de autores que, al debatir oponiéndose a la tecnología educativa como modelo y soporte de la formación de docentes, han reivindicado la importancia y la necesidad de la preparación de los profesores sobre bases teóricas y metodológicas que guíen la reflexión sistemática en la construcción de la práctica educativa cotidiana, analizando de manera permanente los referentes de la actividad profesional así como el papel que los docentes cumplen en el contexto sociohistórico.

Una argumentación nodal en esta tendencia se ha derivado de las aportaciones de Donald Schön (1998), autor que debate contra la racionalidad técnico-instrumental anteponiendo la propuesta de formación denominada "profesional reflexivo" en la que la preparación teórica y práctica esté sustentada esencialmente en la investigación, y en una posición constructivista de la realidad anticipando una práctica eficaz y ética (*practicum reflexivo*). No obstante lo ambicioso de su aspiración, esta tendencia no refiere la materialización de sus propuestas en la creación de espacios institucionales, centros y/o programas específicos en nuestro país.

*f) Modalidad innovadora de la formación docente basada en competencias.*⁴ Hacia la primera mitad de la década de los noventa y en el marco de la política gubernamental denominada como "la modernización educativa", se da un claro y decidido repunte de la tecnología educativa presentado bajo la lógica de "el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo", además de articularse con las demandas de formación de egresados para su incorporación en el mundo del trabajo. De hecho, a principio de los noventa en México se hablaba ya de la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), inicialmente como modalidad formativa para el nivel medio superior.

⁴ Conceptos como capacitación o calificación han sido utilizados al referirse a la preparación para realizar una ocupación o profesión específica. La inclusión del término "competencia" en relación con el desempeño laboral, ha llamado notablemente la atención; autores especializados han aportado múltiples elementos de análisis que amplían esta panorámica, de la cual conviene destacar el lugar del proyecto de formación profesional universitaria, definido institucional y oficialmente, en el modelo de la EBNC. Asimismo, el manejo de la noción de "competencia" para el desempeño laboral está ligado al conjunto de cambios estructurales en los procesos productivos ocurridos desde la segunda mitad de este siglo. En el contexto actual, con un claro predominio de los cambios acelerados en la producción económica (globalización, tercera revolución científico-tecnológica-industrial, participación de empresas y organismos financieros multinacionales en el control productivo), ha surgido un complejo de condiciones que desequilibra los sistemas establecidos de trabajo para la producción automatizada en serie y de preparación para el mismo. En esta gama coexisten y se contraponen los enfoques de la organización taylorista, lo mismo que el fordismo y del modelo productivo japonés (toyotismo). Lo anterior vuelve más incierto el panorama de la formación profesional y del mercado laboral, especialmente para los países en desarrollo. Cf. Rojas, 1999: 45 y ss.

Considerando el giro en la política gubernamental en cuanto al vínculo educación-empleo, el enfoque de la EBNC para todos los niveles educativos fue impulsado en forma decidida en los últimos quince años, con especial énfasis en la preparación de docentes.

En relación con la educación superior, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) han definido políticas y directrices diversas, bajo cuya orientación se han implantado políticas nacionales tendentes a garantizar el cumplimiento de criterios rectores tales como la calidad académica, la modernización administrativa, la vinculación universidad-sector moderno de producción y, por consiguiente, la implantación de modelos curriculares basados en normas de competencia, estándares y exámenes de certificación. Actualmente se habla con insistencia de la implantación del enfoque de competencias en la formación de docentes de educación, aunque sin contar todavía con una clara idea de lo que esto significa. De entre los soportes elegidos para fundamentar su aplicación se han retomado los trabajos del sociólogo suizo Philippe Perrenaud sobre la profesionalización de los docentes y la evaluación de los estudiantes.

De acuerdo con este autor (2004:7-16) la preparación del docente habrá de comprender diez bloques de competencias enunciadas en los siguientes términos: 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; 5) trabajar en equipo; 6) participar en la gestión de la escuela; 7) informar e implicar a los padres; 8) utilizar las nuevas tecnologías; 9) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y, 10) organizar la propia formación continua. Un análisis cuidadoso del desagregado propuesto por Perrenaud⁵ nos remite a los años setenta, esto es, la época de auge de la tecnología educativa y el desarrollo exhaustivo de objetivos educativos en el diseño de planes y programas.

Llama también la atención la importancia concedida al manejo de las llamadas TIC como condición *sine qua non* en el perfeccionamiento del perfil formativo de los docentes. Según la UNESCO (2008:2):

Hoy en día, los docentes en ejercicio necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC; [sic] para utilizarlas y para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes, capacidades que actualmente forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente. [...] Las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes ya no contribuyen a que estos [sic] adquieran todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes y poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual.

En el caso mexicano, ante la experiencia de implantación de innovaciones impulsadas por las políticas estatales sin mediar la reflexión, el análisis de resultados y la consulta con los agentes y actores participantes, la puesta en marcha del enfoque de formación de docentes basado en competencias, e incluso del llamado "docente virtual", arrastra ya fuertes críticas de diverso orden (teóricas, metodológicas, políticas, de operatividad, entre otras), las cuales ponen en duda su solidez académica. En opinión de A. Díaz Barriga (2006:33 y ss.), no se cuenta aún con una propuesta clara sobre el enfoque de competencias que garantice una formulación curricular precisa y consistente; por consiguiente, resulta

⁵ Ver Anexo 1: "Desglose de los diez dominios de competencias básicas para la formación de docentes".

también complicado delimitar y consolidar un perfil de formación docente acorde con este enfoque, atendiendo incluso a la complejidad de la práctica educativa en el nivel superior.

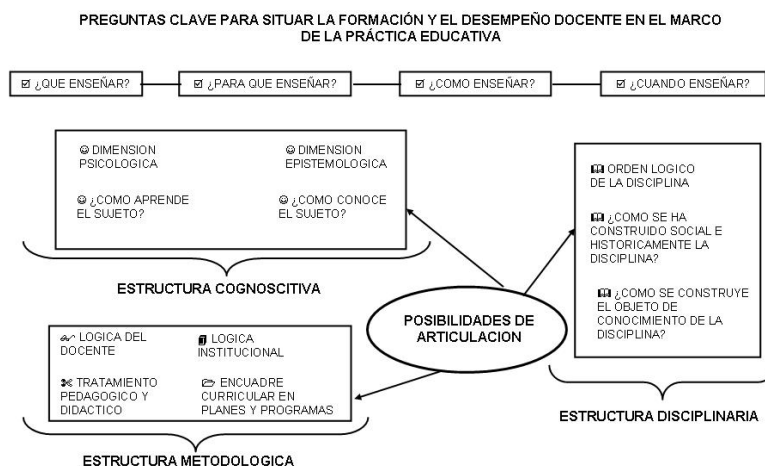
4. CONDICIONES Y LIMITACIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DEL NIVEL SUPERIOR

El encuadre de las tendencias es apenas un panorama general de las condiciones por las que ha transitado la formación de docentes de educación superior en México. Sin embargo, su persistencia en la actualidad revela la coexistencia y, sin duda, la superposición, de modelos y estilos del ejercicio docente en este nivel.

Por otra parte, coincidimos con el argumento de Imbernón (1998:39 y ss.) en cuanto a la dificultad de generalizar situaciones de enseñanza consideradas como modélicas, toda vez que el despliegue del quehacer docente no consiste en enfrentar un problema tras otro, sino en manejar situaciones problemáticas contextualizadas. Un posible acercamiento a la complejidad del desempeño de los profesores del nivel superior está representado en el esquema 1, bajo la idea de la combinatoria de las diferentes lógicas que están en juego durante el desempeño del docente en la práctica educativa a partir de cuatro preguntas clave: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, y ¿cuándo enseñar? Así diferenciamos la lógica del conocimiento, la del aprendizaje, la de la enseñanza y la de la organización institucional y la normatividad local y, por supuesto, la lógica de la evaluación, cuestionando incluso las posibilidades de una mínima articulación entre todas ellas.

Ligados con todo lo anterior, destacamos otros aspectos que afectan significativamente el quehacer de los docentes de educación superior tales como la falta de reconocimiento, o bien, el desconocimiento de toda esta complejidad, las dificultades en la construcción de una identidad como docente ante la devaluación social de la profesión del magisterio, sumadas al empobrecimiento de la formación y el desempeño docentes dada la inconsistencia de las estrategias de preparación de las instancias institucionales, así como la fuerte presión que han generado las políticas oficialistas acerca de la evaluación de docentes como base para determinar los ingresos económicos del gremio.

ESQUEMA 1: NIVELES IMPLÍCITOS EN LA COMPLEJIDAD DE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE



Ante este panorama no es de extrañar que las instituciones de educación superior cuenten con una planta docente profesional con preparación insuficiente tanto en la formación pedagógica como en las disciplinas respectivas. Otra de las fallas preocupantes es la de la implantación de criterios de admisión, capacitación, actualización y perfeccionamiento de las plantas académicas. A esto se suma una falta de apoyo presupuestal para regularizar y estabilizar a los docentes en ejercicio, así como la carencia sistemática de reconocimientos normativos para la promoción del personal académico.

Con la demarcación de esta perspectiva nos interesa proponer algunas reflexiones sobre la formación y la profesionalización de la docencia. Consideramos que actualmente ya no es posible concebir la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos, sino que dicha actividad ha de tomar en cuenta la participación activa y creativa del alumno en el manejo de los contenidos, y la intervención del docente como coordinador y promotor de este proceso. El sustento para este argumento podemos situarlo en los aportes de Carr y Pérez Gómez.

Con base en Aristóteles, Carr (1999:186) apunta que es posible diferenciar tres tipos de acción humana: teórica, tecnológica y praxeológica, siendo ésta "la capacidad moral e intelectual para combinar un conocimiento de principios éticos generales con un juicio práctico sano acerca de la acción en particular que, en cualquier situación concreta constituiría una expresión adecuada de este conocimiento ético". Es aquí donde encaja la educación dado que corresponde a este tipo de actividad de carácter ético y político, y luego, a partir de este planteamiento es posible situar la formación de los docentes.

Según Carr, la preparación de los profesores tendría que equilibrar la teoría, la técnica y la praxis, en donde esta última daría a la preparación docente el potencial para equilibrar conocimientos teóricos y capacidades técnicas sobre la base de la reflexión crítica, a fin de tomar "...decisiones inteligentes y juicios astutos acerca de actuar de maneras deseables en situaciones de aula, prácticas y problemáticas" (1999:191). En conclusión, habría que considerar la formación y la práctica de la docencia como un proceso esencialmente reflexivo y de investigación para traducir contenidos académicos y valores educativos a situaciones prácticas concretas. Este precedente aportaría las bases para una praxis que articulara el trabajo del docente con las actividades de los alumnos en forma dialógica. Asimismo y considerando lo anterior, reiteramos que la práctica educativa es una entidad que se construye cotidianamente y no un simple hacer dado que implica siempre sentidos y significados enmarcados en la historia, la tradición y la ideología.

Destacamos también otro aporte de Carr, consistente en resaltar que los sentidos y significados de la práctica educativa se construyen en cuatro planos: *a)* las intenciones del profesional según su propia interpretación; *b)* el plano social, en donde surge la interpretación de los otros; *c)* el plano histórico, en donde la interpretación se relaciona con el origen histórico de una práctica educativa dada y las tradiciones que la enmarcan; y *d)* el plano político, puesto que en la práctica hay relaciones de poder, sometimiento, toma de decisiones y procesos democráticos vinculados con una ideología.

Ahora bien, de acuerdo con Pérez Gómez (1987), este autor alude a cuatro enfoques para entender la enseñanza (tradicional, de entrenamiento, naturalista, constructivo), así como a la caracterización de la práctica del docente desde las dimensiones tecnológica, heurística y ética. Es específicamente la dimensión heurística la que queremos enfatizar, toda vez que la práctica docente tiene un fuerte componente subjetivo que influye sobre las diferentes variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En palabras del autor encontramos que:

El docente no puede ser nunca un mero técnico que aplica un currículum y desarrolla técnicas y estrategias de comunicación y enseñanza elaboradas desde fuera para una supuesta comunidad homogénea. Cada alumno/a y cada grupo ha construido y sigue construyendo sus propios esquemas de interpretación de la realidad y, en concreto, está desarrollando redes de intercambio de significados peculiares en el espacio y en el tiempo donde vive y evoluciona como grupo social. Intervenir de manera relevante en esa red viva de intercambio de significados, sentimientos y actuaciones requiere del profesor/a una actitud heurística, que busque todas las claves que caracterizan el aula (Pérez Gómez, 1987:100).

A partir de lo anterior reiteramos, entonces, la importancia de estrategias de formación y actualización docente vinculadas con el ejercicio del juicio práctico del profesor, a fin de situar su labor como una actividad de carácter profesional, esto último mediante un proyecto formativo permanente en las instituciones de educación superior. Sin embargo, actualmente en México son escasos los espacios para la reflexión y discusión del ejercicio de la docencia, de la preparación de quienes hacen posible la vida institucional, para no mencionar de las condiciones de estabilidad laboral y retribución económica que tanto dejan que desear.

4. COMENTARIOS FINALES

Vista como tendencia económica mundial, la globalización ha dado lugar al establecimiento de nuevas formas de producción más rápidas y eficaces, así como la transferencia de conocimiento de las instituciones educativas y de investigación hacia el sector productivo. A partir de la llamada "tercera revolución tecnológica" el mundo ha sido testigo de cambios vertiginosos encaminados hacia la construcción de la llamada sociedad informatizada. Los distintos cambios que han sufrido las sociedades y los sistemas educativos en los últimos treinta años, han transformado tanto las condiciones como las exigencias a la profesión docente.

Con el desarrollo de este trabajo hemos querido abordar una serie de reflexiones sobre las principales problemáticas que influyen en la formación y práctica docente en el nivel superior, como son la trasposición y crisis de paradigmas educativos, el predominio de la racionalidad educativa de corte clásico y técnico, así como la emergencia de condiciones sociales diversas (identidad posmoderna, multiculturalidad, ciudadanía cosmopolita, sociedad del conocimiento, formación y empleo).

El interés por abordar la formación y profesionalización docente de educación superior como objeto de investigación revela la necesidad de un debate permanente sobre la construcción de su problemática, pues más que un espacio de convergencia, la formación de los profesores puede situarse como el eje estructurante de una amplia gama de elementos, aspectos y procesos, entre los que se destacan los siguientes: los procesos socioeconómicos nacionales e internacionales, las políticas educativas verticales; las regulaciones institucionales; los mecanismos de organización y operación de los espacios educativos; los procesos de gestión y toma de decisiones; los procesos de estructura, desarrollo y evaluación curricular y, las condiciones materiales del quehacer docente.

Actualmente, con el estudio de la formación y profesionalización de docentes del nivel superior se han definido al menos dos posturas:

- a) La oposición entre la formación muy especializada, que pretende ajustar la preparación y el desempeño de los docente, con exactitud y oportunidad, a las necesidades del empleo y del aparato productivo.

- b) La formación de mayor generalidad, centrada en el dominio sólido de un campo científico y de una tecnología básica, para situar a los docentes sobre la base del aprendizaje continuo y la adaptación al cambio técnico.

En este mismo sentido nos interesa resaltar que el desempeño del docente no se reduce a un ejercicio técnico, de aplicar un currículum y desarrollar técnicas y estrategias de comunicación y enseñanza elaboradas desde fuera para una supuesta comunidad homogénea. Cada alumno y cada grupo construyen sus propios esquemas de interpretación de la realidad, desarrollando redes de intercambio de significados peculiares en un espacio y un tiempo específicos. Intervenir de manera relevante en esa red viva de intercambio de significados, sentimientos y actuaciones requiere del profesor una actitud heurística, que busque todas las claves posibles para caracterizar el trabajo en la práctica educativa.

En nuestra opinión, la formación y profesionalización docente no necesariamente habrá de ser igual para todos los componentes del sistema de educación superior y las soluciones no son necesariamente dicotómicas. Finalmente, de esta reflexión derivamos dos retos de índole académico-investigativa. El primero consiste en diseñar un esquema formativo que prevea el vínculo entre lo general y lo aplicado, es decir, que resuelva precisamente la articulación entre los contenidos disciplinarios (teóricos, conceptuales y metodológicos de base) y los contenidos pedagógicos de soporte para el desempeño docente. El segundo se refiere a los elementos propiamente profesionalizantes para establecer la articulación de los niveles teórico, práctico y técnico del ejercicio de la docencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brunner, José Joaquín (1985). *Estudios del campo científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*. Chile: FLACSO.
- Carr, Wilfred (1999). "¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro", en Tlaseca Ponce, Marta Elba (Coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN. pp. 183-194.
- Díaz Barriga, Ángel (2006). "El enfoque de las competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol XXVIII, núm. 111 México, UNAM/CESU, pp. 7-36.
- Ducoing W., Patricia (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954* (tomos I y II). México: UNAM/CESU.
- Ducoing W., Patricia; Pasillas, Miguel Ángel y José Antonio Serrano (1996). "Formación de docentes y profesionales de la educación", En *La Investigación Educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE. pp. 221-353.
- Imberón, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Liston, D. F. y K. M. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1987). "Diferentes enfoques para entender la enseñanza" y "4.3 Comprender e intervenir en la escuela", en Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, 6 ed., Madrid: Morata. pp. 78-81 y 95-107.
- Perrenaud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP/BAM.

- Rojas Moreno, Ileana (1998). *Tendencias en la formación profesional del Licenciado en Pedagogía. El caso de la Carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM*. Tesis de maestría. México: UNAM/FFYL.
- Rojas Moreno, Ileana (1999). "La Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) en México, en el marco de las tendencias en políticas educativo-económicas mundiales", en Valle, Ángeles *Formación en competencias y certificación profesional*, (Pensamiento Universitario, 91) México: UNAM/CESU.
- Rojas Moreno, Ileana (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. México: Pomares/COMIE/CESU-UNAM.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2005). "Tendencias en la formación de docentes". En: *Sujetos, actores y procesos de formación* (tomo II). México: COMIE/IPN pp. 171-269.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2007). "Perspectivas de la formación de docentes en México". En: *X Jornadas pedagógicas de Otoño*. Memoria (tomo I). México: UPN, pp. 9-21.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres: UNESCO.



**LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR: DE EVALUACIONES BASADAS EN OPINIONES
DE ESTUDIANTES A MODELOS POR COMPETENCIAS**

**THE EVALUATION OF TEACHING SUPERIOR EDUCATION: FROM
EVALUATIONS BASED ON OPINIONS OF STUDENTS IN MODELS OF
COMPETENCES**

Edith Cisneros-Cohernour y Robert Stake

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art17.pdf

1. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Antes de los años setenta, la evaluación de la calidad de la docencia se llevaba a cabo principalmente en educación primaria y secundaria. En educación superior, los profesores fueron evaluados en este periodo para tomar decisiones acerca de su contratación, retención y promoción, así como su capacidad de no crear problemas (Whitman y Weiss, 1982).

En los ochenta, presiones por rendición de cuentas y cambios en políticas de apoyo al financiamiento a la educación superior han influido en que las universidades presten mayor atención a la evaluación de su enseñanza (Licata, 1986; Whitman y Weiss, 1982). La evaluación docente comienza a considerarse como indicador de calidad institucional.

Para los noventa, caracterizados por restricciones económicas, se advierte un incremento en las presiones de rendición de cuentas. Comienza también una creciente preocupación por el uso de evaluaciones de la docencia basadas únicamente en las opiniones de los estudiantes para tomar decisiones tales como definitividad, promoción y otorgamiento de estímulos y reconocimientos al personal académico. Al disminuir la definitividad y las oportunidades de promoción (Ory y Ryan, 2001), se incrementa la preocupación por la validez de los procedimientos de evaluación, especialmente cuando ésta se basa en los puntajes de una sola fuente para evaluar la calidad de la enseñanza. El uso de resultados de evaluaciones basadas en la opinión de los estudiantes con propósitos formativos o sumativos también incrementó la preocupación por el mal uso de los resultados de la evaluación y las consecuencias que pueden surgir de este mal uso, tales como disminuir la calidad educativa y la violación de la libertad académica de los profesores.

En el nuevo milenio, pocos cambios sustantivos han tenido lugar en la evaluación de la enseñanza en educación superior.¹ Sin embargo, se ha incrementado el uso de la tecnología para obtener las opiniones de los estudiantes.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Una revisión de la investigación acerca de la evaluación de la calidad de la docencia muestra que las valoraciones tradicionales en instituciones de educación superior definen este constructo como un conjunto de características o conductas. En la práctica, la efectividad de la práctica docente es medida de manera global, calificando ciertas características percibidas como sinónimos de efectividad. Este paradigma tradicional implica que la docencia es un tratamiento y su evaluación indica la efectividad de este tratamiento. Un alto nivel de inferencia causal es ampliamente supuesto, y pocas personas objetan la inferencia de que el desempeño de un buen estudiante es resultado de buena enseñanza. La evaluación de la docencia usualmente se lleva a cabo al final de un semestre o año académico utilizando encuestas a estudiantes. Los resultados se utilizan para comparar a los profesores con base en estándares personales o colectivamente a lo largo de los departamentos y facultades.

Resultados reportados en las principales revisiones de la literatura durante los últimos treinta años apoyan la confiabilidad de los resultados de las evaluaciones obtenidos por medio de cuestionarios

¹ Continúa la preocupación por los factores que pueden influir en las evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes (Youmons y Lee, 2007).

aplicados a estudiantes (Marsh, 1987; Centra, 1993; Costin, Greenough y Menges, 1971; Cashin, 1988, 1995). Marsh y Bailey (1993) describen los puntajes obtenidos de estas evaluaciones como “multidimensionales, confiables, estables y relativamente válidos en contra de una variedad de indicadores de enseñanza efectiva”. Algunos estudios han encontrado que los resultados de estas evaluaciones son influidos por el tipo de curso, la disciplina, la carga de tareas y las calificaciones (Brodie, 1988, 1989). Por otro lado es escasa la investigación sobre otras fuentes de información para evaluar la docencia, tales como pares, observadores externos, exalumnos, etc. Sin embargo, hay razones para creer que podemos esperar diferentes puntos de vista de diversas fuentes aunque algunos autores también indican que las opiniones de los estudiantes pueden influir en otros actores.

En América Latina, el interés por evaluar la calidad de la docencia en educación superior se inicia en los años ochenta con la creación de sistemas de recompensas para el personal académico implementados como base para obtener apoyo económico adicional (Rueda, 2004). En México, la evaluación del personal académico utilizando cuestionarios de opiniones de estudiantes comenzó desde los años sesenta. Al principio el uso de estos cuestionarios se llevó a cabo en instituciones privadas y más adelante en se extendió a instituciones públicas, particularmente a la Universidad Nacional Autónoma de México. En los ochenta esta forma de evaluación de la docencia fue adoptada en la mayor parte de las universidades mexicanas (García Garduño, 2001).

Pocas investigaciones se han llevado a cabo sobre la validez conceptual, sustantiva y de consecuencias de las evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes (Ory y Ryan, 2001; Stake y Cisneros-Cohernour, 2004). Existe la necesidad de examinar en qué medida estos puntajes representan la calidad de la enseñanza dentro del contexto en que ésta tiene lugar y cómo los resultados de evaluación son utilizados para la toma de decisiones y su validez de consecuencias.

3. COMPETENCIAS

En estudios educativos y psicológicos, una competencia ha sido definida como una combinación de aptitudes (incluyendo destrezas, conocimientos, actitudes e inclinaciones) necesarias para el desempeño de tareas y actividades en el mundo real. Para que las competencias tengan un uso práctico, las tareas y actividades deben ser identificadas. Ellas pueden estar relacionadas con cualquier dominio de vida, aunque típicamente están ligadas al desempeño en el trabajo y el logro social en un nuevo ambiente. Las competencias involucran mucho más que utilizar el conocimiento o las destrezas, se dirigen a satisfacer requerimientos complejos utilizando recursos psicosociales, destrezas y actitudes en condiciones específicas (OCDE, 2005).

En años recientes, los enfoques basados en competencias en la evaluación educativa se han incrementado en el mundo, usualmente promovidos por organizaciones internacionales.

Las competencias son potenciales. Cuando contratamos a las personas; los potenciales no son tan valiosos para evaluar el trabajo realizado. Para evaluar el trabajo, tener competencias no es tan importante como el saber cómo las personas han ejercido las competencias.

El desempeño es usualmente más importante. El desempeño es la acción realizada en cierta situación. Para calificar a una persona con base en su desempeño en una situación particular usualmente debe ser con base en la comprensión de la calidad del trabajo que ha tenido lugar y tomando en consideración

cuánto podría haber mejorado. La efectividad y la productividad son aspectos del desempeño más significativos cuando la situación ha sido identificada.

El desempeño es la base intencional para las evaluaciones tradicionales de la instrucción realizadas por estudiantes. Las preguntas globales son un enunciado general de la calidad de la enseñanza y las preguntas específicas son usadas para evaluar una tarea de desempeño, un deber, o cuando el docente enfrenta un problema. Muchas preguntas indicarán aspectos de la enseñanza y de la situación de la enseñanza, tales como las exposiciones, la organización de las discusiones, el mantener recursos en línea, calificar y hacer acomodaciones para los diferentes estilos individuales de aprendizaje.

4. EVALUANDO COMPETENCIAS DOCENTES

Un ejemplo del enfoque llamado: Evaluación del personal académico basado en competencias es el Programa *DOCENTIA* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2006) (tabla 1). Incluye las competencias de planeación, operación y resultados. Si estas son características de la docencia que alguien va a evaluar, reflejando lo que el maestro hizo durante el semestre o curso, muchos de nosotros podríamos llamar a esto desempeños. Está bien, es solo una selección de palabras. Pero la diferencia importante es que las características no se basan en lo que el docente es capaz de hacer sino lo que el maestro hizo.

TABLA 1. DIMENSIONES, FUENTES Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

| Dimensiones | Fuentes y procedimientos de evaluación | | |
|---------------|--|-------------------------|-------------|
| | Profesor | Responsables académicos | Estudiantes |
| Planificación | Auto-informe | Informe | Encuesta |
| Desarrollo | | | |
| Resultados | | | |

5. FUENTES Y PROCESOS DE EVALUACIÓN

Las competencias o desempeños pueden y deberían ser especificados más analíticamente que las tres competencias identificadas en este programa. La literatura profesional sobre la enseñanza identifica muchas tareas, deberes, obligaciones que los docentes pueden desempeñar, así como los errores que ellos pueden cometer. Éstos pueden ser incluidos dentro de un protocolo de evaluación más comprensivo.

Para entender tal protocolo, se necesita conocer las circunstancias de enseñanza y las del puntaje, incluyendo las instrucciones exactas que fueron dadas a quienes calificaron. Estas circunstancias deberían ser también especificadas por el administrador de la forma de evaluación. Debe haber un espacio en la forma para las descripciones que se necesiten, incluyendo la fecha, lugar, propósito, curso, y algunas veces el nombre del instructor. Deben seguirse reglas de confidencialidad por supuesto, pero la interpretación de los resultados dependerá de conocer cuáles fueron las condiciones de la enseñanza.

Debería notarse que muchos de los ítems de desempeño están realmente incluidos en las formas tradicionales de evaluar a los estudiantes. Incluir en la evaluación a los pares y administradores es una gran etapa hacia adelante. Y, la validación del enfoque de evaluación de la docencia basada en competencias de desempeño continúa esperando ser estudiada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2006). DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario). Modelo de evaluación. Available online: http://acucm.es/files/docentia_files/pr_00006_docentia_modelo_070302.pdf
- Brodie, D. A. (1998). "Do students report that easy professors are excellent teachers?", *Canadian Journal of Higher Education*, 23, 1, 1-20.
- Brodie, D. A. (1999). *Has publication bias inflated the reported correlation between student achievement and ratings of instructors?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal Canadá.
- Cashin, W. E. (1988). "Student ratings of teaching: A summary of the research", *IDEA* núm. 20. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cashin, W. E. (1995). "Student ratings of teaching: The research revisited", *IDEA*, núm. 32. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Costin, F., Greenough y Menges, R. J. (1971). "Student ratings of college teaching: reliability, validity, and usefulness", *Review of Educational Research*, 41, 5, 511-535.
- Cisneros-Cohernour, E.J. (1997). *Trade-offs. The use of student ratings results and its possible impact on instructional improvement*. University of Illinois: Unpublished report.
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2004). *Challenges in Assessing the Quality of Teaching with Technology A research case study*. Ponencia presentada en el congreso anual de la Asociación Education and Information Systems, Technologies and Applications EISTA. Orlando, FL.
- Cisneros-Cohernour, E. J., Pech, S. J. y Barrera, M. E. (2005). "Multiculturalismo y sus implicaciones en la evaluación, desarrollo y formación de profesores", *Educación y Ciencia*, 9, núm. 17, pp. 23-30.
- García Garduño, J. M. (2001). "Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia", en M. Rueda, A. Díaz Barriga y M. Díaz, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 104-111). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Gutiérrez, O. (2005). "Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: Implicaciones para la acreditación de los programas de Psicología". *Revista Mexicana de Psicología*, 22, número monográfico especial, pp. 253-270.
- Licata, C. M. (1986). *Post-tenure faculty evaluation: Treat or opportunity?* Washington, DC: ASHE-ERIC.
- 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, pp. 253-388.
- Marsh, H. W. y Bailey, M. (1993). "Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness". *Journal of Higher Education*, 64, pp. 1-18.

- McKeachie, W. J. (1971). *Research on college teaching: Memo to the faculty*. Ann Arbor Michigan, MI: Center for research on Learning.
- OCDE (2005). *Problem Solving for Tomorrow's World First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. París: OCDE.
- Ory, J. y Ryan, K. (2001). "How do student ratings measure up to a new validity framework?", *New Directions in Institutional Research*, 109, San Francisco : Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Rueda, M. (2004). "La evaluación de la relación educativa en la universidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 6, 2, <http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no2/contenido-rueda.pdf>
- Stake, R. E. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2004). "The quality of teaching in higher education", *Lithuanian Journal of Higher Education*, vol. 1, pp. 94-107.
- Youmons, R. J. y Lee, B. D. (2007). "Fudging the numbers: Distributing chocolate influences student evaluations of an undergraduate course", *Teaching of Psychology*. vol. 34, núm. 4, 245-247.
- Whitman, N. y Weiss, E. (1982). *Faculty evaluation: The use of explicit criteria for promotion, retention and tenure* (Higher Education Report núm. 2). Washington, DC: AAHE-ERIC.

ANEXOS

Estudio de Caso 1²

Les leeré uno de los casos que Edith, mi colega, recabó cuando trabajamos juntos en Illinois. Ella estudió a un profesor que fue informado por su jefe y por sus alumnos que no era buen maestro y él mismo lo sabía.

El profesor George Alderman había recibido muchas quejas sobre sus clases; pertenecía al departamento de ciencias, con 20 años de experiencia. Recibía evaluaciones de sus alumnos que oscilaban entre adecuado y pobre. George tenía poco dando un curso de matemáticas que era requisito para todos los estudiantes en la facultad. Por lo general los estudiantes evalúan más bajo a los maestros en cursos que son requisitos que los de los cursos que ellos mismos elijen.

Anteriormente, George estaba impartiendo un curso cada semestre a grupos muy grandes y sus evaluaciones eran bajas. Esta vez, el director del Departamento dividió a los estudiantes entre tres profesores, en grupos de 45 cada uno. Las clases eran dos veces por semana. Después de un semestre uno de los profesores recibía muy buenas evaluaciones de sus alumnos. George y el otro recibieron malas evaluaciones. George pidió ayuda al departamento de Desarrollo de la Enseñanza. Los otros dos maestros decidieron trabajar juntos.

El siguiente semestre, sólo George tuvo evaluaciones bajas; eran peores, en parte, porque siguió el consejo de requerir más trabajo en equipo de sus estudiantes. Puso a sus alumnos a calificar entre ellos sus trabajos; uno de sus estudiantes le acusó formalmente de calificar en forma caprichosa. El director del Departamento le envió una carta donde le exigía mejoría. En entrevistas, el director habló de una necesidad general de mejorar la enseñanza y reconoció que el Departamento no había dado retroalimentación directa a los profesores sobre la calidad de sus clases.

Un colega de George, Frank Edwards dijo: "Las evaluaciones de estudiantes no miden la efectividad de la enseñanza. Yo apoyo a la observación por compañeros, no sólo ayudaría al profesor nuevo a desarrollar sus habilidades de enseñanza más rápido, sino también recibiríamos más retroalimentación sobre la calidad de nuestras clases. Sin embargo, las observaciones toman mucho tiempo. Los profesores no son tan bien pagados como los investigadores, entonces algunos piensan que no les conviene observar clases". El director del departamento estuvo de acuerdo y dijo: "Nos gustaría usar varias fuentes como ex-alumnos o compañeros para evaluar las clases, además de estudiantes actuales, pero esto no es posible. Usamos a estudiantes porque ellos son accesibles".

George describió así al especialista enviado por la División de Desarrollo de Enseñanza para ayudarlo: "La considero la única fuente disponible de retroalimentación significativa para mejorar mi enseñanza". En otras palabras, no había ninguna "comunidad de práctica" para ayudar a George a dar mejores clases. Él y sus colegas están de acuerdo en que la evaluación entre pares podría ser una fuente valiosa de retroalimentación pero insisten que la ayuda debe ser individual en vez de colectiva.

² Cisneros-Cohernour, E.J. (1997).

Bill Wilson, un amigo de George dijo: En, al menos, cuatro ocasiones he pedido a un colega sentarse en mi clase y proporcionar retroalimentación. A veces la retroalimentación es útil; a veces no. En mi experiencia la retroalimentación de un compañero es más útil cuando la proporcionan en privado (lo cual significa que el Director no fue informado del problema o el esfuerzo para solucionarlo).

Frank dijo: En este departamento, las tutorías formales no existen. Es bastante común, sin embargo, tener una tutoría informal, donde un miembro de la facultad ayuda a otro. George dijo: La retroalimentación de un colega puede funcionar si varios profesores enseñan la misma materia, se observan uno al otro y luego tienen una plática informal. Pero esto tiene que ser como una consulta y no implicar que los profesores escriban evaluaciones formales para la administración.

El caso de George es un ejemplo de un Departamento que expresamente comunicó sus intenciones de mejorar la enseñanza. Pero sin el apoyo de la Dirección, George y los otros profesores sufrían de falta de apoyo. Muchos querían retroalimentación. Sus esfuerzos para mejorar la enseñanza no incluyeron una decisión sobre la responsabilidad de cada profesor de ayudar a los demás a mejorarse. Esto se vio como una responsabilidad individual.

A pesar de que en la Dirección de la facultad no se habían dado cuenta de la necesidad de una comunidad de práctica, era claro que había disponibilidad de algo de ayuda entre compañeros. Muchos consideramos que es responsabilidad de la Dirección cambiar los sistemas y ya no depender de un sistema estelar (*star system*) tanto en la investigación como en la enseñanza, para estimular la colaboración. Situaciones como ésta son comunes en Estados Unidos, incluyendo a los estudiantes de posgrados que dan clases. Hay muy poca ayuda disponible para que mejoren sus clases.

ESTUDIO DE CASO 2³

Alexander Davis era un profesor-investigador que recientemente empezó a desempeñarse como administrador. Tenía un doctorado en Ciencias en Psicología Educativa. Debido a su interés en cuestiones sociales trabajó muchos años en la operación de programas de prevención de ausentismo y deserción a nivel estatal. Después de trabajar por el Departamento de Educación por 17 años, comenzó en la Midwestern University.

Cuando Alexander comenzó a trabajar para la universidad, le ofrecieron impartir un curso en el departamento de educación especial. Como asociado de investigación y ahora administrador, no tiene la obligación de dar clases pero él pidió esta oportunidad porque disfruta enseñando y porque cree que su práctica docente le ayuda a continuar aprendiendo y mejorando sus habilidades profesionales:

Me ofrecí de voluntario para impartir esta clase porque disfruto enseñar, especialmente a jóvenes, brillantes, futuros estudiantes. También pienso que cuando enseñas aprendes más. Deseaba aprender las bases fundamentales de la educación especial y la naturaleza de varias discapacidades y quería mejorar mis habilidades docentes.

Tradicionalmente, el curso tiene de 40-60 estudiantes inscritos. Alexander tenía experiencia como maestro y una reputación de ser un excelente expositor. Él usualmente recibe evaluaciones de sus estudiantes por encima del promedio. Sin embargo, en la primavera de 2001 su curso fue seleccionado

³ Cisneros-Cohernour, E. J. (2004).

como un requerimiento para todos aquellos que, al graduarse, estaban interesados en obtener una certificación como docentes por parte del Estado. Muchos estudiantes no estaban conscientes de que ellos necesitaban llevar el curso y se inscribieron para cumplir con el requisito. Ese semestre, Alexander comenzó a participar en la Iniciativa del Campus para utilizar tecnología en el aula; llevó dos talleres y estaba listo para utilizar la plataforma *Blackboard* como herramienta tecnológica en su enseñanza.

Ese semestre, el tamaño de clase se incrementó de 60 estudiantes inscritos al semestre anterior a 255. El 95% eran mujeres, principalmente caucásicas. El 5% eran hombres. Los estudiantes de ascendencia afroamericana, asiática o hispanos, principalmente de Puerto Rico constituían 10% de todos los que asistieron al curso. Los estudiantes estaban en diferentes grados en sus programas de estudios, desde los de primero a último año de licenciatura a estudiantes de posgrado. Lo que tenían en común es que todos esperaban aplicar a la certificación estatal como docentes.

Para ayudar a Alexander con su clase, había cuatro asistentes de enseñanza, todos ellos de ascendencia diversa; poseían un alto dominio del idioma inglés y estaban en un nivel avanzado de sus estudios doctorales. Todos tenían un acento que identificaba que el inglés era su segunda lengua pero esto no era obstáculo para que se comunicaran con otros. Dos de los asistentes eran asiáticos, uno de China y el otro de Corea. Los otros dos asistentes eran de India y de Puerto Rico.

Alexander les dio a los estudiantes esta oportunidad de interactuar con los ayudantes de enseñanza porque pensó que para la mayoría de sus estudiantes esta era una de las pocas ocasiones en la que ellos podrían interactuar con una persona de otra cultura. Cada semana después de clases, Alexander se reunía con todos sus asistentes a calificar los trabajos de los estudiantes para asegurarse de que hubiera consistencia y precisión en las revisiones de los trabajos. Él también utilizaba esta reunión como una reflexión acerca de la clase. Por su cuenta, Alexander dedicaba más de 10 horas por semana preparando la clase, creando materiales, preparando copias de sus presentaciones para los estudiantes y trabajando con uno de sus asistentes en el desarrollo del sitio del curso. Él también dedicaba tiempo extra planeando un examen de práctica, comunicándose con sus estudiantes vía correo electrónico y reuniéndose con los estudiantes fuera de clase para revisar los contenidos del curso antes del examen final.

Impartiendo el curso

Debido al incremento en el tamaño de clase, el curso de Alexander se cambió a un auditorio. Durante el curso expuso apoyándose con transparencias y películas, analizando casos e historias para enseñar a sus estudiantes acerca de las cuestiones críticas históricas y legales en la educación de personas con necesidades especiales y para incrementar su conocimiento y entendimiento de los procesos de los programas educativos individuales y los tipos de discapacidad. Organizó algunas actividades en equipo dentro de las limitaciones del arreglo físico del aula.

También invitó a dos personas a su clase, uno de ellos fue un estudiante ciego que habló sobre sus experiencias como discapacitado. La otra habló de las relaciones entre la familia y la escuela y sus experiencias como madre de una niña sorda. A los estudiantes parecieron gustarles las presentaciones de los invitados y le sugirieron a Alexander que contase con más invitados en el futuro. Durante las sesiones de clase, constantemente preguntó a los estudiantes por retroalimentación acerca del curso y de su aprendizaje. Fue sensible a las necesidades de sus estudiantes y revisó el espacio para los dos estudiantes con necesidades especiales, inscritos en el curso.

Contrario a sus expectativas, los alumnos de Alexander tuvieron un uso limitado del sitio del curso. Muchos se basaron en materiales que él les entregó durante las clases y sólo revisaron el sitio cuando faltaban a una sesión. Sólo uno con discapacidades usó el *chat* del sitio para preguntar si podría traer alguna comida al examen de práctica porque era diabético. Para la segunda sesión de clases, las quejas de los estudiantes del tiempo que requería bajar la información del sitio fue tal, que motivó a Alexander a cambiar su curso de la plataforma de la universidad a un nuevo sitio. Éste era menos elaborado en la forma en que presentaba la información pero era más fácil de acceder para los estudiantes. Sin embargo, la decisión de cambiar de una plataforma a otra requirió más tiempo para el desarrollo del nuevo sitio.

Lo que los estudiantes realmente utilizaron ese semestre para comunicarse con Alexander fue el correo electrónico. Generalmente, hicieron preguntas acerca de las fechas de entrega de trabajos, o a quién debían entregar sus tareas. Los estudiantes utilizaron el correo electrónico para comunicarse con los asistentes de enseñanza a quienes se les había asignado revisar sus escritos y retroalimentarlos sobre las tareas. Sólo dos estudiantes pidieron una cita adicional después de clase, a lo cual él accedió.

Evaluando la clase de Alexander

La docencia de Alexander era evaluada usando un cuestionario administrado a sus estudiantes dos semanas antes del examen final. El cuestionario incluía dos ítems globales y un conjunto de ítems específicos para evaluar su instrucción; los dos primeros eran utilizados con propósitos sumativos y el conjunto de ítems específicos con propósitos de mejora (comparación a nivel del departamento).

De acuerdo con los resultados de la evaluación, ese semestre Alexander obtuvo puntajes más bajos que el promedio al compararlo con sus pares a nivel de departamento y del campus. Los comentarios hechos por los estudiantes en la parte posterior del cuestionario indicaban que uno de los problemas que enfrentaron fue la cantidad de lectura del curso, especialmente de documentos relativos a la legislación. Además, siete se quejaron de los asistentes de enseñanza; de ellos tres criticaron la habilidad de los asistentes de comunicarse en inglés; uno indicó que en su opinión los asistentes no sabían inglés y que a ella no le agradaba que ninguno revisara sus escritos. Algunos escribieron en la forma de evaluación que se sentían incómodos haciendo un juicio del curso y de los procedimientos de evaluación del instructor antes de que hubieran recibido sus calificaciones.

Los resultados de las respuestas a los ítems específicos de la evaluación de Alexander mostraron que los estudiantes percibían que hubo consistencia entre los objetivos del curso y en lo que se enseñó y que Alexander fue entusiasta en su enseñanza. Algunos también indicaron que el profesor parecía bien preparado para impartir sus clases. Menos acuerdo existía en relación con los ítems que preguntaban acerca de cuán apropiadas eran las lecturas seleccionadas, la cantidad de tarea asignada y si los escritos asignados y examen reflejaban el material cubierto en clases.

Aunque la evaluación proveyó a Alexander con información importante de cómo sus estudiantes se sentían acerca de su curso, ésta presentaba algunos problemas. Primero, el uso de un promedio para calcular los puntajes enmascara diferencias entre los estudiantes y no refleja las percepciones de los estudiantes minoritarios (afroamericanos, asiáticos e hispanos). Al calcular un promedio, la opinión de éstos desaparece en la masa de datos de la evaluación. En segundo lugar, la evaluación falló en representar la actitud negativa de los estudiantes ante el curso. Durante las primeras sesiones, varios expresaron su descontento con tener que llevar el curso. Alexander preguntó a sus estudiantes por qué estaban inscritos, si deseaban cursarlo y si pensaban que éste sería útil para su futura práctica docente. Sólo cinco de los doscientos cincuenta indicaron que se inscribieron porque deseaban llevar el curso, los

otros doscientos cincuenta dijeron que si hubiesen tenido elección nunca se hubieran inscrito. Alrededor de 40 estudiantes dijeron que no esperaban enseñar en una escuela donde asistieran estudiantes con necesidades especiales o de diversa herencia étnica y cultural.

Esta actitud negativa hacia el curso no se reflejó en los resultados de la evaluación, ya que sólo 13 de estos estudiantes expresaron tener una opinión negativa antes de llevar el curso en el cuestionario de evaluación docente. Tercero, la evaluación de la clase de Alexander utilizando un procedimiento estandarizado establecido por el campus, no refleja que algunos de estos estudiantes tenían actitudes negativas y estaban renuentes a interactuar con los ayudantes de enseñanza. De hecho, seis de siete que reprobaron, hubieran podido obtener suficientes puntajes si se hubieran reunido con los asistentes de enseñanza y hecho las correcciones indicadas a su primer escrito, pero ellos decidieron no hacerlo.⁴ Una joven estudiante caucásica, que fuertemente criticó al instructor por tener asistentes de enseñanza que carecían de dominio del idioma inglés, demostró una actitud agresiva hacia los asistentes quienes discutieron su conducta entre ellos y con Alexander. Mei-Yeh, la estudiante de China responsable por calificar los escritos de esa estudiante comentó que tenía problemas redactando las críticas de los artículos asignados en el curso. La estudiante resumía muy bien los artículos pero fallaba al no redactar una crítica de ellos, su trabajo no llegaba al nivel esperado en el curso. Aunque Mei-Yeh le había escrito recomendaciones para que mejorara las críticas de sus artículos, la estudiante continuaba ignorando las recomendaciones y consecuentemente perdió algún puntaje de su calificación.

Suparna, la asistente de enseñanza de India, también percibía que los estudiantes estaban ignorando sus sugerencias para mejorar sus trabajos. Ella cría que la posible razón de la negativa actitud de los estudiantes hacia el curso se debía a sus expectativas previas:

[...] pienso que algunos estudiantes se inscribieron a este curso porque dura sólo 8 semanas y es un requisito para graduarse si desean tener una certificación del Estado. Ellos probablemente pensaron que iba a ser un curso más fácil que los otros cursos que han llevado antes por su duración. De lo que no se dieron cuenta es que tiene las mismas demandas que cualquier otro curso de Licenciatura."

Kim, el otro ayudante de enseñanza, compartía la percepción de Suparna acerca de la motivación de los estudiantes acerca del curso. La actitud negativa de los estudiantes hacia los asistentes de enseñanza no era de todo el grupo de estudiantes; había quienes expresaron en sus críticas a los artículos que ellos realmente apreciaban la oportunidad de leer y aprender acerca de estudiantes con necesidades especiales y reconocieron que no estaban enterados del alto porcentaje de estudiantes minoritarios (afroamericanos y de ascendencia hispana) que estaban ubicados indebidamente en salones de educación especial. Los estudiantes que llevaban a cabo sus prácticas fueron los más abiertos y positivos en su apreciación del curso y al instructor.

Además de la actitud negativa de los estudiantes hacia el curso y en algunos casos hacia los asistentes de enseñanza, los resultados de la evaluación pueden erróneamente dar la impresión de que Alexander está empeorando como maestro o que el uso de la tecnología está reñido con altas evaluaciones docentes. Cuando él impartió el curso por primera vez obtuvo un puntaje de 3.9 de 5 puntos por su enseñanza. El año siguiente obtuvo 4 de 5 puntos. Pero, ese semestre, Alexander obtuvo 3.5 de 5 puntos. Lo que aquí no se toma en cuenta es que cuando él impartió el curso por primera vez tenía sólo 25 estudiantes en el

⁴ Alexander les dio la oportunidad de recuperar puntos perdidos en la evaluación de la tarea si se reunían con los asistentes de enseñanza para revisar la tarea y corregían los errores previos.

aula y la mayoría llenaron las formas de evaluación; al año siguiente, el número de estudiantes se incrementó a 60 de los cuales 50 llenaron las formas de evaluación; pero ese año la clase tuvo 255 estudiantes de los cuales 130 completaron las formas de evaluación.

Además del tamaño de clase y el número de estudiantes que llenaron las formas de evaluación, las condiciones del aula donde Alexander impartió el curso y las características de los estudiantes fueron diferentes. Cuando obtuvo los puntajes más altos por su docencia, él estaba impartiendo la clase en un salón más pequeño que permitía mayor interacción y actividades con los estudiantes. Cuando impartió el curso a 255 estudiantes, lo hizo en un gran auditorio con inadecuada acústica y el arreglo físico del salón limitaba la interacción entre los estudiantes.

Más aún, los estudiantes que se inscribieron al curso eran diferentes. En años anteriores, quienes escogieron llevar el curso como optativo fueron muchos más, así como sus características ya que entonces se inscribieron estudiantes que tenían diferentes antecedentes y experiencias previas con discapacitados. Los estudiantes que estaban llevando a cabo sus prácticas docentes al momento del curso y que habían tenido oportunidad de interactuar con personas con necesidades especiales en el aula tuvieron una actitud más positiva acerca del curso y del instructor. Una llevó un diario, que compartió con Alexander, donde escribió cómo el conocimiento adquirido en el curso se relacionaba con sus experiencias trabajando con un estudiante con problemas de aprendizaje en su salón de clase.

Aún más, el sistema de evaluación estandarizado se basaba únicamente en los puntajes otorgados por los estudiantes en la forma de evaluación pero era incapaz de capturar otros aspectos importantes de la docencia de Alexander. Por ejemplo, su estilo de enseñanza, su preocupación por proveer a sus estudiantes con oportunidades de adquirir conocimientos y destrezas, la forma en que retaba las preconcepciones sociales sobre las minorías o de necesidades especiales dándoles la oportunidad de interactuar con estudiantes diferentes a ellos. La evaluación también falló en reconocer el enorme compromiso de tiempo necesario para desarrollar el sitio del curso y el hecho de que, por sí misma, la tecnología no puede mejorar la enseñanza; es sólo una herramienta y su utilidad y beneficios dependen de la habilidad del maestro y los estudiantes y la disposición de ambos para usarla.

Además algunos ítems incluidos en la forma de evaluación pueden no ser apropiados para ser respondidos por estudiantes. Por ejemplo, los utilizados para comparar profesores en el Departamento se centran en aspectos que los estudiantes pueden no ser la fuente de información más apropiada porque tienen poco conocimiento del contenido del curso, de las lecturas disponibles ni sobre cuán apropiados son pedagógicamente para ser incluidos en el curso: ¿Estaba preparado el instructor para impartir el curso? ¿Fueron las lecturas del curso bien seleccionadas?

Braskamp y Ory afirman que los estudiantes son buenas fuentes para evaluar la enseñanza y pueden proveer con una importante perspectiva para describir o juzgar la relación profesor-estudiantes, la carga de trabajo del curso, lo que ellos han aprendido, la forma en que el profesor evalúa el curso y su habilidad de comunicarse claramente. Ellos no son una fuente de información apropiada cuando la evaluación les pide hacer un juicio de los aspectos que directa o indirectamente "juzgan la calidad del contenido del curso o cuán conocedor es el docente o su habilidad como investigador" (p.99).

ESTUDIO DE CASO 3⁵

El tercer caso se desarrolló alrededor de Daniel Weldy, en proceso de obtener una plaza definitiva como profesor asociado en una universidad en el suroeste de Estados Unidos. El profesor Weldy es de mediana edad, de alrededor 40 años, con un gran interés por cuestiones étnicas y de diversidad cultural en Norteamérica. Ésta era precisamente su área de especialidad de investigación, ya que sus estudios se enfocaban en las implicaciones sociales y de equidad del multiculturalismo en educación superior, particularmente en el caso de los estudiantes afroamericanos.

El doctor Weldy trabajaba para Southwestern University,⁶ una institución centrada en la investigación que tenía también una buena reputación por la calidad de su enseñanza y su producción científica. La población estudiantil de la universidad estaba constituida principalmente personas de raza blanca de ascendencia anglosajona o asiáticos. Aún cuando la universidad estaba localizada en una zona en la que vivía un alto porcentaje de hispanos, su porcentaje en la universidad era muy pequeño comparado con el de los otros grupos, aunque en general el porcentaje de estos estudiantes estaba entre los más altos en relación con la mayoría de las universidades norteamericanas. La universidad estaba haciendo un esfuerzo muy grande por reclutar tanto estudiantes como docentes de grupos minoritarios, para contar con una planta docente y estudiantil que reflejara mejor la realidad multicultural de la sociedad norteamericana.

El interés por ofrecer a los estudiantes múltiples perspectivas y una mayor comprensión de diferentes culturas y su impacto en su desempeño profesional era también una preocupación de la facultad y particularmente del departamento de Educational Administration and Policy (Administración y Política Educativa), donde había sido contratado el doctor Weldy. El Departamento impartía cursos de licenciatura y posgrado en estas temáticas. Los estudiantes de licenciatura de otros departamentos podían cursar algunos de estos cursos para cubrir los requisitos establecidos por el currículo general de licenciatura; de hecho, este Departamento tenía una buena reputación por contar con personal altamente calificado interesado en estudios multiculturales. Al igual que el doctor Weldy que se especializaba en estudios afroamericanos, otros de sus colegas estaban interesados en estudios hispano-americanos, de inmigrantes asiáticos de origen hindú, de políticas y sus implicaciones para grupos minoritarios en Norteamérica, entre otros.

El doctor Weldy impartía tanto cursos de posgrado, como uno de licenciatura titulado *Multicultural Issues in American Education* (Aspectos Multiculturales en la Educación Americana), que los estudiantes de este nivel podían cursar para cubrir los requisitos del currículo general. Aunque la mayor parte de los estudiantes que se inscribían a los cursos que impartía el doctor Weldy eran afroamericanos, en el curso de licenciatura, por lo general se apuntaban además otros estudiantes de grupos minoritarios.

Enseñando acerca de multiculturalismo

El doctor Weldy tenía estudios de historia y sociología además de su doctorado en Política Educativa (Educational Policy), y aunque no había llevado una formación específica en enseñanza, trataba de

⁵ Cisneros-Cohernour, E. J., Pech, S. J. y Barrera, M. E. (2005).

⁶ Es importante recalcar que todos los nombres de los participantes en el estudio de caso, así como de las instituciones fueron cambiados. Algunas características del contexto son omitidas para poder proteger la confidencialidad de los datos.

utilizar los principios de su investigación acerca de multiculturalismo en el aula. Como profesor tenía una alta preocupación por fomentar el análisis crítico en sus estudiantes.

Los estudiantes afroamericanos que llevaban el curso "Multicultural Issues in American Education", tenían opiniones muy positivas acerca de la calidad de la enseñanza y aprendizaje en los cursos del doctor Weldy. Una gran mayoría de estos estudiantes afirmaban que tenían intenciones de volver a llevar otro curso impartido por el doctor Weldy. Sin embargo, estos resultados positivos no se reflejaban en las evaluaciones de la calidad de la enseñanza del profesor.

De acuerdo con los resultados de las evaluaciones semestrales, el doctor Weldy obtenía puntuaciones bajas en la evaluación que sus estudiantes hacían de su enseñanza. Un análisis más profundo de su enseñanza reflejaba una diferencia significativa entre las percepciones de los diferentes estudiantes inscritos en su curso. Mientras que los afroamericanos le otorgaban puntuaciones muy altas en todas las categorías de la evaluación, los de origen mexicano y asiáticos le otorgaban las puntuaciones más bajas. De hecho estos últimos tendían a desertar en mayor número de su curso.

Al observar las clases impartidas por el doctor Weldy uno podía apreciar cuál era el problema que motivaba que diferentes estudiantes tuviesen percepciones completamente opuestas acerca de la calidad de su enseñanza. Aún cuando su voz era adecuada, su contacto visual apropiado, su manejo de usos y recursos didácticos también era adecuado, el estilo de enseñanza del doctor Weldy era sumamente asertivo. Era un profesor muy directo que hablaba con voz muy firme y discutía asertivamente las fundamentaciones y argumentaciones sobre el multiculturalismo en el aula. Este estilo de enseñanza que su jefe de departamento llamaba estilo "in your face" (en tu cara), o sea, directo y confrontador, era percibido por los estudiantes hispanos como un estilo agresivo e intimidante. Esta misma percepción era compartida por los asiáticos, que se sentían sumamente incómodos. Aún cuando el doctor Weldy no se lo proponía, su estilo de enseñanza era culturalmente apropiado para los afroamericanos, pero no así para los otros estudiantes que afirmaban no tener el menor interés de llevar otro curso con un profesor como el doctor Weldy.

**LA EVALUACIÓN COMO RECURSO ESTRATÉGICO PARA LA
MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE ANTE LOS RETOS DE
UNA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

**THE EVALUATION AS AN STRATEGIC RESOURCE TO IMPROVE THE TEACHING
PRACTICE STANDING BEFORE THE CHALLENGES OF THE EDUCATION BASED
ON COMPETENCES.**

Yolanda Edith Leyva Barajas

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art18.pdf

Actualmente los sistemas educativos en todo el mundo deben enfrentar retos particularmente difíciles: formar ciudadanos capaces de adaptarse a los imprevisibles cambios de la sociedad y de las actividades técnicas y científicas, además de generar y conducir dichos cambios rescatando el valor cultural y social de la educación. Estos son algunos de los aspectos en que se concreta el reto de mejorar la calidad de la educación superior. En este contexto, la evaluación se ha ido identificando como un instrumento clave de ayuda para dinamizar la mejora y la innovación en cualquier etapa del proceso educativo asumiendo los cambios que se requieren de una forma más efectiva y responsable.

Aunque estos retos existen desde hace tiempo, y forman parte del discurso en muchos foros educativos nacionales e internacionales, no es usual que los profesores se identifiquen como agentes activos para enfrentarlos; muchos de ellos ni siquiera son conscientes de que es necesario un cambio en sus prácticas docentes. No obstante, las políticas que se han ido adoptando en las instituciones de educación superior en México, como respuesta a lo que acontece en otros países de América y Europa; se orientan a identificar elementos que permitan la convergencia, transferibilidad y transparencia, así como las orientaciones metodológico-didácticas dirigidas al desarrollo de competencias; lo cual implica énfasis diferentes en las prácticas de la docencia de aquellas que habitualmente se venían utilizando en la educación superior (De Miguel, 2006; Delgado, 2006). Las tendencias actuales en evaluación educativa constituyen una oportunidad para la reflexión y el cambio de estas prácticas tanto en el ámbito individual como en el del trabajo colegiado.

Retomamos para el propósito central de este trabajo, la síntesis sobre el concepto de evaluación educativa del grupo de evaluación y medición (gem) de la Universidad de Valencia, ya que refleja de forma adecuada tales tendencias: "Un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora" (Jornet, 2009).

En congruencia con esta conceptualización, los modelos evaluativos que adoptemos, deben permitirnos comprender la realidad educativa en la que nos movemos, por lo cual es necesario también llegar a consensos respecto de la misión y funciones de la educación superior en nuestro país, así como a modelos de formación de la práctica educativa y programas de gestión académica y operativa acordes con los movimientos mundiales que se han generado en torno al desarrollo de competencias profesionales, de manera que podamos construir los estándares de calidad que nos permitan orientar nuestros esfuerzos en la proyección de políticas y estrategias para alcanzarlos.

En México, desde hace ya un par de décadas se generaron una serie de mecanismos y estrategias nacionales para evaluar la calidad del sistema educativo, no obstante, la complejidad que implica tanto la comprensión de la realidad de la educación en nuestro país, como el logro de consensos respecto de una visión compartida de "educación de calidad"; ha hecho que estos esfuerzos no sean suficientes para producir un cambio. Al respecto de la complejidad que representa la evaluación de un sistema educativo Tiana (2004) destaca tres tipos de análisis sobre la relevancia de la política educativa: 1) el desempeño del sistema educativo en su conjunto en relación con la satisfacción de las necesidades de educación de la población; 2) la determinación de la equidad y la eficiencia del sistema y 3) la evaluación del impacto de las políticas y la eficacia en el logro de las metas que guían los planes de desarrollo.

1. ALGUNOS CONCEPTOS ÚTILES DE METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Abordaremos este tema desde la perspectiva de lo que corresponde hacer a las instituciones de educación superior como actores principales involucrados en los análisis del sistema educativo mexicano, tanto en el nivel de las políticas y planes de desarrollo educativo nacionales y estatales, como el de la realidad educativa respecto de las necesidades y demandas actuales de la sociedad. De acuerdo con la UNESCO (1998) para hacer frente a estas demandas, se requiere que la educación superior contemporánea sea capaz de ofrecer una formación de profesionales competentes y comprometidos, capaces de enfrentar con eficacia, eficiencia y responsabilidad los problemas mundiales derivados de un uso irracional de los recursos y de los avances acelerados de la ciencia y la tecnología, creando un brecha importante con respecto a la formación profesional, principalmente en áreas de ciencias sociales y humanidades.

Para abordar procesos evaluativos que tengan un potencial de cambio, las instituciones requieren de la definición de metodologías de recolección y análisis de información concertadas e integradas en un sistema o modelo de evaluación incluyente, para que proporcionen elementos de comprensión de la realidad educativa que viven. Un aspecto indispensable del proceso evaluativo, es la incorporación de diversos actores en equipos interdisciplinarios organizados con base en una estructura que responda a las características de la institución y sus programas; ya que se requiere de las aportaciones de expertos o especialistas en el área evaluada, de los técnicos en evaluación y de todos aquellos que puedan aportar información contextual que ayude a la interpretación de los resultados. Sobra decir que en cualquier centro educativo los docentes son actores que pueden aportar tanto información de expertos o especialistas del objeto de evaluación, como información contextual derivada de su experiencia en el ejercicio de la docencia. Su incorporación es indispensable en la realización de procesos evaluativos que pretendan ser realmente útiles.

Dado que estos equipos interdisciplinarios, serán los responsables de tomar una serie de decisiones en torno del modelo evaluativo más apropiado, y que este modelo deben incluir mecanismos de evaluación y mejora de la docencia, es necesario que se incorporen desde el inicio del proceso evaluativo, para lo cual también es conveniente contar con procesos de inducción y sensibilización de su papel en la toma de decisiones a nivel institucional.

Desde la planeación de la evaluación, deberá integrarse a los docentes de las diversas academias o cuerpos colegiados para llegar a consensos acerca de la definición de propósitos y usos que se darán a los resultados de la evaluación de los diversos componentes a evaluar: los programas, los recursos didácticos, los estudiantes, la operación de los programas, en donde desde luego entra la evaluación de la docencia; la infraestructura y la gestión para el logro de los propósitos institucionales. De manera específica es importante que participen en la construcción ya sea de un perfil referencial, o bien en la definición de un concepto de calidad de la práctica docente, con la finalidad de estar en condiciones de construir indicadores que proporcionen una base para la definición de criterios y estándares. Todo este proceso, permitirá contar con un marco de interpretación adecuado a la información que ha de recabarse. Es muy importante que los docentes participen no sólo en la planeación de la evaluación, sino en los comités que se encarguen de la elaboración de diversos tipos de instrumentos para recabar la información; o en aquellos que se encarguen de la selección de técnicas de análisis e interpretación de la misma, de manera que su participación incida también en la toma de decisiones de cómo comunicar y difundir los resultados a los diversos usuarios.

Sólo si los profesores se integran voluntariamente a los diversos equipos de trabajo, será posible ganar credibilidad y, con ello, obtener información útil para mejorar la práctica docente y otros procesos que permitan alcanzar las metas institucionales propuestas. Cualquier falla o falta de consenso en alguno de estos procesos, constituye un riesgo para la validez y, por lo tanto, la utilidad de los resultados de la evaluación, razón por la cual el rol del evaluador en los diversos comités y grupos de trabajo en todas las etapas del proceso, además de guiar los procesos técnicos debe ser capaz de comprender el contexto en el que se desarrolla la actividad docente, prever posibles conflictos y, en caso de que sucedan, debe tener capacidad de negociación para el logro de consensos. Esto implica que el evaluador además de las competencias conceptuales y metodológicas, debe desarrollar competencias contextuales, comunicativas, adaptativas e integrativas (Leyva y Jornet, 2006).

Hemos señalado que la definición de criterios e indicadores, debe partir de las dimensiones de calidad de la actuación docente previamente acordadas, y que tales dimensiones deben ser congruentes con las demandas actuales de formación y desarrollo de competencias de los sistemas educativos. Se puede partir de un perfil referencial o de algún modelo de formación docente, en cualquier caso deberá verificarse si la práctica docente es relevante y pertinente, si tiene eficacia interna y externa, si tiene un impacto en el largo plazo, si es eficiente en el uso de sus recursos, si busca la equidad y otros valores asociados con la misión y filosofía institucionales. Adicionalmente, se deben lograr acuerdos respecto de la ponderación adecuada de estas dimensiones en la construcción de indicadores, para sustentar los procesos de evaluación confiriéndole la validez necesaria a la emisión de juicios y en consecuencia a la toma de decisiones que sustenta.

Una vez garantizada la validez interna del proceso evaluativo, debemos asegurar el uso adecuado de la información generada por la evaluación, así como la comunicación responsable y oportuna de los resultados. La información debe ser útil para sustentar decisiones y debe aportar conocimiento para comprender y mejorar los programas y las prácticas docentes. Tal conocimiento implica hacer comparaciones principalmente a través de criterios o parámetros externos al sistema educativo, así como comparaciones internas basadas en estudios longitudinales para medir avances a lo largo del tiempo.

En esta parte del proceso, la validez y por lo tanto la utilidad de la evaluación, dependerán de que la comunicación y difusión de los resultados se adapte a las necesidades y expectativas de las audiencias que son posibles receptoras de la información, principalmente los propios profesores. Esto implica, si es preciso, su capacitación para una adecuada interpretación y uso de los resultados de la evaluación. De acuerdo con Jornet (2009) abordar el diseño de un sistema de evaluación en la actualidad, si bien es una tarea compleja conlleva claros beneficios para el desarrollo de la docencia y la calidad de las decisiones que los profesores han de tomar acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de su papel como agentes sustanciales del proceso educativo.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE AL RETO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Respecto al desarrollo profesional docente, y por tanto a los procesos de evaluación que pretendan dar cuenta de ello, además de los retos arriba mencionados, se enfrenta el del cambio de enfoque que se ha extendido de Europa a América Latina sobre los modelos de educación superior basados en competencias. Movimiento que afecta el rol del docente y, desde luego, sus competencias docentes para enfrentar estos retos. Si además agregamos que el uso de las nuevas tecnologías de la información en la educación han producido cambios importantes en la operación y gestión de las instituciones de educación

superior, sin que en paralelo se diseñaran programas de capacitación eficaces para que los profesores pudieran incorporarlos a su práctica, podemos dimensionar lo complicado que resulta el panorama. Y, en términos de la evaluación, de todos los procesos evaluativos, el que intenta dar cuenta de las prácticas docentes representa la mayor dificultad tanto política como técnica, ya que resulta difícil el logro de consensos en torno a un perfil de docencia y a un modelo de formación docente congruentes con el enfoque de la educación basada en competencias. Sin acuerdos en este tópico, se dificultan las siguientes etapas del proceso evaluativo, tales como la elección del diseño metodológico más apropiado para obtener y analizar la información que nos permita comprender la realidad de las prácticas y cómo y qué hacer para mejorarlas.

Para ganar comprensión en torno a esta necesidad de definir un modelo de formación que responda a los retos de transitar hacia una educación superior basada en competencias, revisaremos algunas definiciones del concepto de competencias profesionales y cómo éstas determinan los cambios que han de operar las instituciones educativas y de manera específica redimensionar el papel de los docentes en estos cambios.

*[...] las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: el **saber proceder** que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes...); el **querer proceder** que se refiere a la motivación y a la implicación personal del individuo; el **poder proceder** que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan la posibilidad y legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo (Le Boterf, 1998).*

Es interesante rescatar el énfasis que en esta definición se hace de la posibilidad y legitimidad otorgadas para el ejercicio profesional, ya que confiere un papel decisivo tanto a las instituciones educativas como a las del trabajo, como otorgantes del **poder proceder**, lo cual implica responsabilidades compartidas en la certificación de los individuos y el espacio o contexto de acción en donde se manifiesten las competencias profesionales.

Otra definición interesante por el papel central que confiere a la evaluación y a las acciones formativas y de desarrollo, es la de Parry (1996) ya que la podemos situar fácilmente en el contexto educativo formal y, por lo tanto, relacionado con el papel o funciones de los docentes de educación superior.

*Grupo de conocimientos, habilidades y actitudes que afectan a gran parte de un trabajo (roles o responsabilidades), que correlacionan con la actuación en el trabajo, **que pueden ser medidos frente a estándares consensuados y que pueden ser perfeccionados mediante acciones formativas y de desarrollo** (Parry, 1996).*

Tal definición es relevante al presente trabajo, no sólo como objeto de estudio de la formación y la evaluación de las competencias docentes, sino como tema de la formación del evaluador educativo, ya que las prácticas de evaluación de profesores que pueden ser útiles y pertinentes en un contexto o tiempo, no necesariamente lo serán en otros tiempos o contextos.

De acuerdo con un análisis del tema, Navío (2005) apunta que la competencia profesional es a la vez realización individual y exigencia social, ya que forma parte de un atributo personal pero está relacionada con el contexto, lo cual supone asumir que puede adquirirse mediante acciones diversas tales como procesos reflexivos de formación promovidos en las instituciones de educación superior, o procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo. Por otra parte señala que la competencia docente es un conjunto de elementos combinados e integrados en constante cambio o evolución, por lo que los modelos evaluativos han de adaptarse también a tal evolución.

Analizar y comprender la realidad de las prácticas docentes en un momento de cambios continuos tanto en paradigmas educativos, como en necesidades y demandas de la sociedad en torno a la solución de una gran diversidad de problemas, debe hacerse desde dos perspectivas: La primera a partir de los modelos que desde los diferentes paradigmas de investigación didáctica se han generado; y la otra desde las apreciaciones que los diversos expertos hacen acerca de experiencias de formación, lo cual permite además el rescate de las mejores prácticas y los contextos en que se dieron.

En cuanto a los paradigmas de investigación didáctica, Navío (2005) ofrece un cuadro comparativo de cuatro de los más representativos, en términos tanto de las características que los definen, como de los tipos de investigación que promueven. El cuadro 1 es útil a nuestro propósito de crear un marco apropiado para la evaluación docente que sea útil en el contexto actual de las instituciones de educación superior en México.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

| | Paradigmas | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|--|
| | Presagio-producto | Proceso-producto | Mediacional | Ecológico |
| Características definitorias | Identificación de las características personales adecuadas para el ejercicio de la función docente | Análisis de la actuación profesional del docente desde la perspectiva de su comportamiento en el aula | El docente es un profesional que toma decisiones sobre su práctica. Por lo tanto preocupa el análisis de los procesos de pensamiento | El docente actúa en un contexto en el que se desarrolla el proceso educativo, es decir que contexto es un factor educativo de la actuación |
| Características de la Investigación | Estudio de correlaciones existentes entre las características de los docentes y el resultado de los alumnos | Estudio del comportamiento docente a través de observaciones en situaciones interactivas que permitan extraer pequeñas secuencias de comportamiento profesional eficaz (competencias) | Partiendo de los tres momentos (antes, durante y después) que pueden considerarse en el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje, preocupa el estudio de las variables que intervienen en la toma de decisiones en cada momento. | La investigación busca la captura de variables que no están predefinidas mediante la observación, la entrevista y otras técnicas cualitativas. La información obtenida siempre es situacional y difícilmente generalizable |

Más que proponer la elección de algún paradigma específico, consideramos conveniente diseñar un modelo propio que sea acorde con las características de cada institución. A manera de ejemplo, presentamos un modelo desarrollado a partir de los paradigmas presentados que puede ser útil en el entorno de la educación basada en competencias. Se trata del modelo contextual crítico de formación de formadores desarrollado por Fernández (1996), que desde el paradigma ecológico y desde una orientación social-reconstruccionista, considera que los procesos de formación son suficientemente complejos como para ser reducidos a un listado de tareas, actividades o funciones docentes; además de que el campo de trabajo del docente de educación superior está cargado de aspectos culturales, tecnológicos, sociales, políticos e ideológicos que el profesor debe considerar si desea que su práctica profesional sea útil.

Otras propuestas consideradas desde el espacio europeo enlazan, aunque no se manifieste abiertamente, con modelos de formación docente que consideran los presupuestos del paradigma ecológico y algunos aspectos propuestos están relacionados con las características del modelo contextual-crítico tales como: la necesidad de formación continua del docente de manera que enlace con su formación inicial; la

consideración del contexto como referente principal para la organización de su formación y la necesaria relación teoría-práctica como elemento para la contrastación desde la reflexión crítica.

3. UN ESTUDIO DE CASO

Si analizamos el caso de los modelos de formación de docentes de educación básica en las escuelas normales de México, aunque no de manera explícita, el diseño curricular desde la reforma promovida en 1997 a los planes de estudio de las licenciaturas en Educación primaria y de Educación preescolar, se mueven dentro del marco de este modelo de formación. El perfil de egreso está expresado en competencias en cinco campos, con rasgos delineados en cada uno que se orientan a enlazar la teoría con la práctica docente, creando una estructura que tiene una línea curricular de observación y práctica docente que intenta vincular a las instituciones formadoras con el entorno en el que se desarrollarán las competencias didácticas y la capacidad de respuesta al entorno, además de poner en práctica aquellas competencias de carácter más teórico y de desarrollo de atributos personales tales como las habilidades intelectuales específicas para ejercer la docencia, el dominio de los propósitos y contenidos de la educación básica y desde luego la adquisición de una identidad profesional y ética, todos ellos rasgos del perfil de egreso de estas carreras que ofrecen las escuelas Normales.

Desde principios de 2003, he tenido la afortunada experiencia de trabajar con los profesores de las escuelas normales del estado de Nuevo León, de manera más continua e intensa con los profesores de la Escuela Normal "Prof. Serafín Peña" de Montemorelos. Lo considero una fortuna porque después de trabajar 10 años como docente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuatro años en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la última década en el ámbito de la evaluación educativa primero en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y después en el Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa (INITE), institución en la que laboro actualmente; he acumulado experiencias y elementos que me permiten contrastar diversos contextos educativos dentro de un mismo país.

La interacción con las escuelas normales, me ha permitido no sólo profundizar en el modelo educativo y didáctico basado en competencias, sino comprender la complejidad que implica su operación. En estos años de trabajo evaluativo continuo desarrollado en colaboración directa con profesores de diversas instituciones educativas públicas y privadas, de educación superior universitaria y recientemente con las escuelas normales, he tenido también la oportunidad de darle un significado diferente a mi papel como evaluadora educativa. Ya que de manera colaborativa con diversos grupos de profesores organizados en comités o academias para llevar a cabo el trabajo evaluativo, hemos descubierto juntos algunas prácticas de evaluación y reflexión colegiada, que claramente apuntan a la obtención de resultados tangibles de mejora de la práctica docente y con ello de la calidad de la educación. Este trabajo se ha reflejado tanto en la actitud de los profesores para implicarse seriamente en los procesos de planeación y evaluación institucional, como en resultados tangibles de su impacto, estos últimos obtenidos desde fuentes externas.

En este espacio, considero relevante compartir tales experiencias y procesos que hemos llevado a cabo tratando de rescatar aquello que puede ser útil en otros contextos de educación superior. Antes es preciso dar algunos antecedentes de los mecanismos de evaluación institucional que se han vivido, ya que fueron el detonante de los procesos que se empezaron a vivir en las Normales a nivel nacional.

4. ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Los procesos de evaluación institucional de las escuelas normales, se ubica por lo menos una década tarde respecto del resto de las instituciones de educación superior en México, tienen su antecedente inmediato en un primer intento sistemático de evaluación institucional que surge a partir del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) en 1997, en el cual se habla de sentar las bases para crear una cultura de la evaluación. No obstante, es hasta 2003 que se empieza a trabajar en las líneas estratégicas referentes a la evaluación objetiva y sistemática y a la de gestión, con el Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). El trabajo realizado en torno a la evaluación institucional en 1997, fue apenas un primer acercamiento de evaluación interna que llevaron a cabo las escuelas normales y en términos de la evaluación externa, sólo participaron 49 escuelas en un proceso de evaluación conducido por la Universidad Autónoma Metropolitana.

Los resultados de estos primeros ejercicios de evaluación dejaron en evidencia la gran heterogeneidad en cuanto a estilos de gestión y participación de los actores involucrados, así como el conocimiento de las distintas capacidades de respuesta de las normales ante formas novedosas de plantear programas de gestión institucional, con estos resultados se pudo establecer una tipología en términos de las posibilidades de transformación de cada escuela evaluada y sirvieron también como base para el mejoramiento de las estrategias de evaluación que vendrían más tarde (SEP, 2003).

A partir de estos primeros resultados, y con la reestructuración orgánica de la SEP planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se gestaron cambios importantes, por lo que actualmente el PROMIN es un programa nacional del cual se desprende el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) con el objetivo de construir el marco de políticas estatales en las diferentes entidades federativas, reconociendo así la diversidad social y cultural de México, a pesar de tener un currículo nacional. Este programa incorpora un Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (PROGEN) y Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN). El primero proporciona orientaciones de política sobre el conjunto del sistema estatal de educación Normal, y el segundo lo formula cada Escuela Normal, mediante ejercicios de auto-evaluación, lo que ha propiciado que directivos y docentes tengan la oportunidad de reflexionar sobre fortalezas y debilidades en los rubros de atención a estudiantes, personal académico, operación de los planes y programas, gestión escolar entre otros, que les permitieran plantearse políticas y programas estratégicos para superar brechas respecto de estándares de calidad establecidos para este sistema (SEP, 2005).

De manera complementaria a estos primeros ejercicios anuales sistemáticos de auto-evaluación institucional, se integraron aquellos orientados a la evaluación de los estudiantes al ingreso y cuando están por egresar, como una fuente de información de la eficacia de las instituciones, por lo cual de manera obligatoria las escuelas normales han estado evaluando a los aspirantes mediante el examen de ingreso a la educación superior (EXANI II) del CENEVAL, el cual además de brindarles un panorama del perfil de ingreso de sus alumnos, constituye una herramienta útil en los procesos de admisión. Y, a partir de 2003, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales en Educación (DGESPE), estableció convenios de colaboración con el CENEVAL para el desarrollo de los Exámenes Generales de Conocimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria (EGC-LEPRE y EGC-LEPRI) ambas pruebas basadas en competencias, las que han permitido a través de sus resultados contar con una estimación del nivel de logro alcanzado por los estudiantes de 8º semestre en términos de las competencias específicas

expresadas en su perfil de egreso: habilidades intelectuales específicas, competencias didácticas, capacidad de respuesta al entorno, dominio de los contenidos de la educación primaria o preescolar e identidad profesional y ética. En 2008 se incorporaron los Exámenes Generales de conocimientos de las Licenciaturas en Educación Física (EGC-LEF y EGC-LES, plan 2002) y en Educación Secundaria (EGC-LEPRI y EGC-LEPRE, plan 1997).

En términos de evaluación externa de sus programas, a partir de 2008, algunas escuelas normales, entre ellas las del estado de Nuevo León, iniciaron los procesos de evaluación y acreditación con los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) los que han operado desde 1991 con otras instituciones de educación superior, principalmente universidades públicas. De los comités de CIEES, para el sistema de Normales se consideró oportuno trabajar con el comité de Administración y Gestión Institucional en una primera etapa, para lo cual se han realizado ajustes al esquema y a los estándares de calidad para adaptarlos a las condiciones de estructura y operación de las Normales. Este mecanismo además de fortalecer el trabajo de evaluación y planeación estratégica promovido por el PEFEN, va creando una cultura de la documentación con evidencias de cada juicio de valor emitido en torno a la calidad de los programas institucionales.

Terminaremos esta breve reseña, señalando que a nivel general, los resultados de la incorporación de las Normales a los mecanismos de evaluación de la educación superior, en algunos casos han permitido al personal docente de las escuelas normales reconocer fortalezas y áreas de oportunidad a nivel institucional y de manera más específica con los resultados de los procesos de evaluación promovidos por los CIEES a nivel de los programas; y con los resultados de los exámenes del CENEVAL, a nivel de los egresados hasta ahora evaluados, lo que constituye una medida de eficacia de la institución y la oportunidad de detectar brechas entre licenciaturas o dentro de una misma licenciatura entre rasgos del perfil de egreso.

Es fácil reconocer que falta aún mucho por hacer, ya que hay una gran heterogeneidad en cuanto al nivel de calidad entre las Normales, aún dentro de una misma entidad. Sin embargo, podemos también reconocer que en los últimos años algunas escuelas normales han incorporado a la vida institucional una cultura del trabajo colegiado que ha permitido a los docentes reconocerse como agentes de cambio y con ello participar activamente en los procesos de evaluación y planeación estratégica, lo cual constituye un aspecto clave para el desarrollo de la calidad educativa y acorde con las tendencias más actuales a nivel nacional e internacional, con lo cual se va construyendo un rumbo más seguro hacia una mayor calidad de los egresados normalistas y a largo plazo hacia una mayor calidad de la educación básica de nuestro país.

5. RESULTADOS Y RETOS

En términos específicos de la experiencia con el equipo directivo y los profesores de la Normal de Montemorelos, se ha ido intensificando el involucramiento del personal docente en los procesos de planeación y evaluación educativa, lo cual es indispensable, como señalamos en la introducción, para generar verdaderos procesos de mejora continua. También esto representa un avance significativo en la creación de una cultura de la evaluación y el desarrollo de la calidad, además de que se ha fortalecido el sentido de pertenencia a la institución, creando un ambiente propicio para incorporar a las prácticas de evaluación y planeación, la evaluación docente con el enfoque que estamos planteando en el presente trabajo, orientado a la mejora.

Con el fortalecimiento del trabajo colegiado, se ha logrado una mayor comprensión de lo que significa la operación de un currículo basado en competencias y en esta comprensión, se han sentado las bases para establecer programas orientados a una mayor vinculación con el entorno, programas de tutoría para una atención más personalizada a sus estudiantes y desde luego de superación académica del personal docente, orientadas al logro de una práctica más reflexiva y crítica. En términos de la evaluación docente, en el último año se ha planteado con más apertura la importancia de contar con un modelo de evaluación y de formación docente; y se han propuesto como meta institucional, promovida por los mecanismos de evaluación de la educación superior a nivel nacional, la de formar cuerpos académicos para cumplir con las funciones de investigación que han sido totalmente relegadas de las escuelas normales.

Otros resultados no menos importantes de estos procesos evaluativos son los avances significativos en el logro de una mayor eficiencia en su gestión y en la actualización de su infraestructura física y tecnológica en beneficio tanto de sus docentes como de los estudiantes, gracias a que los buenos resultados se han visto acompañados de recursos extraordinarios que se han utilizado para mejorar su infraestructura y para incorporar procesos de capacitación y superación académica, dotando al personal docente de computadoras portátiles, espacios físicos para las reuniones de academia y para la tutoría de estudiantes, intensificando el intercambio y la vinculación académica con otras Normales y Universidades nacionales y extranjeras, aspectos que han favorecido la motivación del personal docente en general.

De todos estos logros, existen evidencias documentadas en sus propios reportes de auto-evaluación en donde han dejado constancia de los resultados que han obtenido en evaluaciones externas tanto de sus programas, de su gestión y también de los resultados de sus estudiantes en las evaluaciones del CENEVAL, ya que desde 2003 que la Normal de Montemorelos ocupaba el lugar 64 a nivel nacional, transitaron en sólo unos años hasta el segundo lugar nacional y el primero estatal, lugares que han mantenido en los últimos años además de haber cerrado brechas entre los egresados de las dos licenciaturas que ofrecen. También se reflejan en los resultados obtenidos este año en los concursos que se están promoviendo para el otorgamiento de plazas, ya que el 100% de los egresados que se presentaron al concurso obtuvieron su plaza con base en sus resultados de desempeño en un proceso de evaluación objetiva.

No obstante, los resultados que a mi juicio son los más importantes, se reflejan en la implicación personal de cada vez un mayor número de profesores en los procesos de planeación y evaluación institucional, porque los consideran importantes y útiles a nivel personal y de su compromiso social con los estudiantes y con la institución en la que trabajan, compromiso que va más allá de las diferencias ideológicas y políticas que siempre existen en cualquier contexto laboral y profesional. Tal vez estos resultados sean por ahora un tanto intangibles o, al menos, difíciles de comunicar o evidenciar, pero estoy convencida de que pueden documentarse y difundirse con la intención de replicar procesos que han demostrado ser eficaces en términos de producir mejoras significativas en la calidad de la educación.

6. CONTRASTANDO EXPERIENCIAS

En términos específicos de la experiencia con el equipo directivo y los profesores de la Normal de Montemorelos, se ha ido intensificando el involucramiento del personal docente en los procesos de planeación y evaluación educativa, lo cual es indispensable, como señalamos en la introducción, para generar verdaderos procesos de mejora continua. También esto representa un avance significativo en la creación de una cultura de la evaluación y el desarrollo de la calidad, además de que se ha fortalecido el sentido de pertenencia a la institución, creando un ambiente propicio para incorporar a las prácticas de

evaluación y planeación, la evaluación docente con el enfoque que estamos planteando en el presente trabajo, orientado a la mejora.

Con el fortalecimiento del trabajo colegiado, se ha logrado una mayor comprensión de lo que significa la operación de un currículo basado en competencias y en esta comprensión, se han sentado las bases para establecer programas orientados a una mayor vinculación con el entorno, programas de tutoría para una atención más personalizada a sus estudiantes y desde luego de superación académica del personal docente, orientadas al logro de una práctica más reflexiva y crítica. En términos de la evaluación docente, en el último año se ha planteado con más apertura la importancia de contar con un modelo de evaluación y de formación docente; y se han propuesto como meta institucional, promovida por los mecanismos de evaluación de la educación superior a nivel nacional, la de formar cuerpos académicos para cumplir con las funciones de investigación que han sido totalmente relegadas de las escuelas normales.

Otros resultados no menos importantes de estos procesos evaluativos son los avances significativos en el logro de una mayor eficiencia en su gestión y en la actualización de su infraestructura física y tecnológica en beneficio tanto de sus docentes como de los estudiantes, gracias a que los buenos resultados se han visto acompañados de recursos extraordinarios que se han utilizado para mejorar su infraestructura y para incorporar procesos de capacitación y superación académica, dotando al personal docente de computadoras portátiles, espacios físicos para las reuniones de academia y para la tutoría de estudiantes, intensificando el intercambio y la vinculación académica con otras Normales y Universidades nacionales y extranjeras, aspectos que han favorecido la motivación del personal docente en general.

De todos estos logros, existen evidencias documentadas en sus propios reportes de auto-evaluación en donde han dejado constancia de los resultados que han obtenido en evaluaciones externas tanto de sus programas, de su gestión y también de los resultados de sus estudiantes en las evaluaciones del CENEVAL, ya que desde 2003 que la Normal de Montemorelos ocupaba el lugar 64 a nivel nacional, transitaron en sólo unos años hasta el segundo lugar nacional y el primero estatal, lugares que han mantenido en los últimos años además de haber cerrado brechas entre los egresados de las dos licenciaturas que ofrecen. También se reflejan en los resultados obtenidos este año en los concursos que se están promoviendo para el otorgamiento de plazas, ya que el 100% de los egresados que se presentaron al concurso obtuvieron su plaza con base en sus resultados de desempeño en un proceso de evaluación objetiva.

No obstante, los resultados que a mi juicio son los más importantes, se reflejan en la implicación personal de cada vez un mayor número de profesores en los procesos de planeación y evaluación institucional, porque los consideran importantes y útiles a nivel personal y de su compromiso social con los estudiantes y con la institución en la que trabajan, compromiso que va más allá de las diferencias ideológicas y políticas que siempre existen en cualquier contexto laboral y profesional. Tal vez estos resultados sean por ahora un tanto intangibles o, al menos, difíciles de comunicar o evidenciar, pero estoy convencida de que pueden documentarse y difundirse con la intención de replicar procesos que han demostrado ser eficaces en términos de producir mejoras significativas en la calidad de la educación.

7. CONTRASTANDO EXPERIENCIAS

Si revisamos tanto experiencias en torno a la evaluación de la docencia y a procesos de investigación ligados con el tema podemos identificar referencias a algunos de los principales obstáculos que las instituciones han enfrentando para poder hacer realidad un sistema de evaluación docente que permita

efectivamente la mejora a la que hemos estado haciendo referencia. Lo cual hace que esto sólo sea la expresión de un buen deseo que pareciera ser imposible, o que sólo se puede realizar ante situaciones ideales o cómo lo menciona Jornet (2009), "utópicas" tales como trabajar con grupos reducidos de estudiantes, u otorgar mejores condiciones salariales o de seguridad laboral a los profesores, o contar con una infraestructura de apoyo moderna y suficiente, o disminuir la carga de trabajo dedicada a la docencia para que los profesores puedan dedicar tiempo a tareas de planeación y evaluación arriba descritas.

En el presente trabajo además de la identificación de algunos de estos obstáculos, hacemos referencia a ciertas experiencias que han hecho posible la superación de algunos, mediante el trabajo colegiado en torno a tareas específicas de planeación y evaluación institucional como las que se promovieron en las Normales a través de los ejercicios anuales del PROFEN, las cuales se han realizado en situaciones precarias, con muy pocos recursos y en contextos socioculturales diversos, con lo cual se puede presumir que más que una cuestión sólo de recursos, se trata como lo dijimos desde el principio de un asunto de participación e implicación personal de los profesores en tales tareas.

Esto, salvadas las proporciones, puede ser una aportación a instituciones semejantes que aún no han logrado establecer procesos de evaluación que efectivamente coadyuven a elevar la calidad de la docencia, o que aún se preguntan cómo es que se puede lograr sin necesariamente contar con todos los elementos de un escenario ideal. Para ello, se requiere primero, romper con algunas inercias, promover la participación de todos los profesores, mediante la difusión de los beneficios personales e institucionales que se pueden lograr con su participación, y de un acompañamiento y mecanismos de seguimiento estrechos que apoyen la creación de tales academias, así como de su organización y control para que las reuniones sean productivas. Es decir, que no hay fórmulas fáciles, ni rutas cortas, es por eso que el trabajo debe empezar por el logro de una motivación orientada a la tarea y una capacitación y asesoría en procesos de evaluación educativa y planeación estratégica.

Para que los profesores perciban los beneficios de invertir tiempo extra en las reuniones colegiadas, se requiere que vayan rompiendo con los prejuicios que se tienen sobre tales reuniones, sustituyéndolos por otros juicios más realistas, que además permitan actitudes de apertura a otras ideas para en discusiones en donde priven los argumentos académicos, se vayan conformando ideas y reflexiones cada vez más útiles para comprender los problemas que enfrentan actualmente las instituciones educativas, así como su rol en la solución de las mismas. En la medida que estas reuniones se conviertan en espacios de reflexión acerca del papel de la educación como factor de movilidad social y de desarrollo regional y nacional, así como el descubrimiento del poder de los colectivos académicos en la construcción de soluciones a tales problemas y de innovación educativa, se van consolidando los grupos académicos obteniendo logros que después se constituyen en el motor para la construcción de hábitos profesionales de la práctica docente.

En este aspecto, hay coincidencia entre lo que se propone en las instituciones de educación superior en el espacio europeo, en torno a la necesidad del impulso que se tiene que dar al trabajo colegiado como mecanismo indispensable para enfrentar los retos que hoy representa la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo de la región.

Existe otro aspecto que tiene que ver con las funciones que tradicionalmente se le han atribuido de manera específica a las universidades: docencia, investigación y difusión de la cultura, lo cual desde luego afecta el modelo de formación docente. Al parecer algo que parecía exclusivo de las universidades, hoy cobra gran relevancia en el entorno de las Normales orientadas a la formación de competencias

profesionales para la docencia. Y el hecho es que en muchas universidades de México, a diferencia de las del espacio europeo, se encuentra muy relegado el rol del investigador respecto al de docencia, con excepción de los Institutos de Investigación dependientes de las universidades, lo cual es un tema pendiente en la agenda nacional, ya que es importante definir con claridad el papel del docente como investigador, así como las dimensiones o criterios a considerar para proyectar las líneas de investigación, no necesariamente de investigación básica como la que se lleva a cabo en institutos de investigación universitarios, sino principalmente de investigación aplicada en el campo profesional específico.

En cuanto a otros países, Jornet (2009) menciona que, en general, en los modelos universitarios europeos tiene un mayor peso la tarea de investigación que la de la docencia; no obstante, él argumenta que tal situación, no siempre resulta favorable, ya que los modelos evaluativos y de estímulos a los profesores, han producido en muchos casos, un desarrollo pobre del rol de docencia respecto del de investigación, ya que a los profesores les conviene más sacar un mayor número de publicaciones en revistas arbitradas, que invertir tiempo en el desarrollo de otras competencias docentes. Al respecto, Jornet señala la importancia que tiene la posibilidad de asumir a la docencia como una parcela o ámbito de la investigación, de forma que investigar sobre la docencia sea parte de la actividad de investigación, argumentando que la docencia sólo mejorará cuando se asuma, tanto a nivel de política como de interés individual, que la docencia es algo fundamental para el desarrollo de la universidad como institución (Jornet, 2009).

Es en este argumento en el que encuentro un punto de reflexión para evitar que el rescate de la función de investigación en las escuelas normales, produzca un sesgo en la orientación de la función de docencia, el modelo de investigación debe considerar el desarrollo de líneas de trabajo en torno a la evaluación y la formación docente, para comprender la realidad educativa en cada entorno y contexto y actuar en consecuencia ahora que se ha empezado a promover la conformación de cuerpos académicos que desarrollen investigación, como parte de los mecanismos de fortalecimiento de la educación Normal y que se empieza a otorgar recursos del PROFEN para poder conformarlos.

8. A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

Quisiera terminar esta ponencia con una reflexión que dé oportunidad al debate más que con alguna conclusión que resulta difícil en un contexto de transición en donde hay todavía más interrogantes que respuestas. Esta reflexión tiene que ver con las actitudes y valores que necesariamente deben acompañar cualquier ejercicio profesional como el del evaluador educativo o el del docente, ya que muchas respuestas a estas interrogantes no las vamos a encontrar ni en los modelos teóricos ni en las metodologías de trabajo, sino en aspectos que tienen que ver con la creación de hábitos mentales que nos lleven al *querer proceder* de las definiciones de competencia profesional que revisamos en este trabajo.

No obstante, la complejidad que representa implementar procesos de evaluación institucional en donde el personal docente se implique de manera decidida, si consideramos el potencial de cambio que la evaluación adquiere como elemento de dinamización de la innovación del trabajo docente, vale la pena invertir en ello. La evaluación institucional colegiada –ligada a estrategias para facilitar medios a los profesores para que mejoren su formación y participen activamente en los procesos de evaluación y planeación estratégica de sus instituciones– implica asumir a la evaluación desde un planteamiento de complementariedad metodológica del quehacer institucional y entender que los sistemas de evaluación

deben estar siempre en revisión –al igual que la programación docente– y que su diseño es un proceso largo y costoso, pero que tiene consecuencias de mejora innegables para el desarrollo institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, A. M. (Coord) (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: J. M. Bosch Editor.
- Fernández, A. (1996). "El formador: Competencias profesionales para la innovación", en J. Gairín, A. Fernandez, J. Tejada y A. Navío (Coords.). *Formación para el empleo*. Barcelona, El Masnou, Neo3 Comunicación.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1996). "Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo", *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, vol. 6, núm. 2; 13-18.
- Jornet, J. M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Trabajo presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado en España, Publicaciones de la Universidad de Cádiz (En prensa).
- Le Boterf, G. (1998). "Evaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances?", *Education Permanente*, núm. 135. 143-151.
- Leyva, Y. y Jornet, J. (2006). "El perfil del evaluador educativo", *Memorias del Séptimo Foro Nacional de Evaluación Educativa*, México: Séptimo Foro de Nacional de Evaluación Educativa/CENEVAL <http://ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3235>
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. España, Octaedro -EUB.
- Parry, S. B. (1996). "The quest for competencias", *Training*, vol. 33, núm. 7, 54-56.
- SEP (2003): *Programa de mejoramiento institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) Finalidades, características y estrategia de operación*. Serie Gestión Institucional, 5. México: SEP.
- SEP (2005): *Guía para el PEFEN 1.0 Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación (DEGESPE)*. México: SEP.
- Tiana, A. (2004). "Indicadores Educativos. ¿Qué es lo que deberá ser medido?", en *La Evaluación de la Calidad de la Educación*. Antología de la UNESCO, Comité Norte.
- UNESCO (1998): *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. 2ª. ed. Venezuela: UNESCO / CRESALC.

VALIDACIÓN DE UN MODELO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y OTRA PRIVADA EN MÉXICO¹

VALIDATION OF A MODEL OF TEACHING COMPETENCES AT A STATE
UNIVERSITY AND AT A PRIVATE ONE IN MEXICO

Benilde García Cabrero y Javier Loredo Enríquez

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf

¹ El presente reporte constituye un avance del informe de la segunda fase de un proyecto de investigación más amplio, coordinado por el Mario Rueda Beltrán de la UNAM, y en el que también participa Edna Luna Serrano de la Universidad Autónoma de Baja California. El proyecto se ha realizado gracias a dos financiamientos del Conacyt [proyectos núm. 61295 y 90489] y al apoyo de las becarias Verónica Luna de la Luz y Noemi Ávila Villeda. Página 246

El modelo ECD fue desarrollado por un grupo de académicos de distintas universidades mexicanas miembros de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED), con el propósito de orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación y resaltar la importancia de la función docente, así como contribuir a la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes, que coadyuven en la mejora de las tareas docentes y que puedan complementar las prácticas de evaluación de la docencia en las instituciones de educación superior en México.

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes. Así, estos escenarios, como lo plantea De Lella (1999) son formadores de los docentes, en el sentido de que modelan sus modos de pensar, percibir y actuar. Esto permite que dentro de una institución determinada, las prácticas docentes muestren una cierta regularidad y continuidad a través del tiempo. El autor señala que “la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar” y la distingue de otros tipos de práctica como la práctica institucional global y la práctica social del docente.

García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008) establecen la “distinción entre la práctica docente que se desarrolla en las aulas y una práctica más amplia, desarrollada por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa”. La práctica educativa, señalan los autores, se puede definir como el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos.

El concepto de práctica educativa se refiere a las cuestiones que van más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases y que están determinadas por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Por su parte, la práctica docente se entiende como el conjunto de situaciones áulicas que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación y que se circunscriben al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre los aprendizajes de los alumnos.

Es necesario reconocer que la distinción entre práctica educativa y docente es esencialmente teórica, ya que en la realidad es difícil establecer límites precisos entre lo que ocurre dentro y fuera del aula. El análisis de la práctica docente debe llevarse a cabo considerando principalmente los acontecimientos que ocurren en la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos, y que no puede reducirse a los procesos educativos al interior del salón de clases; comprende también la *intervención pedagógica* que ocurre tanto *antes* como *después* de los procesos interactivos en el aula. Es decir, debe abarcar tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación, al ser estos procesos parte inseparable de la actuación docente.

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica del profesor debe incluir tanto el de la interactividad, como el de los mecanismos de influencia educativa (cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor). El concepto de *interactividad*, de acuerdo con los autores, alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, haciendo énfasis en el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad considera asimismo lo que ocurre en el contexto áulico, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido. Dichos elementos constituyen lo que Coll y Solé (2002) denominan el “triángulo interactivo”.

Lee Shulman, psicólogo educativo estadounidense durante los años 1986 y 1987, desarrolló un modelo de docencia en el que establecía los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza. De acuerdo con este modelo, los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el del contenido de la asignatura y 2) el pedagógico. Asimismo señaló que los profesionales de la docencia debían desarrollar un conocimiento que resulta de la interacción de los dos anteriores, al que se denomina: conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura; es decir, formas específicas de enseñar una asignatura particular. El término *conocimiento del contenido* designa el teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina; por su parte, el *pedagógico general* se refiere al conocimiento y las creencias que tiene un profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin que se refiera específicamente a un dominio específico.

Por su parte, el *conocimiento del contenido pedagógico* abarca "...las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás" (Putnam y Borko, 2000: 232). El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura, b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción, c) el de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura, y d) el del currículo y los materiales curriculares. Estos tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica docente e imprimen un sello particular a la misma, y han sido considerados para el desarrollo del modelo ECD.

1. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: UN TAREA MULTIDIMENSIONAL Y COMPLEJA

En el contexto actual de la política educativa nacional preocupada por elevar la calidad de los servicios ofrecidos por las instituciones de educación superior resalta la figura del docente. Encontrar las formas de llevar a cabo los procesos de evaluación de la docencia adecuados a cada contexto ha implicado grandes retos, dado que la enseñanza es una actividad compleja determinada por múltiples factores de diferente magnitud y naturaleza.

Una síntesis muy apretada de los principales aspectos que dificultan la tarea de la evaluación de la docencia estaría expresada por: su incipiente tradición, la falta de consenso para designar las funciones docentes, la diversidad de situaciones de enseñanza y contextos disciplinarios, la imprecisión de sus propósitos, que oscilan entre el control administrativo y el mejoramiento de la actividad, la selección de los medios y mecanismos de su realización y el conocimiento y uso de sus resultados. Lo anterior resalta la pertinencia de diferenciar los modelos de evaluación del trabajo académico, de aquellos expresamente dirigidos a la docencia en particular. En los primeros, son consideradas otras funciones además de la enseñanza, entre las que se cuentan: las labores de investigación y las acciones de difusión y servicio en las que participa el personal académico. En cambio, en los programas de evaluación de la docencia, el ámbito de acción se circunscribe a la interacción de los profesores con sus estudiantes en las diversas modalidades de aprendizaje, como la clase, el seminario, el laboratorio y las prácticas de campo.

El análisis de la práctica docente constituye una de las aproximaciones que se orienta principalmente a su mejoramiento (García-Cabrero, Secundino y Navarro, 2000; García, 2001 y Figueroa, 2000). En dicho análisis se proponen metodologías y se aportan elementos para comprender más cabalmente "qué hacen los profesores cuando enseñan y si ciertos elementos de su actividad docente se vinculan con los resultados de aprendizaje de sus estudiantes". Esta aproximación ha logrado constituirse de manera gradual en una alternativa prometedora para la construcción de instrumentos de análisis y evaluación de

la docencia, en vista de que proporciona una visión más apegada a las condiciones de la vida en las aulas, pues se ubica en el contexto mismo de la interacción profesor-estudiantes.

La práctica docente que ocurre dentro del salón de clases se conceptualiza en este trabajo como una práctica profesional (Sanjurjo, 2002) en la que se integran un conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella. El docente, por su parte, es concebido como un profesional que continuamente toma decisiones sobre su práctica y que es capaz de reflexionar sobre la misma. Algunos estudios han conceptualizado la práctica de los maestros como una actividad que se apoya básicamente en el discurso. García-Cabrero, Secundino y Navarro (2000), al respecto señalan que el análisis de esta práctica debe considerar los diversos tipos de interacciones (discursivas y no discursivas) dentro del aula. Tal caracterización nos permite reconocer que el estudio de la práctica docente y consecuentemente, su ulterior evaluación, entrañan un reto formidable (Arbesú y Piña, 2004, García-Cabrero y Navarro 2001, García-Cabrero y Espíndola, 2004, Reyes, 2004), que sin embargo es preciso ir construyendo, planteando de inicio un conjunto de ejes que la podrían configurar.

En el ámbito más circunscrito de la práctica docente Arbesú, y Figueroa (2001), Loredo (2000), Arbesú y Rueda (2003), señalan que resulta pertinente desarrollar programas de evaluación y formación docente que promuevan la realización de un trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, para que a partir de estas reflexiones se puedan proponer cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables.

De esta forma, se podrá superar una visión del estudio de la práctica de los docentes que incida sólo en los aspectos operativos y comportamentales, para acceder a una "comprensión situada de la docencia" (García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, 2008), en donde se valoren tanto la información resultante de la evaluación realizada por los alumnos, las propias ideas que los maestros tienen de sí mismos (auto-evaluación), como la evaluación por parte de los pares, en un esfuerzo de integración de las dimensiones consideradas en cada una de estas evaluaciones encaminado a la transformación de su práctica. La evaluación por parte de los pares resulta fundamental, ya que como lo plantean Glassick, Taylor y Maeroff (2003:38): "La competencia docente debe verificarse por medio de una evaluación rigurosa efectuada por los colegas".

En este proyecto se proponen tres dimensiones para caracterizar y evaluar la práctica docente: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula y 3) los resultados de aprendizaje de los alumnos.

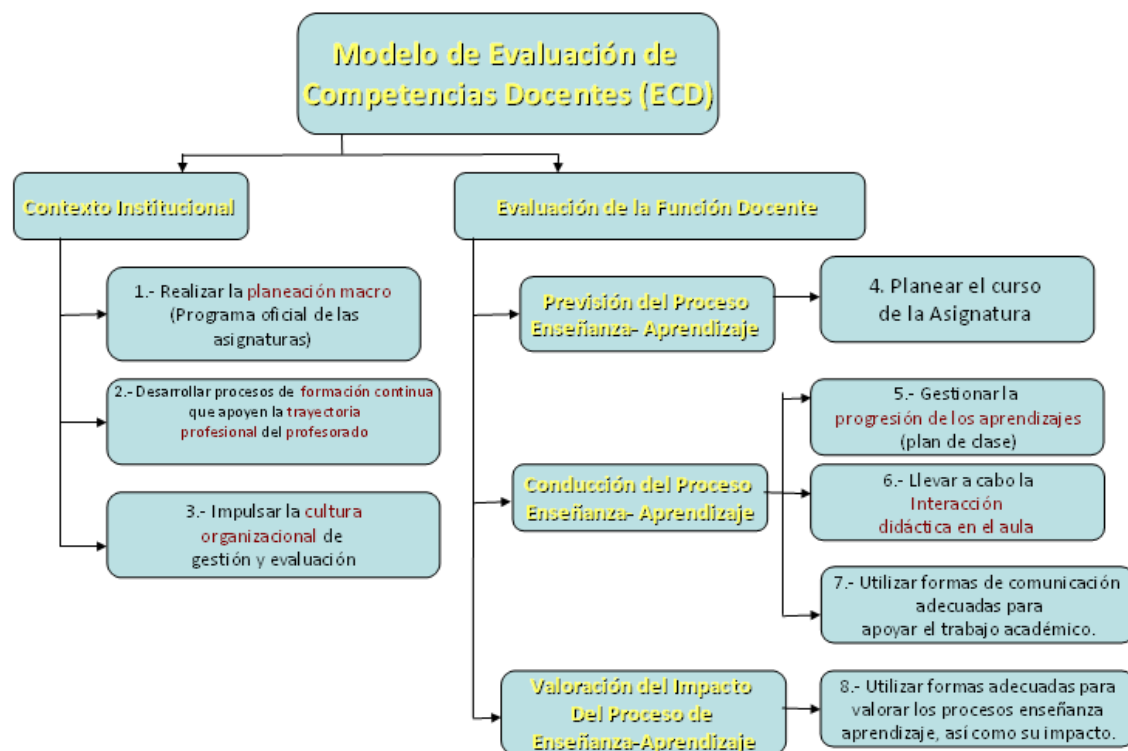
La relación que existe entre estas tres dimensiones es de interdependencia; es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada (García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, 2008, García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008). Es importante señalar que la propuesta que se desarrolla aquí, considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente se deben emprender partiendo inicialmente de la evaluación de la docencia, para después abordar la formación docente. El énfasis de la propuesta se ha colocado sobre la evaluación de la práctica docente como un instrumento indicativo del cual es necesario partir para diseñar proyectos formativos encaminados al mejoramiento de la docencia.

2. EL MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

Las bases teórico-conceptuales y metodológicas desarrolladas durante las dos fases previas al diseño del modelo (García-Cabrero, Secundino y Navarro, 2000; García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008) fueron consideradas para proponer el modelo ECD (figura 1). Particularmente, se consideraron los diferentes momentos (A, B y C), así como la distinción entre teorías asumidas y teorías en uso, propuesta por Kane, Sandretto y Heath (2004). También, se llevó a cabo una revisión extensa del enfoque por competencias, particularmente de aquellos esfuerzos vinculados con la evaluación de las competencias docentes.

Siguiendo los planteamientos de Ardoino (1997), para construir una propuesta articulada de evaluación de la docencia, es necesario partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: la función de la docencia y la de su evaluación, como práctica regulada institucionalmente pero, además, instrumentar un tipo de evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma. García-Cabrero, (2002) y García-Cabrero y Navarro (2001) proponen tres niveles de análisis: el *macro*, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, así como las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel *meso* que considera las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso, y el *micro*, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos. Estos niveles se representan en el Modelo ECD, en el nivel macro: se aborda la evaluación de las competencias docentes en relación con los procesos de planeación, en el meso la evaluación de las competencias referidas a la conducción del proceso E-A, y el nivel micro considera la evaluación de las competencias docentes, en relación con los resultados de la intervención didáctica (figura 1).

FIGURA 1. MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES(GARCÍA-CABRERO, LOREDO, RUEDA Y LUNA, 2008).



La evaluación de la práctica docente que se propone en el presente documento, considera que el análisis del pensamiento y la acción docentes, en el marco de un proyecto institucional (contexto institucional, figura 1) en el cual la actividad y su perfeccionamiento (función docente, figura 1) ocupen un lugar preponderante, deben ser los ejes rectores de un proyecto de evaluación de la práctica docente (García-Cabrero y Espíndola, 2004) la que representa el espacio a través del cual se puede confrontar el proyecto institucional (metas y políticas institucionales), con las acciones docentes propiamente dichas (previsión, conducción y valoración del impacto, ver figura 1). La propuesta de aplicación del modelo ECD intenta incidir en el contexto del desarrollo de programas de evaluación/formación docente que promuevan la realización de un trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007). El objetivo es estructurar un esquema de análisis de la práctica docente, cuya finalidad es la de integrar los diversos momentos o dimensiones constitutivos de dicha práctica y contribuir con ello, al análisis de los aspectos necesarios para su evaluación.

3. DIMENSIONES DE LA PROPUESTA DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Tomando como punto de partida el concepto de interactividad planteado por Coll y Solé (2002) analizado en párrafos anteriores, es posible identificar tres grandes dimensiones de la práctica docente, que corresponderían a las actividades que se desarrollan antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas. En este sentido el antes, representa el pensamiento del profesor el cual se considera como la *Dimensión A*. El durante, engloba la interacción en el aula y se representa en la *Dimensión B*. El después, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa, que se concibe como la *Dimensión C*.

La *Dimensión A* comprende tres aspectos básicos: 1) *las creencias y conocimientos* del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular, 2) *la planeación* que el profesor hace de su clase, y 3) *las expectativas* que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente. El conjunto de dichos aspectos, que constituyen el bagaje experiencial y prospectivo del maestro y que influye en sus actuaciones, ha sido denominado por Kane, Sandreto y Heath, (2004): *teorías asumidas por el profesor*, que en gran medida son implícitas y que se requiere explicitar mediante diversos mecanismos, tal como lo proponen Arbesú y Figueroa (2001). Las teorías asumidas corresponden a la plataforma básica desde la que el profesor configura su práctica docente, y constituyen un referente que es necesario tomar en cuenta para la evaluación de los resultados del proceso en cuestión.

En la *Dimensión B* se concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto de sus concepciones y expectativas, a través de los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por las características propias del grupo y las de los alumnos que participan en el mismo. En esta dimensión, el profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente, se ponen en juego sus teorías, más allá de que sean validadas o no en realidad, es decir, son usadas, por lo que Kane, Sandreto y Heath, (2004) las han denominado *teorías en uso*.

Un modelo de enseñanza y su consecuente modelo de evaluación, han de incluir tanto las ideas y creencias del profesor, así como su puesta en práctica (dimensiones A y B), que sin embargo serían insuficientes para evaluar la práctica, si no se consideran los alcances en los resultados de aprendizaje.

La *Dimensión C* corresponde al reconocimiento de los logros de aprendizaje, a las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor, y de aprender por parte de los alumnos, que debieran (idealmente) ser valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos.

La importancia de evaluar la docencia no sólo a través del proceso, sino de los resultados, ha sido señalada por Glassick, Taylor y Maeroff (2003) quienes afirman “no importa qué tan elocuente sea el desempeño del maestro”, se requiere probar que ese desempeño ha tenido un impacto en el aprendizaje de los alumnos (p. 55). Esto sin embargo, constituye un aspecto altamente debatido, en vista de que las variables que influyen en el rendimiento de los alumnos incluyen dimensiones psicológicas, pedagógicas, sociales y económicas, entre otras y, por tanto, atribuir toda la responsabilidad del éxito de los aprendizajes del alumno, al profesor, no resulta una expectativa realista. Sin embargo, aún cuando estas variables condicionan el impacto del profesor en el aprendizaje de sus alumnos, existe definitivamente un ámbito de responsabilidad del docente, en el que debe asumir que los logros de sus alumnos, son influidos por su quehacer. Este ámbito, desde nuestra perspectiva, puede y debe valorarse.

Por tanto, desde nuestra perspectiva, conocer si se ha logrado establecer un cierto nivel de intersubjetividad entre los profesores y los alumnos respecto de los saberes culturales, es una condición mínima de cualquier modelo de evaluación que se proponga para la práctica docente.

Aún cuando en la presente propuesta se considera que los cuestionarios que tradicionalmente son respondidos por los alumnos para valorar las actuaciones del profesor, tienen un valor indiscutible, también se plantea que es necesario ampliar las dimensiones a evaluar en relación con los significados que los alumnos han logrado construir en cuanto a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y no reducir el alcance de dichos cuestionarios a lo que los alumnos opinan acerca de diversas características de la práctica docente del profesor, o de su percepción respecto de los aprendizajes logrados.

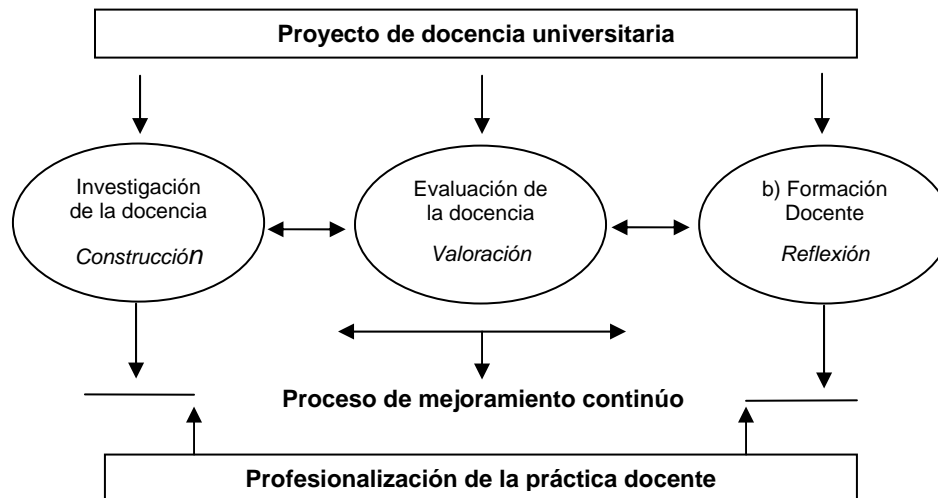
Un método que se considera idóneo para aproximarse a la evaluación de las tres dimensiones señaladas en el modelo, es el de la instrumentación de *Talleres de análisis y reflexión sobre la práctica docente* (Arbesú y Figueroa, 2001; Cruz, Crispín y Zamorano 2001; Loredó y Rigo, 2001), cuya finalidad es el trabajo conjunto entre los miembros de una comunidad académica constituida asimismo como una comunidad de aprendizaje, en la cual cada profesor tiene no sólo la responsabilidad, sino el derecho a reflexionar colectivamente sobre la práctica de la institución en su conjunto, y sobre su misma práctica en particular. Este taller debe ser constituido como un espacio de reflexión en el que se revisen, analítica y críticamente, no sólo cuestiones de orden teórico y técnico respecto de la docencia, sino además sobre el sentido y la pertinencia de los procesos de formación que se ofrecen en las universidades.

La evaluación de la docencia, como se mencionó anteriormente es un proceso complejo, íntimamente relacionado con los de investigación sobre la docencia y la formación docente. Estos tres procesos contribuyen a conformar lo que se conoce como el proyecto de docencia de una institución educativa (figura 2).

De acuerdo con García-Cabrero y Espíndola (2004), cada uno de estos procesos mantiene una lógica particular, sin embargo es imposible separarlos, pues todos contribuyen a obtener una mejor comprensión de la evaluación de la docencia. De esta manera, no pueden existir proyectos de formación docente si antes no se ha llevado a cabo un proceso de evaluación, y tampoco puede haber una

investigación de la docencia relevante, si antes no se consideraron los aspectos problemáticos de la práctica educativa.

FIGURA 2. PROCESOS INVOLUCRADOS EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA. TOMADA DE GARCÍA-CABRERO Y ESPÍNDOLA (2004:257).



De acuerdo con García-Cabrero y Espíndola (2004), cada uno de estos procesos mantiene una lógica particular, sin embargo es imposible separarlos, pues todos contribuyen a obtener una mejor comprensión de la evaluación de la docencia. De esta manera, no pueden existir proyectos de formación docente si antes no se ha llevado a cabo un proceso de evaluación, y tampoco puede haber una investigación de la docencia relevante, si antes no se consideraron los aspectos problemáticos de la práctica educativa.

Junto con los procesos señalados anteriormente, también es necesario considerar los aspectos contextuales de la evaluación de la docencia. A este respecto, Goodson (2003) plantea que es importante tomar en cuenta en todo momento el contexto personal, social, político, educativo. En relación con el contexto personal, el autor hace notar que para trabajar con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente. De esta manera, las investigaciones empíricas sobre el trabajo docente pueden valerse de las *historias de vida* para establecer caminos innovadores e interesantes para llegar a la meta de comprender el conocimiento personal del docente desde una perspectiva biográfica y única.

Goodson (2003) señala que existen perspectivas en las que el docente es el investigador de su propia práctica, por tanto, es posible centrarse en la reflexión del practicante (del docente) para dar cuenta de las experiencias personales y la forma en que éstas se mezclan con la práctica. Al centrarse en el trabajo y en las historias de los docentes, es posible obtener una amplia gama de opiniones en torno a las maneras en que se puede entender, reformar, reestructurar y repensar la enseñanza. Sin embargo, algunos críticos de esta perspectiva plantean que al centrar la atención exclusivamente en el conocimiento personal y práctico, existe el riesgo de romper los vínculos entre éste y el conocimiento teórico y contextual.

Lo anterior plantea la necesidad de considerar no sólo el conocimiento personal y práctico de los docentes, sino también los elementos contextuales que rodean a su práctica, de tal forma que se posibilite la realización de una investigación más crítica y no sólo de una reflexión sobre la docencia.

En el presente estudio se ha considerado, por tanto, una perspectiva amplia del proceso de evaluación de la docencia que incluye tanto factores personales, como sociales y contextuales. Es por ello que el modelo contiene no sólo lo que ocurre antes, durante y después de la actividad docente, sino también el contexto institucional en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación de la docencia es concebida como un proceso de análisis del pensamiento y la acción (práctica) del profesor, dentro de un contexto institucional en el que la actividad docente y su perfeccionamiento ocupan un lugar preponderante (García-Cabrero y Espíndola, 2004).

4. VALIDACIÓN DEL MODELO DE COMPETENCIAS DOCENTES

El presente proyecto se propuso validar los indicadores y niveles de desempeño del modelo ECD, con expertos en evaluación de la docencia y profesores de licenciatura y posgrado en dos instituciones universitarias de la Ciudad de México.

4.1. Estrategias diseñadas para la validación del Modelo ECD

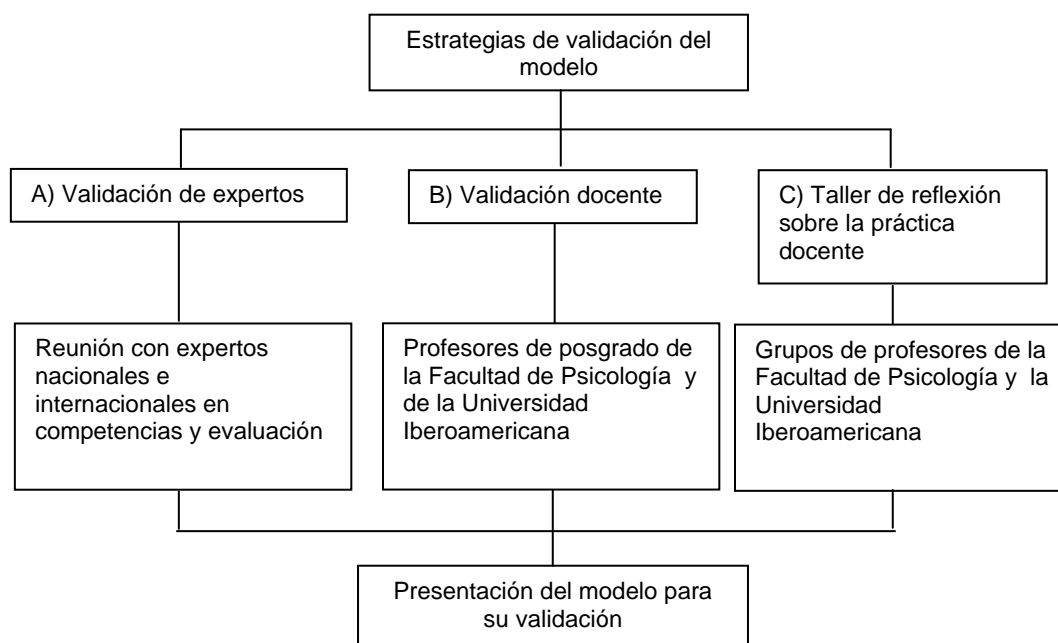
Para la validación del modelo ECD se han diseñado tres estrategias; en la primera se propuso la presentación del modelo a grupos de expertos nacionales e internacionales para contar con su opinión sobre la estructura del modelo y la descripción de las competencias, así como de los indicadores propuestos (figura 2).

La segunda estrategia de validación consistió en entrevistar a un grupo de veinte docentes de posgrado en la institución privada y cinco en la universidad pública, para identificar aquellos aspectos de su trayectoria docente y su historia de vida que han influido en la manera de impartir su clase en la actualidad, para determinar qué aspectos de la forma en que realizan su planeación, conducción y valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje están reflejados en los niveles e indicadores de desempeño del modelo ECD.

La tercera estrategia de validación considera la realización de un seminario-taller con dos grupos de profesores de nivel licenciatura (uno en cada universidad), con el propósito de reflexionar colectivamente sobre su práctica docente a través del empleo de diversas estrategias orientadas a la revisión analítica y crítica de ésta, tales como: un grupo focal para propiciar la reflexión en torno a diferentes temas relacionados con las competencias, así como la práctica y evaluación docentes; redacción de la filosofía de enseñanza, conformación de un portafolio docente y el análisis de secuencias didácticas a través de videograbaciones. Con esto se pretende ubicar a los profesores en relación con los procesos que ocurren en los tres momentos en que se realiza la práctica docente que presenta el modelo ECD, así como el contexto institucional, para que esto les permita validarlo –de manera situada– en la última sesión del taller (figura 3).

- 1) *Validación de expertos.* Esta estrategia se ha iniciado a través de reuniones en diferentes universidades en las que se ha presentado el modelo ECD a grupos de expertos nacionales e internacionales para validar los niveles de desempeño de cada uno de los indicadores de las ocho competencias planteadas en el modelo.

FIGURA 3. ESTRATEGIAS DE VALIDACIÓN DEL MODELO ECD.



- 2) *Validación de profesores.* La segunda vía de validación involucra la entrevista a un grupo de profesores de posgrado en ambas instituciones, para analizar qué aspectos o características de su historia de vida y trayectoria docente les han sido de utilidad en el desarrollo de sus habilidades de enseñanza actuales. Estas entrevistas también están encaminadas a conocer cuál es su concepción de las buenas prácticas docentes, la evaluación del profesorado y las competencias. Al finalizar la entrevista se les presenta el modelo ECD para contrastarlo con su experiencia y ver si los indicadores propuestos y los niveles de desempeño, corresponden con lo que ha sido su experiencia como docentes, desde nóveles hasta experimentados.
- 3) *Conducción del seminario-taller.* Éste consta de seis sesiones, a través de las cuales los profesores participan en diversas actividades que les permiten reflexionar colectivamente sobre la práctica educativa de la institución y su práctica docente en particular. Asimismo, esta situación permite que puedan revisar analítica y críticamente cuestiones teóricas y técnicas respecto de las competencias, la docencia y su evaluación. Con esto se pretende que los profesores se encuentren en un contexto situado y eso les permita opinar y reflexionar sobre los niveles de desempeño de los indicadores propuestos para cada competencia.

4.2. Participantes

- *Expertos:* en la primera vía de validación ha participado un grupo de expertos nacionales de distintas universidades del país: dos de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), dos de la Universidad Autónoma de Yucatán, tres de la Universidad Autónoma de Chihuahua y cuatro integrantes de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED) de la Ciudad de México. Además, se ha incluido la participación de un grupo de cuatro expertos de Chile, Barcelona y Estados Unidos en el tema de evaluación y competencias. La validación del modelo ECD, se ha

propuesto realizarse durante cuatro reuniones en las sedes de las universidades de los profesores nacionales, de las cuales, dos ya han sido realizadas.

- *Profesores:* en la validación mediante entrevistas, participaron 20 profesores de posgrado de los diferentes programas ofrecidos por la Universidad Iberoamericana, calificados como buenos maestros mediante la evaluación hecha por los estudiantes en 2007. También se entrevistará a cinco profesores de posgrado de la Facultad de Psicología con la intención de contrastar los datos obtenidos con los del grupo de la universidad privada, así como con los indicadores del modelo y sus respectivos niveles de desempeño.
- *Taller:* en la validación del modelo ECD mediante el seminario-taller, han participado cinco profesores de licenciatura del área Educativa de la Facultad de Psicología. El criterio que se consideró para la participación de un profesor, fue que impartiera clases en nivel licenciatura. Este seminario-taller, también se llevará a cabo en la institución privada con cinco profesores de posgrado.

En total se cuenta con un grupo de 15 expertos nacionales e internacionales en el tópico de evaluación y competencias docentes, y con un grupo de 30 profesores de ambas instituciones que participarán en las tres vías de validación del modelo ECD.

4.3. Procedimiento

- *Validación de expertos:* para llevar a cabo este proceso, se ha presentado el modelo de ECD desarrollado por la RIED a los expertos en los temas de competencias y evaluación docente, cuya tarea es identificar si los indicadores de las ocho competencias del modelo y sus niveles de desempeño reflejan adecuadamente la realidad de la práctica docente. Para dar cumplimiento a este propósito, se proporcionará una rúbrica en la que se presentan cuatro niveles de desempeño por cada uno de los indicadores de las competencias del modelo.
- *Entrevistas:* para su realización, se desarrolló un formato de entrevista semiestructurada; la duración promedio fue de una hora. En la primera parte de la entrevista se indagan las concepciones y trayectorias docentes, y en la segunda se presentan los indicadores del modelo, sus descriptores conceptuales y los niveles de desempeño.
- *Seminario-taller:* considera la realización de seis reuniones, mismas que en su primera fase, se han realizado en la Facultad de Psicología de la UNAM. En la primera sesión se proporcionó a los profesores una breve introducción acerca de los objetivos del proyecto y del seminario en particular. Asimismo se les presentó la agenda de trabajo que guiaría las actividades en cada una de las seis reuniones y se acordaron las fechas para las cinco sesiones restantes. En la segunda sesión se realizó un grupo focal para conocer las concepciones de los profesores en torno al tema de la evaluación y las competencias. Se les invitó a redactar su Filosofía de enseñanza, cuyo propósito es reconocer cómo conciben la enseñanza, la docencia y la manera en que ellos la realizan. Este documento corresponde a la dimensión de Planeación del Modelo ECD, y es parte del portafolio docente que se ha conformado con evidencias de trabajo en el aula, con planeaciones didácticas y con el análisis de videograbaciones de sus sesiones áulicas.

5. ANÁLISIS DE DATOS

La propuesta de validación que se ha instrumentado es de carácter cualitativo y exploratorio. Dado este carácter cualitativo, se ha atendido a la necesidad de disponer de diferentes instrumentos para recoger la información que permita triangular los resultados.

Las conclusiones finales de la investigación se obtendrán del análisis de los materiales disponibles de cada profesor (portafolios), de las creencias institucionales mantenidas por la mayoría, derivadas del análisis de las entrevistas individuales y grupales (grupos focales) y de las observaciones en el aula. En particular, para el análisis de las entrevistas se ha utilizado la aproximación de Miles y Huberman (1984) que comprende: tareas de análisis y recolección de datos, tareas de reducción de datos, estructuración y extracción de resultados.

El análisis particular de los datos recogidos tanto de las entrevistas como del taller de reflexión, se ha realizado a partir de las categorías de los tópicos y preguntas de los grupos focales. La finalidad del análisis general es proporcionar una visión global y común de las concepciones y creencias que los profesores tienen con relación a las dimensiones del modelo ECD, así como de las discrepancias de estas concepciones con dichas dimensiones.

6. RESULTADOS PRELIMINARES

Los resultados que aquí se presentan fueron obtenidos de la triangulación de los datos provenientes tanto de las entrevistas a los profesores de posgrado, como del grupo focal con los profesores de licenciatura.

Los tópicos del grupo focal fueron los siguientes:

- a. Concepción sobre la docencia
- b. Concepción sobre las competencias
- c. Tipos de competencias docentes
- d. Experiencias sobre evaluación de la docencia.
- e. Concepción sobre la evaluación de las competencias docentes.

A partir de las diversas respuestas dadas por los profesores, hemos construido una definición que corresponde a la representación grupal sobre el tópico o pregunta en cuestión. Estas definiciones constituyen el marco de referencia para la validación del modelo ECD. Es decir, la idea es que el proceso de validación incluya no sólo que los profesores opinen sobre la pertinencia del modelo, sino que lo validen de acuerdo con sus propias concepciones de la docencia, las cuales se hicieron explícitas a través del proceso de reflexión grupal. De esta manera se realiza una reflexión significativa del modelo de competencias docentes, al vincular lo nuevo (el modelo), con lo dado (sus propias concepciones), en un contexto situado (su propia práctica docente).

6.1. Concepción sobre la docencia

En relación con este tópico se plantearon las siguientes preguntas guía: ¿Qué es la docencia? ¿Qué características tienen los "buenos" docentes?, obteniéndose respuestas como:

- Es una profesión que requiere de sistematicidad...

- ... los buenos docentes son capaces de hacer que sus alumnos apliquen los conocimientos teóricos en la práctica...
- ...tienen una agenda que organizan de acuerdo a las características de sus alumnos.
- ...muestra un genuino interés por el aprendizaje de sus alumnos.
- ... un buen docente logra que los alumnos integren los conocimientos previos con los recién adquiridos...
- ...Los buenos o malos docentes no son exclusivos de un enfoque educativo...
- ... la docencia es una especie de acompañamiento con los alumnos que guía y permite que integren y fortalezcan sus conocimientos...

A partir de las respuestas dadas por los profesores, el equipo de investigación construyó la siguiente definición común de docencia y buena docencia:

Es una profesión que requiere de sistematicidad de los conocimientos teóricos y prácticos. Es un proceso de acompañamiento cuya finalidad es propiciar la adquisición y fortalecimiento de conocimientos significativos y situados (en la práctica) para los alumnos, lo cual implica realizar un ajuste de la agenda educativa –acorde con el enfoque de cada profesor, a las características de los alumnos.

6.2. Concepción sobre las competencias

En relación con este tópico se plantearon las siguientes preguntas guía: ¿Qué entienden por competencia? ¿Han trabajado con este enfoque? ¿Qué implicaciones tiene el uso de las competencias en el ámbito educativo?

Algunos de los comentarios que se hicieron en torno a este tópico fueron:

- se habla de evaluación de competencias, pero no se pone en práctica.
- ...tener una competencia significa ser capaz de hacer una serie de cosas o de acciones que nos lleven a una meta...
- ...se habla en todas partes de competencias, se trabaja con ellas por presiones Institucionales...
- ...enfoque que complementa el trabajo por objetivos ...
- ... son una guía que permite ver qué capacidades queremos ver en los alumnos...
- ...me encanta meterme a los talleres artesanales... la precisión, la coordinación... habilidad para utilizar sus manos, eso requiere de una competencia...
- ...son un combo de habilidades... muy difícil de evaluar, e incluso de definir...

A partir de las respuestas dadas por los profesores, se construyó la siguiente definición común de competencia:

Es un saber hacer que permite visualizar lo que queremos alcanzar con los alumnos. Es la puesta en acción de una serie de habilidades que permiten lograr una meta.

6.3. Tipos de competencias docentes

Las preguntas guía que se plantearon en relación con este tópico fueron: ¿Cómo se pueden clasificar las competencias docentes? ¿Pueden describir alguna de las competencias que mencionaron

Algunas respuestas de los profesores fueron:

- Qué tanto sabes de la o las materias.
- ...Sistematización y organización... desde la planeación y la evaluación a los alumnos...
- ...actualizarse, mantenerse informado, saber trabajar colaborativamente.
- ...buen manejo de estrategias emocionales (ser empático, asertivo).
-saber hacer, llevar lo que estoy dando en teoría... que se realice en la práctica ...
- ...competencia socio-afectiva...
- ...la de comunicación y sistematización ...

Sobre las competencias docentes, el grupo de profesores comparte la siguiente definición:

Son una serie de habilidades que debe poseer y manifestar el docente para llevar a cabo la actividad docente.

Dichas capacidades, deben ser sistemáticas y permitir una visión organizada de la labor que se realiza, e incluyen el conocimiento actualizado del contenido de la asignatura, el conocimiento pedagógico (desde la planeación hasta la evaluación), el saber hacer práctico y la capacidad de comunicarse de manera afectiva con los alumnos.

6.4. Experiencias sobre evaluación de la docencia

Las preguntas guía fueron: ¿Cuál ha sido su experiencia en relación con la evaluación de la docencia? ¿Cuáles consideran que son las ventajas y desventajas del proceso de evaluación llevado a cabo en la facultad? (cuestionarios de opinión de alumnos).

Se obtuvieron respuestas como:

- ..sólo evaluación a través de cuestionarios a los alumnos, de la cuál sólo se proporciona una hoja con datos estadísticos comparando mi desempeño, con el de otros maestros que impartieron la misma materia...
- ...no me evalúan a través del sistema empleado en la facultad... mediante una reunión al final del curso les pregunto a mis alumnos su opinión para modificar mi trabajo del siguiente ciclo a partir de sus comentarios...
- ...las evaluaciones institucionalizadas son las menos precisas, pues siempre reflejan un punto de vista parcial por parte del alumno...
- ...los alumnos evalúan bien al maestro cuando se vuelve su cuate... pero a la hora de preguntarle sobre el contenido, no saben nada...
- ...lo que mejor me ha funcionado hasta ahora es la autocrítica, reflexiones personales ...
- ...la autorreflexión nos da datos interesantes, pero tiene que ser guiada... no en solitario...

- ...no hay retroalimentación...

Los profesores arribaron a la siguiente definición en común de evaluación de la docencia:

Es un proceso que debe incluir información derivada de la propia reflexión (guiada) del docente y la realimentación que proporcionan los alumnos al finalizar el curso. Debe incluir la autocrítica y no apoyarse en los cuestionarios de opinión de los alumnos que se aplican de manera institucional.

6.5. Concepción sobre la evaluación de las competencias docentes

Las preguntas que sirvieron como guía fueron: ¿Qué entienden por evaluación de competencias docentes? ¿Qué evaluarían de los docentes considerando este enfoque? ¿Cuáles serían los criterios a utilizar? ¿Qué sentido le darían a la evaluación de las competencias docentes?

Algunas de las respuestas de los profesores fueron:

- Es un tema complicado... que requiere de mucho trabajo...
- ... al ser un trabajo aislado en el aula, se podrían utilizar video grabaciones, y análisis con pares o en un grupo colegiado ...
- ...lo que estoy haciendo ni siquiera refleja el enfoque de competencias... no me había puesto a pensar en eso.
- ...tiene que ver con el hecho de ser sistemático... entre más me disciplino, hay más objetividad, claridad y mejores resultados...
- ... primero se deben definir claramente... y con ello se reduce la complejidad de evaluarlas... se debe elaborar un instrumento muy bien hecho para hacerlo...
- ...la intuición me dice que... va por la autoevaluación, autorreflexión... requiere de honestidad...
- ...se requiere de evidencias de trabajo... planeación, conocimiento de los estudiantes, *power point*, dinámicas, lecturas... que den información sobre el tipo de trabajo que se hace...

Los profesores arribaron a la siguiente definición en común de evaluación de competencias docentes:

Es un trabajo complicado, que requiere primero de la definición de las competencias a evaluar y posteriormente un instrumento bien elaborado que permita reflejar la actividad que se hace en el aula, además de videograbaciones, o evidencias de trabajo para la autoevaluación, o evaluación por pares y con ello generar la autorreflexión.

Con la información obtenida a partir del taller, fue posible realizar una contrastación (tabla 1) de los resultados obtenidos en ambas universidades (pública y privada). A continuación se presenta un ejemplo del contraste realizado. Cabe señalar que los datos de la universidad privada, corresponden a los que se obtuvieron a partir de las entrevistas, en vista de que aún no se ha realizado el taller de reflexión. El hecho de que en una universidad se inició el proceso de validación con las entrevistas, y en la otra con el taller, obedeció a la intención de empezar el proceso de triangulación de los datos desde el inicio del proceso, e ir avanzando paralelamente con la validación de expertos, quienes ya han aportado sus puntos de vista al respecto de la definición de competencias, tipos de competencias docentes, así como respecto del diseño de instrumentos para valorar las competencias a nivel institucional.

TABLA 1. CONCEPCIONES DE PROFESORES SOBRE DOCENCIA Y BUENA DOCENCIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y UNA PRIVADA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

| Universidad Iberoamericana | Facultad de Psicología, UNAM |
|---|---|
| <p>Concepción de docencia ¿Cuál es su concepción de la docencia?</p> | <p>Concepción de docencia y buena docencia</p> |
| <p>RM: ... debe ser una vocación... yo creo que al que le gusta ser profesor, estar con los estudiantes, parte de su problemática va a ser, ser buen profesor; es una vocación, un gusto, una satisfacción interior, por uno transmitir lo poquito o mucho que sepa... un académico primero debe sentir esa práctica, debe gustarle..., otra parte del profesor es motivar, tratar de estar convencido de lo que uno enseña..."</p> <p>MR: una vocación por compartir lo que uno sabe y aprender, día a día junto con los chavos, hay profesores que son buenos pero no saben dar clase, si se necesita vocación por querer compartir, requiere tiempo que no todo el mundo esta dispuesto a dar.</p> <p>SS: capacidad de hacer que los alumnos se enganchen, que estén convencidos de que les estás agregando algo que no tenían.</p> | <p>Es una profesión que requiere de sistematicidad de los conocimientos teóricos y prácticos.</p> <p>Es un proceso de acompañamiento cuya finalidad es propiciar la adquisición y fortalecimiento de conocimientos significativos y situados para los alumnos, lo cual implica realizar un ajuste de la agenda educativa -acorde al enfoque de cada profesor, a las características de los alumnos.</p> |

Como puede observarse, en la definición de los profesores de la universidad privada se destacan los términos *vocación* y motivación para definir la docencia y la buena docencia, mientras que los profesores de la Facultad de Psicología involucran términos como aprendizaje significativo y aprendizaje situado. En las posturas de ambos grupos de profesores se traduce, de alguna manera, la visión y la misión de ambas instituciones: la humanista en la universidad privada y la científicista en la universidad pública. Aunque hay que considerar también que los profesores de la Universidad Iberoamericana utilizan un lenguaje menos preciso a nivel conceptual, porque son de diversas áreas y los de la UNAM, son todos del área educativa de la Facultad de Psicología. Estos resultados avalan la necesidad de que en el modelo y por tanto en la evaluación de la docencia, se considere el desarrollo de indicadores e instrumentos que permitan hacer visible la forma en que la filosofía Institucional (misión y visión) han sido adoptados por los profesores que trabajan en la docencia en una determinada institución. Estos y otros aspectos, han sido considerados dentro de las competencias, los indicadores y los niveles de desempeño planteados para cada uno de los indicadores del modelo ECD. Los procesos de validación que han sido emprendidos contemplan también el desarrollo de instrumentos que puedan facilitar la recolección y tratamiento de los datos de un número considerable de profesores.

7. COMENTARIO FINAL

Un nuevo modelo de evaluación de la docencia requiere previo a su adopción en el nivel institucional, profundizar en las diversas formas susceptibles de ser utilizadas para el mejoramiento, no sólo de las prácticas educativas y docentes, sino además de los sujetos que les dan sentido. En el modelo ECD que está siendo desarrollado y validado, el involucramiento del profesor va mucho más allá del rol asumido típicamente en los procesos de evaluación: el de un individuo que es calificado a través de instrumentos más o menos estandarizados, para propiciar su participación amplia en el establecimiento de las metas evaluativas y formativas de la institución escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). "La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga, y M. Díaz Pontones (Eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la Docencia en Educación Superior* (161-174). México: CESU/ UAM.
- Arbesú, I. y Piña, J. (2004). *La evaluación desde la visión de los alumnos: una experiencia interpretativa*. III Coloquio Internacional la Evaluación de la docencia en el nivel universitario, México: CESU-UNAM (en: http://www.cesu.unam.mx/eval_docencia).
- Arbesú, I. y Rueda, M. (2003). "La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente", *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 36, abril, México: UAM-Xochimilco, pp. 56-65.
- Ardoino, J. (1997). Curso: "La evaluación en el nivel universitario", dictado en la Universidad Iberoamericana, Difusión Cultural.
- Carranza, G. (2007). "La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo", en *Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la Formación permanente del profesorado*, Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona y Grupo FODIP.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Cruz, I., Crispín, M .L. y Zamorano, L. (2001). "Formación de profesores: Factor básico para el mejoramiento de la docencia", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Pontones (Eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (175-190). México: UAM/UNAM/UABJO.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*, en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Figueroa, A. (2000). "Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores", en M. Rueda, y F. Díaz-Barriga (Comps.) *La Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales* (255-282). México: Paidós.
- García-Cabrero, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una propuesta metodológica*. Tesis de doctorado inédita. Facultad de Psicología, UNAM.
- García-Cabrero, 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), pp. 124-136. en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf.
- García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Carranza, G. (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento interacción y reflexión", *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Carranza, G.; Figueroa, A.; Arbesú, I.; Monroy, M. y Reyes, R. (2008). "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* (163-220). México: IISUE-UNAM y Plaza y Valdés.
- García-Cabrero, B.; Secundino N. y Navarro, F. (2000). "El análisis de la práctica: consideraciones metodológicas", en M. Rueda, y F. Díaz-Barriga (Comps.) *La Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales* (179-208), México: Paidós.

- García-Cabrero, B. y Espíndola, S. (2004). "Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa", en Rueda (coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (251-262). México: ANUIES.
- García-Cabrero, B. y Navarro, F. (2001). "La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente", en Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz Pontones M. (Eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la Docencia en Educación Superior* (193-208). México: CESU/UAM.
- García, J. (2001). "Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (105-112). México: UAM/UNAM/UABJO.
- Glassick, C.; Taylor, M. y Maeroff, G. (2003) *La valoración del trabajo académico*. México: UAM/ANUIES.
- Goodson, I. F. (2003). "Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, 733-758
- Kane, R, Sandretto, S. y Heath, C. (2002). "Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, vol. 72, núm. 2, 177-228.
- Loredo, J. (2000). "Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado", en: *Evaluación de la docencia*. México: Paidós, Educador.
- Loredo, J. y Rigo, M.A. (2001). "La evaluación docente en un contexto universitario. Una propuesta formativa y humanista", en M. Rueda, A. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (55-68). México: UAM/UNAM/UABJO.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Londres: Sage Publications.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000) "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en *La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, Temas de educación.
- Reyes, R. (2004). "Evaluación de la docencia en el nivel superior del estado de Tlaxcala", en Rueda (coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (195- 208). México: ANUIES.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Madrid: Homo Sapiens.
- Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock *La investigación en la enseñanza I*, Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES: UNA EXPERIENCIA EN TRES POSGRADOS EN EDUCACIÓN

EVALUATION OF TEACHING COMPETENCES: AN EXPERIENCE ON THREE POSTGRADUATE STUDIES IN EDUCATION

Isabel Guzmán Ibarra, Rigoberto Marín Uribe y Ana María González Ortiz

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art20.pdf

Se presentan avances de una investigación que destaca como objeto de estudio a la evaluación de competencias docentes. Se realiza en los posgrados de tres instituciones formadoras de docentes (IFD) de la ciudad de Chihuahua. Considera como preocupación temática inicial el análisis sobre las competencias y se traza como meta validar una propuesta para la identificación y evaluación de competencias de los docentes.

La investigación se planteó abordar un tema de singular importancia, referido a los enfoques de la educación basados en competencias, los cuales ofrecen la oportunidad de replantear las funciones delegadas al profesor y, por lo tanto, dan cabida a nuevos desafíos para su formación permanente y desarrollo profesional que, sin duda, impactarán la manera de hacer la futura evaluación de su desempeño (Roegiers, 2008; Denyer *et al.*, 2007; Cano, 2005; Zabalza, 2003).

Esto implicó, de inicio, una revisión del estado del arte sobre competencias, su definición y evaluación. También condujo al diseño y evaluación de perfiles docentes por competencias que consideraron las culturas académicas de cada institución participante.

Por lo anterior, planteamos la necesidad de un proceso de investigación de las competencias de los docentes de los posgrados de las IFD que permitiera aportar elementos para su identificación y evaluación, en los cuales se consideraran dos aspectos: 1) que dichos posgrados estén orientados principalmente hacia la profesionalización de docentes de educación básica, y 2) que en México todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad, presentan currículos bajo el enfoque de competencias.

Consideramos que los actuales currículos basados en competencias, referidos a alumnos, requieren profesores formados bajo este enfoque. Las IFD, si bien han incorporado en sus currículos el modelo basado en competencias, no han definido las competencias docentes y sus formas de evaluación.

En ese sentido, planteamos analizar y aplicar fundamentos teórico-metodológicos para identificar y evaluar las competencias de los docentes de los posgrados de las IFD; de manera particular construir y validar instrumentos para evaluarlas y construir un modelo para el desarrollo y transformación académica.

1. MÉTODO

La investigación se desarrolló desde la perspectiva de complementariedad metodológica, puede citarse como un estudio colectivo de casos (Stake, citado por Luna, 2008), considerando a cada posgrado como un caso que presenta contextos particulares, a la vez ofrece coincidencias en modelos, propósitos institucionales y características de los usuarios de los programas educativos. Los métodos y técnicas empleadas fueron cuestionarios, conversaciones grupales, de desarrollo curricular, documentales y de análisis cualitativo y cuantitativo.

Como características comunes de la mayoría de los profesores de las IFD, es que tienen como antecedente profesional el haber cursado su formación inicial en escuelas normales y que su experiencia docente la obtuvieron en educación básica, estas características definen su desempeño profesional y las características de los posgrados que atienden. De la misma forma su incorporación reciente a la educación superior les ha exigido desempeñarse como académicos, cumpliendo funciones no sólo de docencia sino también de tareas de investigación, difusión y extensión, en asesorías de tesis, gestoría y en algunas otras actividades académicas.

Las tres IFD imparten en total cuatro maestrías con orientaciones hacia práctica docente, investigación, desarrollo educativo y planeación y administración educativa.

Metodológicamente la investigación se desarrolla en dos grandes etapas:

- 1) Identificación de las competencias docentes
- 2) Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de competencias docentes

1.1. Identificación de las competencias docentes

El trabajo de esta etapa permitió la delimitación de las competencias docentes de los académicos de los posgrados, para ello desarrolló tres fases:

- *Diagnóstico de la docencia en los posgrados:* El diagnóstico buscó caracterizar la docencia en los posgrados de las IFD; tomó como unidades de análisis a los profesores y estudiante. Consideró una muestra de 33 docentes a quienes se les aplicó un cuestionario, construido en torno de tres categorías: el programa educativo, la práctica docente y la evaluación de la docencia. Fue procesado mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos.
- *Acercamiento teórico a la evaluación de competencias:* Para la identificación de las competencias docentes se consideraron dos propuestas de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED). La primera, propone la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente (García *et al.*, 2008a), el cual se basa en principios que orientan el diseño y operación del modelo para caracterizar la docencia y su evaluación en donde se identifica el papel central del docente. La propuesta del modelo de evaluación/formación se sustenta en fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos que comprende las dimensiones de la práctica educativa y docente desarrollada en actividades antes, durante y después del proceso educativo, que se explican a través de tres dimensiones planteadas como teorías de acción: teorías asumidas, teorías en uso y reflexión o revisión de las teorías.

La segunda propuesta ofrece las bases de un modelo para la evaluación de competencias para la educación media y superior (ECD) que aun "se encuentra aún en proceso de construcción y que la proyección futura de este trabajo prevé la validación de expertos y el desglose de descriptores de la actuación docente considerando tres niveles de competencia: novel, intermedio y avanzado" (García *et al.*, 2008b).

Esta segunda propuesta considera los principios del modelo de evaluación de la práctica docente descrito (García *et al.*, 2008a) y las tres dimensiones de la práctica educativa señaladas. "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 del proceso de enseñanza-aprendizaje" (García *et al.*, 2008b). Con esa base proponen ocho competencias docentes para la función docente, tanto la realizada en el contexto institucional, como aquella desarrollada en el aula, dentro de estas señalan cuatro: planear el curso de la asignatura, gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase), llevar a cabo la interacción didáctica en el aula y utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.

A partir de estos dos modelos desarrollados por la RIED, construimos los fundamentos de nuestra propuesta para las IFD. Consideramos la importancia e influencia del contexto institucional en la práctica docente y niveles de competencia en el desempeño reconociendo que existen diferencias en

concepciones, creencias y prácticas de enseñanza, por lo tanto la competencia constituye “no la conducta entrenada, sino las capacidades reflexivas que ocurren a lo largo de un proceso de desarrollo” (García *et al.*, 2008b:230).

- *Propuesta para la identificación de competencias docentes.* Esta tercera fase consideró a las dos anteriores (diagnóstico y modelos de la RIED) y algunos enfoques teóricos respecto de la identificación o delimitación de competencias. Dentro de la revisión teórica, Perrenoud (2004) reflexiona sobre la necesidad de integrar saberes y contenidos para los maestros desde el nivel inicial en el marco de las reformas educativas. Hace una propuesta de diez competencias académicas que rebasan el ámbito del aula al incluir, además de la organización del proceso educativo, la gestión y autogestión del aprendizaje y prevé la necesidad de otros actores. Marqués (2000), enfatiza el manejo de nuevas tecnologías como insumos para las competencias académicas, propone siete competencias inherentes al proceso educativo intráulico, adicionalmente sugiere la tutoría, la investigación y la colaboración en la gestión escolar. Zabalza (2003) describe las competencias docentes del profesorado universitario, su calidad y desarrollo profesional, en donde trabaja diez competencias académicas que aluden al proceso educativo que va de la planeación a la evaluación, integrando además el manejo de nuevas tecnologías, así como las competencias de comunicación, de tutoría, la identificación con la institución y la investigación como tareas a enfatizar dentro de la academia.

Metodológicamente identificamos las competencias docentes mediante el método DACUM (Mertens, 1997), que modificamos considerando la versión desarrollada por la Universidad de Ohio (1997). Para su aplicación se convocó a ocho expertos; académicos con experiencia (directivos y fundadores de los tres posgrados) y conocimientos sobre la docencia y el funcionamiento de instituciones de nivel superior.

Se les expusieron para su análisis y discusión grandes áreas de desempeño docente (desprendidas de las fases de diagnóstico y modelo ECD) inherentes al proceso educativo.

En un primer momento se buscó describir e identificar sus grandes componentes. Mediante la técnica de grupos nominales, se inició con una pregunta generadora orientada hacia el deber ser de la práctica educativa, se les solicitó a cada uno de los participantes una descripción de cada área de desempeño.

En un segundo momento se socializaron los resultados de cada una de estas áreas. Teniendo el panorama general (consensuado), en un tercer momento se empleó la técnica KJ modificada, a través de ella se les solicitó la aportación de cinco dominios o tareas docentes para cada una de estas áreas de desempeño. El cuarto momento permitió contrastar los hallazgos del diagnóstico, el modelo ECD y la aportación de los expertos, para definir las competencias docentes de los profesores de los posgrados de las IFD. Para ello consideró el análisis y discusión e integró en una estructura (formato) las competencias identificadas.

1.2. Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de competencias docentes

1.2.1. Construcción del instrumento

A partir de los resultados de la primera etapa se construyó un instrumento que integra tres competencias correspondientes a la dimensión intráulica de la práctica docente, el cual se sometió a un proceso de validación de contenido (mediante juicio de expertos), poder de discriminación y confiabilidad.

Consideramos que la evaluación de competencias es un proceso de constatación de evidencias de desempeño y del conocimiento y comprensión que una persona demuestra en relación con una función definida, usualmente en un perfil o en una norma de competencia (Vargas *et al.*, 2002). Ante esto, desde el enfoque de las competencias, la observación del desempeño es relevante para determinar su nivel (Hernández *et al.*, 2005). A partir de estas concepciones para evaluar las competencias se empleó la propuesta de Marín *et al.*, 2008.

De acuerdo con esta propuesta, una persona logra desarrollar una competencia cuando, ante un contexto, "situación" o problema concreto, se "desempeña" de manera adecuada ("nivel de logro") movilizandole de forma integral conocimientos, procedimientos y actitudes ("dominios") para encontrar nuevas soluciones (Marín, 2003). Se coincide con Ibáñez (2007:152) cuando señala que:

Dichas situaciones se distinguen de otras por constituir problemas por resolver. Una situación o tarea problema se refiere entonces a un determinado arreglo de eventos ambientales que demandan una respuesta del individuo que lo modifique hacia una dirección convencionalmente determinada y que normalmente constituye la solución del problema. La respuesta del individuo ante la situación problema – es decir, su desempeño– puede ser exitoso o no serlo; pero sólo cuando su desempeño es exitoso en forma consistente puede hablarse de competencia. Por ello veremos más adelante que evaluar una competencia implica determinar el grado en que el desempeño que exhibe un estudiante ante una clase o tipo de situación problema se ajusta o no a los criterios convencionales de la disciplina.

Con base en lo anterior se elaboró el instrumento para evaluar las tres competencias docentes y emitir los juicios de valor respecto del logro de las mismas, que se emite al comparar la expresión real de la competencia frente a un grupo de criterios de desempeño o parámetros establecidos idealmente en el perfil de desempeño. De acuerdo con Ibáñez (2007: 145), en el proceso de evaluación de competencias pueden identificarse los siguientes elementos, los cuales:

[...] incluso podrían corresponder a determinados momentos o etapas de la evaluación:

1. La definición modelada de las cualidades deseables de algo, para constituir el conjunto de criterios o valores.
2. La cualificación de los aspectos de la naturaleza bajo observación, eso es, la determinación de sus propiedades tal cual ocurren en realidad.
3. La calificación, entendida como el juicio valorativo de las propiedades del objeto bajo observación respecto a las cualidades criterio en términos de sus diferencias.

De conformidad con lo expresado antes, el instrumento para la evaluación de competencias docentes metodológicamente consideró: plantear situaciones de docencia que los estudiantes pudieran identificar para valorar, a partir de tres desempeños docentes (rúbrica), los comportamientos de los profesores ante una situación determinada, con cierta capacidad (nivel de logro) en la aplicación de sus conocimientos y habilidades (dominios) para responder o solucionar un problema (Marín, 2008).

A partir de lo anterior, el diseño del instrumento considera estos elementos en la estructura de los ítems (anexo 1).

Con esto se logró construir un instrumento que atendiera la necesidad de contar con una herramienta relativamente sencilla que evaluara, de manera integral, el nivel de desempeño de las tres competencias. La construcción se llevó a cabo de la siguiente forma:

- se realizó un mapeo para relacionar los dominios y evidencias de cada competencia;
- se seleccionaron y redactaron 28 situaciones de docencia en total para las tres competencias docentes;
- con esa base se diseñaron los desempeños docentes que permitieron la evaluación;
- se fijaron los criterios para evaluar el nivel de competencia; y
- se construyó la matriz de valoración o rúbrica para evaluar cada competencia.

1.2.2. Matriz de valoración o rúbricas para la evaluación

El instrumento valora los desempeños docentes de cada competencia en tres categorías relacionadas con principios pedagógicos de práctica docente en el posgrado en educación. Cada desempeño es un "indicador [...] comportamiento manifiesto de una competencia, que se observa directamente, se mide sistemáticamente y se evalúa cuantitativamente" (Juárez, 2007:5).

La matriz de valoración para evaluar cada situación de docencia es una rúbrica que emplea una escala de medición de tres categorías de valoración del nivel de desempeño competencial de los profesores. Se buscó que las tres categorías de respuesta posibles fueran mutuamente excluyentes dentro de la escala. Asimismo, se consideró que las categorías combinaran "dos criterios: uno cualitativo relacionado con el contenido de cada respuesta y uno cuantitativo referido a la calificación numérica que se le asigna según su nivel de dominio" (Juárez, 2007:6).

En su construcción se ubicó una escala para calificar los criterios, se definieron los aspectos a evaluar y se describieron, con la mayor precisión posible, los criterios para evaluarlos. El instrumento (anexo 1) está dirigido a alumnos y considera en su estructura el empleo de rúbricas para la valoración de los niveles de desempeño docente que evalúe tres niveles de logro o de competencia: experto, con cierta experiencia y novato.

1.2.3. Procedimientos de validación

Validez conceptual y de contenido. Se realizó mediante la consulta con investigadores y personas familiarizados con el nivel de maestría en educación. Se estimó conveniente trabajar mediante la validación por expertos, empleando la técnica Delfos.

Para ello se construyó el "cuestionario Delphi", con consultas sobre el contenido de las situaciones de docencia y los desempeños docentes. Las categorías de valoración en este cuestionario fueron: 1. Total desacuerdo, 2. Desacuerdo, 3. Indiferente, 4. Acuerdo, 5 Totalmente de acuerdo. Se envió el cuestionario a ocho expertos en el área para que lo valoraran en cuanto a las competencias, sus situaciones de docencia y los desempeños docentes. El cuestionario Delphi fue respondido en su aplicación en papel y lápiz. El procedimiento para la validación por jueces se realizó en una tanda general y otra particular.

Pilotaje del instrumento. Una vez diseñado el instrumento y sometido a las pruebas de validez de contenido fue piloteado, aplicándose a 447 estudiantes (cada alumno evaluó a tres o cuatro profesores simultáneamente), quienes valoraron las competencias de 37 docentes de los tres posgrados. Estos, representan 60% de la planta adscrita a los tres posgrados. El piloteo buscó obtener la confiabilidad y poder de discriminación del instrumento. El marco y los criterios muestrales para la población sujeta a muestra, en cuanto a edad, consideró a estudiantes de los tres posgrados estudiados, que se encontraran

cursando estas maestrías en alguna de las tres instituciones, sin distinción de género o edad. El tipo de muestreo fue no probabilístico, por cuota, respetando los estratos y tamaño de la población docente y estudiantil.

Consistencia y confiabilidad. El análisis de fiabilidad permitió estudiar las propiedades del instrumento y sus escalas de medición. El procedimiento de análisis calculó medidas de fiabilidad de las escalas empleados, asimismo, proporcionó información sobre las relaciones entre las situaciones de docencia en cada situación de docencia. El modelo de fiabilidad empleado fue el de Alfa de Cronbach.

Poder de discriminación. El instrumento se calificó dando una puntuación global a cada situación de docencia (de acuerdo con las categorías de valoración). La calificación de cada una de las 28 situaciones de docencia se obtuvo promediando las respuestas dadas a los desempeños docentes. El valor de cada una de las tres competencias fue el resultado de promediar las situaciones de docencia que las conforman y promediando éstas, se obtuvo el valor del instrumento (inventario de competencias docentes).

Para evaluar la capacidad de discriminación del instrumento entre subgrupos (género, edades, instituciones, maestrías, formación, entre otras), se emplearon ANOVAS y pruebas T de Student, a fin de establecer diferencias estadísticas entre subgrupos con nivel de significancia adecuados.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los avances sobre los hallazgos más importantes de esta investigación se describen considerando las etapas y fases que la conforman.

2.1. Identificación de las competencias docentes

Los resultados de esta etapa se agrupan en dos partes; la primera corresponde a los resultados del diagnóstico y su discusión con los fundamentos teóricos de los dos modelos propuestos por la RIED. La segunda presenta de manera específica la estructura de tres de las competencias docentes identificadas.

2.1.1. Caracterización de la docencia en las IFD

Los modelos educativos de las tres IFD buscan implantar prácticas educativas sustentadas en el trabajo grupal, con un docente como facilitador del aprendizaje y la participación activa del estudiante en su proceso de formación. El personal docente presenta características de identidad personal y profesional que permean su práctica; en general, provienen del nivel de educación básica, tienen en promedio 22 años de servicio, su antigüedad en el nivel superior es de 10 años y los estudios de posgrado los realizaron en las mismas IFD.

El diagnóstico evidencia que los programas educativos de las IFD tienen como propósito la transformación de la práctica educativa de los profesores-alumnos; para ello consideran el análisis y reflexión crítica sobre la realidad educativa, a partir de los conocimientos previos y las experiencias del alumnado. Las estrategias de enseñanza comúnmente utilizadas por los docentes son la discusión grupal y el trabajo colaborativo.

Se planean los cursos en academias de docentes, en ellas se revisan los contenidos y actividades de aprendizaje y se incorporan los resultados de evaluación de la docencia. Dentro de ese proceso, el diagnóstico identificó conocimientos y creencias de los profesores respecto de la enseñanza; permitió reconocer las concepciones sobre el proceso de aprendizaje, la experiencia en la enseñanza; la planeación

y las expectativas sobre el grupo esto es, las teorías asumidas, las cuales "...corresponden a la plataforma básica con la que el profesor parte hacia su práctica docente" (García *et al.*, 2008a:204).

Asimismo condujo a la caracterización de la práctica docente a través de las estrategias de enseñanza, el uso de apoyos y recursos así como los criterios y formas de evaluación de los aprendizajes, lo que en el modelo de evaluación/formación se define como las teorías en uso, dado que configuran lo que el docente hace en el aula, comprenden la interacción, las etapas, momentos y tiempos en el desarrollo de actividades (García *et al.*, 2008a:207).

La tercera dimensión que alude a la reflexión o revisión de las teorías, corresponde al reconocimiento de los logros de aprendizaje referidos a diversas fuentes para evaluar el desempeño docente. En nuestro diagnóstico, la evaluación de los aprendizajes es considerada como parte del proceso de aprendizaje, permite asignar calificaciones y dar cuenta del desempeño de los estudiantes. Los instrumentos más utilizados para evaluar son los ensayos, reportes y resúmenes, así como exposiciones tanto en lo individual como en pequeños grupos y, en menor medida, los exámenes, también se pondera la participación en clase. Uno de los problemas a los cuales se enfrentan es el hecho de "leer/analizar muchos trabajos o ensayos" y no poder evaluar el desarrollo de competencias estudiantiles. La evaluación de la docencia generalmente recurre al cuestionario de opinión dirigido a alumnos. Este aspecto constituyó una parte fundamental para conocer las prácticas realizadas en las IFD, así como los problemas que enfrentan.

El diagnóstico y el modelo ECD permitieron definir un perfil docente con rasgos característicos de las áreas de desempeño que identificamos: diseño de la docencia, gestión de los aprendizajes, interacción pedagógica, comunicación educativa, evaluación de los aprendizajes, cultura organizacional de gestión y evaluación, formación continua y condiciones contextuales. Estos ámbitos se definen como el "conjunto de situaciones que enmarcan el contexto institucional y que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos" (García *et al.*, 2008a:168).

2.1.2. Identificación de competencias genéricas

Los resultados de esta fase permitieron identificar ocho competencias genéricas. Estas consideran un deber ser que incorpora factores políticos, sociales, económicos y pedagógicos de las IES, así como los tres momentos de la práctica docente: lo previo, el trabajo docente en el aula y lo posterior a este proceso.

Sin embargo, en esta investigación, para la construcción del instrumento, se consideraron sólo tres de las cinco competencias relacionadas con la docencia en el aula, estas son: interacción pedagógica, comunicación educativa y evaluación de los aprendizajes. Respecto de las otras cinco se consideró que, de acuerdo con las evidencias de desempeño propias de estas competencias, su evaluación tendría que ser planteada por otros medios, como valoración de pares, de directivos o ser autoevaluadas. Las competencias consideran en su estructura: nombre, componentes, descripción, dominios (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y evidencias de desempeño (Marín, 2003).

2.2. Instrumento para la evaluación de competencias docentes

Validez de contenido y conceptual. La validación por referato empleó dos rondas, una general y otra específica. En la primera revisión se aprobaron por acuerdo, casi general, la mayoría de las situaciones de docencia de las tres competencias; los desempeños tuvieron menos acuerdo general, por lo cual se buscó el consenso absoluto mediante la consulta personal a los expertos en los desempeños que presentaban mayores diferencias en su valoración. En la última vuelta se efectuaron las modificaciones propuestas

por los jueces tanto de redacción como de modificación de los niveles que reflejaban las rúbricas, las cuales fueron mínimas.

Con las medias y desviaciones estándar obtenidas en la primera ronda, se siguió el criterio de considerar disenso aquellas preguntas con medias menores de 4 (acuerdo) o desviaciones estándar mayores de 1. Las medias con valores de 3 (indiferente) y de 2 (desacuerdo), fueron revisadas y adecuadas o modificadas de acuerdo con la opinión recogida en la segunda ronda.

Pilotaje. El instrumento aplicado a la muestra piloto permitió obtener su confiabilidad y poder de discriminación.

Consistencia y confiabilidad. En los análisis de fiabilidad del instrumento se observa que todos los valores son superiores a .845 para Alfa de Cronbach y Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados, respectivamente.

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | N de elementos |
|------------------|--|----------------|
| .846 | .847 | 28 |

La confiabilidad del instrumento completo es mejor que la de las escalas breves.

Poder de discriminación. Los resultados encontrados en esta investigación (tabla 2) sugieren que el nivel de desempeño docente evaluado, en lo general, no difiere al compararlas por género, con excepción de las siguientes situaciones de docencia y la competencia "interacción pedagógica" en lo general no presentan diferencias por rangos de "antigüedad docente", ni por "tipo de nombramiento". Por "grupos de edad de los docentes", la situación de docencia "promueve la participación e integración grupal para el desarrollo de competencias" es la única que presenta una diferencia significativa con $p=0.023$.

| | | |
|----|---|------|
| 5. | Asesora y retroalimenta a los estudiantes en el proceso de docencia | .026 |
| 18 | Emplea las tecnologías de la información y comunicación como apoyo al proceso de docencia | .000 |
| C | INTERACCIÓN PEDAGÓGICA | .050 |

Se encuentran diferencias significativas en cuanto al nivel de escolaridad de los docentes evaluados en 8 de las 28 situaciones de docencia, lo que impacta en dos de los componentes de la competencia "interacción pedagógica" y en las competencias "comunicación educativa" y evaluación de los aprendizajes, así como en el "inventario de competencias docentes" que también muestra diferencias por nivel de estudio de los docentes.

| | | |
|----|---|------|
| 4. | Promueve el análisis y discusión de los objetos de conocimiento | .031 |
| 9 | Reconoce que las expectativas de los estudiantes influyen en sus logros | .010 |
| 10 | Genera ambientes de aprendizaje de cordialidad, respeto y empatía | .163 |
| 11 | Favorece la discusión de las ideas tomando en cuenta la pluralidad y diversidad | .048 |
| 12 | Desarrolla estrategias didácticas | .001 |

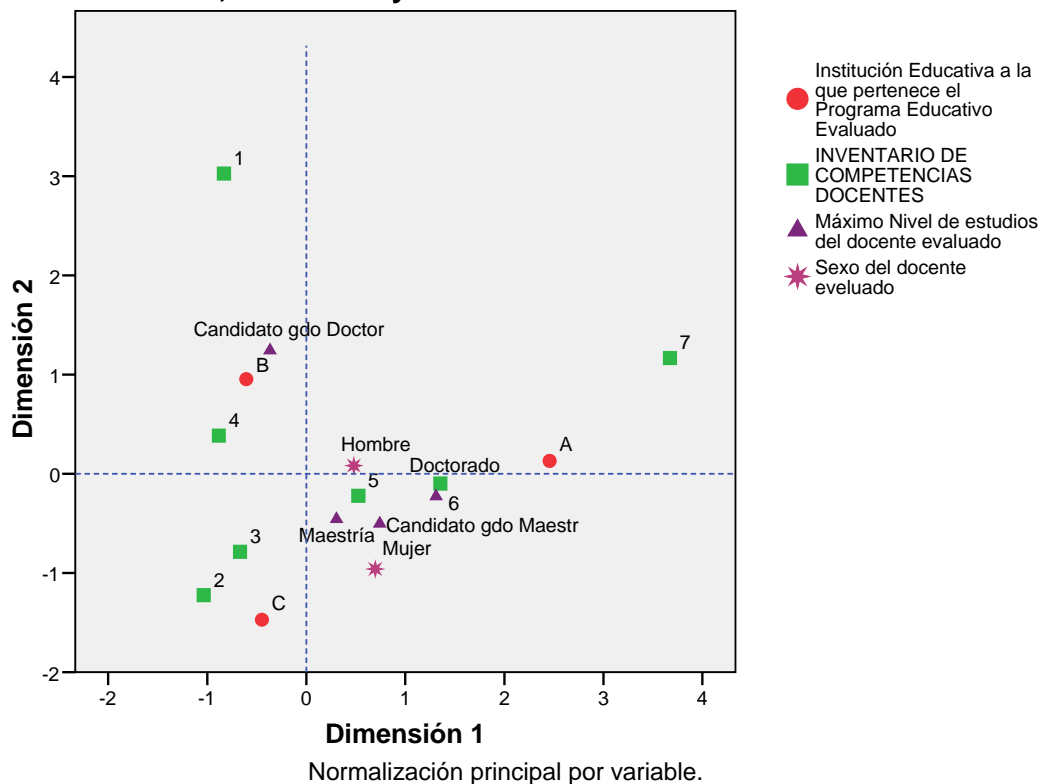
| | | |
|-----|---|------|
| | integradoras | |
| 13 | En la relación educativa acepta críticas y sugerencias de los estudiantes | .019 |
| 15 | Desarrolla la comunicación educativa horizontal | .026 |
| 22 | Emplea a la evaluación como un proceso permanente para reorientar su docencia | .024 |
| | INTERACCION PEDAGOGICA. AMBIENTES DE APRENDIZAJE | .015 |
| | INTERACCION PEDAGOGICA. RELACION EDUCATIVA | .000 |
| C | COMUNICACIÓN EDUCATIVA | .035 |
| C | EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES | .004 |
| ICD | INVENTARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES | .008 |

Finalmente, el análisis comparativo por "institución" arrojó diferencias en casi todas las situaciones de docencia, competencias e inventario de competencias docentes, con excepción de las siguientes:

| | | |
|----|--|------|
| 4. | Promueve el análisis y discusión de los objetos de conocimiento | .319 |
| 6. | Reconoce que los estudiantes aprenden a diferentes ritmos | .764 |
| 7 | Considera como punto de partida los conocimientos previos y las competencias de los alumnos | .630 |
| 12 | Desarrolla estrategias didácticas integradoras | .145 |
| 23 | Da seguimiento sistemático al desarrollo de competencias del grupo para ajustar su práctica docente cotidiana | .076 |
| 25 | Socializa con los estudiantes los resultados de los procesos de evaluación | .215 |
| 26 | Utiliza la evaluación en sus diferentes momentos (diagnóstica, continua, sumativa y formativa) para reorientar sus prácticas | .295 |

Estas diferencias se aprecian de manera más objetiva en el siguiente análisis de correspondencia múltiple, que relaciona el inventario de competencias docentes con tres variables: sexo, nivel de estudio de los docentes evaluados y las instituciones a las que pertenecen. En este análisis, basado en las proximidades de las variables en un espacio bidimensional, se aprecia de forma clara la ubicación de las instituciones en tres cuadrantes diferentes, cercanos a valoraciones del "inventario" (discretizadas por defecto del 1 a 7, y con una distribución normal) y a los niveles de escolaridad de los docentes, que las diferencian y aportan elementos importantes para el análisis.

Análisis de Correspondencia Múltiple. Inventario de Competencias Docentes por Sexo, Institución y Nivel de estudio



3. CONCLUSIONES

Los contextos institucionales y sus modelos educativos son coincidentes, así como las características de los docentes y de la docencia en los posgrados de las tres IFD. Las formaciones y experiencias profesionales analizados son determinantes de sus prácticas educativas dentro y fuera del aula. Las funciones docentes tienen predominancia sobre las de investigación, esto determina en cierta medida las competencias académicas de los docentes de los tres posgrados. No existen evidencias que indiquen acciones tendientes a situarse dentro de los indicadores o estándares que privilegian los productos de investigación sobre los de docencia (Luna, 2008), marcando más sus preocupaciones en la profesionalización de los profesores-alumnos de las maestrías y la transformación de sus prácticas educativas.

En esta investigación fue importante la incorporación de la perspectiva teórica de los modelos de la RIED, los cuales en lo general constituyeron una gran aportación para el logro de nuestros objetivos, estos referentes permitieron articular los elementos de diagnóstico del quehacer desempeñado en las IFD y de aplicación de la propuesta de identificación de competencias.

Los métodos de identificación de las competencias, permitieron, no sólo conformar una propuesta de trabajo académico sino, además, definir y estructurar competencias docentes en este nivel educativo, bajo un modelo que incorporó elementos necesarios para definir la propuesta teórico-metodológica para evaluar las competencias y facilitar procesos de acompañamiento para la mejora de la práctica educativa.

La elaboración y validación del instrumento, dirigido a estudiantes, para evaluar dos competencias en posgrado es otro de los aportes significativos de esta investigación, pues en su estructura parte de evidencias de desempeño para ser evaluadas a través de rúbricas que establecen los niveles de competencia. Su proceso de validación y confiabilidad, mediante el piloteo en las tres IFD, aporta elementos para la discusión sobre la evaluación de competencias docentes.

Siendo ésta una primera etapa de validación, las conclusiones pueden considerarse preliminares, en ese sentido, las posibilidades reales del instrumento responden inicialmente a la descripción integral de los aspectos generales evaluados y de las comparaciones establecidas. Por ello:

1. El instrumento tiene validez desde el punto de vista conceptual y de contenido, porque las situaciones de docencia planteadas, evalúan eventos significativos en la práctica docente de los profesores de posgrado que son externados mediante desempeños docentes.
2. El instrumento puede ser utilizado para los fines de evaluación de estas tres competencias docentes.
3. La opciones de aplicación y los criterios para su operación son sencillos y de fácil comprensión, siendo un instrumento autoadministrable.
4. El instrumento puede emplearse en investigaciones posteriores, con el propósito de afinarlo y adecuarlo a necesidades de otros contextos de este nivel educativo. Conforme se avance en su aplicación, relacionando este primer acercamiento con otros contextos educativos, podrán adecuarse las características de su aplicación y las escalas de medición que permitan realizar juicios valorativos desde otras perspectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Denyer, M.; Furnémont, D.; Poulain, R. y Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, B. *et al.* (2008a). "Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en trono a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente", en Mario Rueda Beltrán (coord.) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- García C., B.; Loredó E., J.; Luna S., E. y Rueda B., M. (2008b). "Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior", en *IV Coloquio Iberoamericano sobre evaluación de la docencia*. México: IISUE-UNAM/ RIED.
- Hernández, F. *et al.*, (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

- Ibañez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la Psicología Interconductual*, colección Manuales de prácticas, México: UNISON.
- Juárez, M. y Delgado, A. (2007). *Un instrumento para evaluar competencias en niños preescolares*. Ponencia presentada en el IX Congreso nacional de investigación educativa. COMIE
- Luna S., E. (2008). "Evaluando en contexto de la docencia en posgrado", *Reencuentro*, análisis de Problemas Universitarios/53, diciembre de 2008: 75-84. UAM-X. México.
- Marín U., R. (2003). *El modelo educativo de la UACH. Elementos para su construcción*. México: UACH.
- Marín U., R.; Guzmán I., I.; Castro, G. y Rodríguez, B. (2008) *Evaluación de competencias: aproximación a un modelo teórico y metodológico*. Ponencia presentada en: Universidad 2008. La Habana, Cuba.
- Marqués, G. P. (2000). "Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación", Consultado el 27/08/08 en: <http://www.pangea.org/peremarques/docentes.htm>
- Mertens, L. (1997). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México: CONOCER-CINTRFOR/OIT.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Roegiers, Xavier (2008). "Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?", *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*, vol 12, núm. 3. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>
- Vargas, F. (2002). *Competencia en la formación y competencia en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos*. Uruguay: CINTERFOR/OIT, www.cinterfor.org.uy
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

TABLA 1. COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LOS DOCENTES DE LAS IFD

| Competencia | Dominios | Evidencias de desempeño |
|---|--|---|
| <p>1. Condiciones contextuales</p> <p>Descripción</p> <p>Asume la visión y visión institucionales que se manifiestan en su práctica educativa participando activamente en el funcionamiento y organización de la institución</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Brinda apoyo institucional para el desarrollo de los diversos ejes 2. Promueve actividades académicas 3. Manifiesta respeto por los actores y sus actitudes 4. Realiza adecuaciones en su práctica docente según el contexto y la realidad laboral de los alumnos 5. Promueve la transformación del contexto 6. Reconoce la misión y la visión 7. Conoce los objetivos, políticas educativas actuales y el contexto donde se inscriben las IES 8. Favorece las actividades institucionales 9. Reconoce y propone cambios al modelo operativo institucional para generar condiciones favorables al aprendizaje | <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en actividades académicas 2. Aportación de propuestas de trabajo académico que fortalecen a la institución |
| <p>2. Formación continua</p> <p>Descripción</p> <p>Genera propuestas de mejora continua basada en procesos y resultados de la evaluación externa e interna construyendo y buscando espacios para la capacitación, preparación y superación profesional así como la divulgación de la productividad académica Fortalecimiento continuo en el área de su desempeño mediante la capacitación y superación profesional.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Participa en proyectos de investigación 2. Produce artículos científicos 3. Tener habilidades para indagar nuevos conocimientos 4. Propone discusión de su área de conocimiento 5. Muestra disposición de participar en innovación 6. Trabaja en colegiados docentes 7. Desarrolla actitud de apertura a nuevos enfoques y propuestas para la docencia 8. Reconoce sus necesidades de formación 9. Conoce su materia de trabajo y busca la actualización continua 10. Busca permanentemente espacios para su superación profesional 11. Asiste a eventos académicos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en las modalidades de formación continua implementadas por la institución 2. Búsqueda de alternativas de estudio referentes a su preparación profesional y al perfil requerido para su función docente 3. Participación en cuerpos académicos 4. Participación en investigaciones |
| <p>3. Cultura organizacional</p> <p>Descripción</p> <p>Promueve y practica de manera propositiva, incluyente y abierta nuevos aprendizajes y el trabajo en equipo, así como una cultura escolar de respeto, en la que participa de forma crítica en el desarrollo de los proyectos que surgen del colectivo generando estrategias que coadyuvan al logro de los objetivos.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Practica el trabajo colaborativo 2. Conoce las condiciones macro estructurales y micropolítica institucionales 3. Se identifica con su institución 4. Determina los rasgos de la cultura que se pretenda mantener y fortalecer 5. Fomenta y difunde las aportaciones del entorno en la institución 6. Participa críticamente con la generación de proyectos institucionales 7. Establece relaciones armónicas con sus alumnos y compañeros 8. Promueve la investigación 9. Desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y apertura hacia las ideas, opiniones y propuestas de los demás | <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en academias o cuerpos académicos aportando conocimientos y experiencias 2. Participación propositiva en actividades académicas de la institución 3. Determinación de los rasgos de la cultura organizacional por el colectivo |
| <p>4. Diseño de la docencia</p> <p>Descripción</p> <p>Participa colegiadamente</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Analiza y expresa colegiadamente la orientación disciplinar, epistemológica, sociológica, psicológica y pedagógica del curso 2. Analiza la ubicación de su curso en el mapa curricular y su relación con contenidos de otras | <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la planeación de su trabajo docente en el que están claramente definidos los objetivos y competencias a desarrollar, contenidos, |

| | | |
|--|---|---|
| <p>para diseñar su docencia, identificando las relaciones de su asignatura en el plan de estudios y considerando los perfiles de desempeño o egreso y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Define con claridad la organización y estructuración de los contenidos, así como la elaboración de los medios, métodos y materiales que se requieren para el desarrollo y logro de competencias de los estudiantes.</p> | <p>materias</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Conoce las características de los alumnos y las relaciona con perfil de ingreso. 4. Domina los contenidos de su disciplina 5. Analiza el objetivo del curso y las competencias a lograr a partir del perfil de egreso 6. Selecciona metodologías participativas para el desarrollo del curso 7. Diseña situaciones y secuencias didácticas para facilitar experiencias de aprendizaje y trabajo colaborativo 8. Diseña actividades orientadas la autogestión y el estudio independiente 9. Incorpora a su planeación fuentes de información y referencias bibliográficas adecuadas y suficientes 10. Define y organiza la incorporación de los medios y materiales requeridos para el desarrollo del curso 11. Integra formas, criterios e instrumentos de evaluación. | <p>materiales didácticos, bibliografía, estrategias de enseñanza, (que consideren las características del alumno y los perfiles de ingreso y egreso) y criterios e instrumentos de evaluación de las evidencias de desempeño para la formación profesional.</p> |
| <p>5. Gestión de la progresión de los aprendizajes</p> <p>Descripción</p> <p>Gestiona la progresión de aprendizajes considerando los niveles de desempeño inicial y final de los estudiantes de acuerdo con el plan curricular. Cuenta con los recursos y estrategias para el seguimiento del desarrollo y niveles de logro de las competencias.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Incorpora los niveles de desempeño de los estudiantes relacionados con los perfiles de ingreso y egreso 2. Revisa el impacto de los aprendizajes de su materia en relación al perfil de desempeño o egreso. 3. Selecciona estrategias pedagógicas para generar aprendizajes colaborativo y significativo. 4. Gestiona espacios de trabajo académico y relación con otros profesionales a la discusión y análisis para enriquecer el curso. 5. Utiliza los recursos del contexto para gestionar o elaborar medios y materiales de apoyo al aprendizaje. 6. Considera las condiciones sociales, económicas y de tiempo de los estudiantes (trabajo, escuela, acceso a la información, entre otros) 7. Genera estrategias para el seguimiento del desarrollo y logro de competencias estudiantiles. 8. Promueve actividades orientadas la autogestión y el estudio independiente 9. Construye instrumentos de seguimiento y evaluación del nivel de logro de competencias estudiantiles | <ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de actividades académicas en las que participan profesores-alumnos y/o especialistas en los temas tratados en el curso 2. Presentación de requerimientos y espacios físicos, medios tecnológicos y bibliográficos que apoyen la construcción de aprendizajes 3. Elaboración de diversos materiales didácticos de enseñanza y evaluación, con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación y considerando las características del grupo |
| <p>6. Interacción pedagógica</p> <p>Descripción</p> <p>Practica una docencia que incorpora estrategias sustentadas en la interacción pedagógica y el aprendizaje grupal y concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica social necesaria para el logro de competencias</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Promueve el trabajo centrado en el aprendizaje 2. Promueve la participación e interacción grupal 3. Promueve el análisis y discusión de los objetos de aprendizaje 4. Genera ambientes de aprendizaje de cordialidad, respeto y comprensión 5. Analiza críticamente en el grupo la pertinencia y relevancia de las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias 6. Asesora y retroalimenta a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para el logro de competencias 7. Considera como punto de partida los conocimientos previos y competencias de los | <ol style="list-style-type: none"> 1. Portafolio de evidencias que contemple experiencias exitosas de los estudiantes e incluya el desarrollo de un ambiente de aprendizaje favorecedor. 2. Manifiesta en la relación educativa respeto y reconocimiento hacia los demás. 3. En su práctica docente es un guía o coordinador que fomenta la participación de los alumnos y promueve el análisis y reflexión crítica de la realidad educativa |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>alumnos</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. En la relación educativa acepta críticas y sugerencias de los estudiantes 9. Favorece la pluralidad y discusión de las ideas 10. Desarrolla metodologías flexibles, participativas y de trabajo colaborativo incorporando sugerencias y técnicas específicas en la construcción de los aprendizajes. | <ol style="list-style-type: none"> 4. Presentación de un plan de trabajo reestructurado, que integra las aportaciones de grupo. |
| <p>7. Comunicación educativa</p> <p>Descripción</p> <p>Se comunica eficazmente en sus espacios de relación educativa utilizando diversos lenguajes y tecnologías de información y comunicación, para expresarse verbalmente y por escrito en la producción académica.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Maneja un léxico comprensible, amplio, preciso y conciso en la comunicación oral y escrita 2. Domina un idioma extranjero 3. Emplea correctamente el lenguaje oral como herramienta para fomentar la participación grupal 4. Se comunica propositivamente en el trabajo colegiado 5. Promueve la comunicación horizontal 6. Emplea las TIC's como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje 7. Acuerda grupalmente compromisos y cargas de trabajo 8. Comunica en forma oral y escrita los resultados de investigación 9. Produce artículos de divulgación 10. Promueve en sus alumnos la producción académica 11. Promueve en los estudiantes la competencia investigativa 12. Busca, selecciona y evalúa información en fuentes impresas y medios electrónicos para apoyar el trabajo académico | <ol style="list-style-type: none"> 1. Producción de documentos que presenten la textualidad y oralidad 2. Presentación de medios y materiales requeridos para el curso 3. Presentación de estrategias pedagógicas que evidencien formas de comunicación e interacción grupal y uso de medios y materiales 4. Producción de trabajos académicos que evidencien los procesos de búsqueda, selección y evaluación de información 5. Presentación en diferentes foros de resultados de investigación |
| <p>8. Evaluación de aprendizajes</p> <p>Descripción</p> <p>Evalúa formativamente los procesos de aprendizaje y el nivel de logro de competencias estudiantiles mediante criterios, procedimientos e instrumentos adecuados, considerando a la evaluación como un momento más del aprendizaje y teniendo como eje la reflexión y valoración del impacto de la experiencia de docencia en la mejora continua.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Acuerda los criterios y formas de evaluación con sus estudiantes 2. Evalúa con evidencias de desempeño a partir de juicios y criterios competenciales 3. Evalúa, a partir de criterios, procedimientos e instrumentos válidos y confiables, los distintos contenidos y momentos de aprendizaje 4. Emplea evidencias y criterios de desempeño para la evaluación de las competencias 5. Socializa los resultados de los procesos de evaluación 6. Opera formas y modalidades de evaluación cuantitativas y cualitativas (autoevaluación, evaluación y coevaluación) 7. Utiliza la evaluación en sus diferentes momentos (diagnóstica, continua y sumativa) para reorientar sus prácticas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Portafolio de evidencias de desempeño de estudiantes 2. Participación en grupos colegiados en los que se analiza y reflexiona acerca de los aspectos, criterios y resultados de evaluación de los aprendizajes 3. Presentación de estrategias de asesoría y acompañamiento para apoyar los procesos de aprendizaje 4. Presentación de instrumentos de evaluación de competencias 5. Presentación de diversas formas y criterios para evaluar el proceso de aprendizaje 6. Seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes 7. Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de la metas del curso |

TABLA 2. ANOVAS Y PRUEBA T PARA LAS SITUACIONES DE DOCENCIA, COMPETENCIAS E INSTRUMENTO.

| | SITUACIONES DE DOCENCIA, COMPETENCIAS E INVENTARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES | PRUEBA T Sig. (bilateral) Inferior Significancia por Género | PRUEBA ANOVA Significancia. | | | | |
|-----|--|---|-----------------------------|----------------------|------------------|----------------|-------------|
| | | | Rangos de antigüedad | Tipo de nombramiento | Nivel de estudio | Grupos de edad | Institución |
| 1. | Genera ambientes de aprendizaje para que los estudiantes interactúen sobre el objeto de conocimiento | .374 | .492 | .625 | .579 | .448 | .088 |
| 2. | Promueve el trabajo centrado en el aprendizaje. | .890 | .444 | .385 | .125 | .850 | .004 |
| 3. | Confía en que los estudiantes son capaces de tomar decisiones y actuar de manera autónoma | .544 | .296 | .642 | .164 | .168 | .000 |
| 4. | Promueve el análisis y discusión de los objetos de conocimiento | .295 | .518 | .022 | .031 | .716 | .319 |
| 5. | Asesora y retroalimenta a los estudiantes en el proceso de docencia | .026 | .709 | .706 | .808 | .649 | .000 |
| 6. | Reconoce que los estudiantes aprenden a diferentes ritmos | .901 | .916 | .948 | .361 | .973 | .764 |
| 7. | Considera como punto de partida los conocimientos previos y las competencias de los alumnos | .780 | .960 | .357 | .116 | .478 | .630 |
| 8. | Promueve la participación e integración grupal para el desarrollo de competencias | .139 | .432 | .620 | .700 | .023 | .034 |
| 9. | Reconoce que las expectativas de los estudiantes influyen en sus logros | .581 | .632 | .344 | .010 | .267 | .001 |
| 10. | Genera ambientes de aprendizaje de cordialidad, respeto y empatía | .151 | .422 | .501 | .163 | .708 | .000 |
| 11. | Favorece la discusión de las ideas tomando en cuenta la pluralidad y diversidad | .805 | .848 | .062 | .048 | .357 | .000 |
| 12. | Desarrolla estrategias didácticas integradoras | .984 | .845 | .112 | .001 | .215 | .145 |
| 13. | En la relación educativa acepta críticas y sugerencias de los estudiantes | .340 | .204 | .183 | .019 | .792 | .007 |
| 14. | Desarrolla el trabajo grupal y colaborativo incorporando metodologías flexibles | .558 | .070 | .759 | .285 | .688 | .005 |
| 15. | Desarrolla la comunicación educativa horizontal | .585 | .096 | .922 | .026 | .887 | .000 |
| 16. | Acuerda grupalmente compromisos y tareas a realizar | .463 | .093 | .166 | .507 | .731 | .000 |
| 17. | Emplea correctamente el lenguaje oral en su discurso didáctico | .385 | .110 | .805 | .531 | .319 | .000 |
| 18. | Emplea las tecnologías de la información y comunicación como apoyo al proceso de docencia | .000 | .473 | .422 | .462 | .621 | .010 |
| 19. | Promueve la búsqueda selección y organización de la información en diferentes medios | .145 | .456 | .862 | .754 | .168 | .000 |
| 20. | Promueve en sus alumnos la producción | .305 | .532 | .704 | .120 | .976 | .003 |

| | | | | | | | |
|-----|--|------|------|------|------|------|------|
| | académica | | | | | | |
| 21 | Promueve en los estudiantes la competencia investigativa | .464 | .462 | .812 | .330 | .895 | .029 |
| 22 | Emplea a la evaluación como un proceso permanente para reorientar su docencia | .737 | .476 | .724 | .024 | .946 | .000 |
| 23 | Da seguimiento sistemático al desarrollo de competencias del grupo para ajustar su práctica docente cotidiana | .528 | .925 | .730 | .249 | .913 | .076 |
| 24 | Acuerda los criterios y formas de evaluación con sus estudiantes | .900 | .960 | .298 | .471 | .689 | .001 |
| 25 | Socializa con los estudiantes los resultados de los procesos de evaluación | .615 | .513 | .707 | .496 | .058 | .215 |
| 26 | Utiliza la evaluación en sus diferentes momentos (diagnóstica, continua, sumativa y formativa) para reorientar sus prácticas | .131 | .583 | .968 | .165 | .094 | .295 |
| 27 | Opera formas y modalidades de autoevaluación, evaluación y coevaluación en el grupo para valorar los aprendizajes | .214 | .442 | .704 | .912 | .292 | .018 |
| 28 | Evalúa a partir de criterios y evidencias de desempeño e instrumentos confiables los aprendizajes o las competencias | .635 | .789 | .074 | .349 | .580 | .000 |
| | INTERACCION PEDAGOGICA. OBJETO DE CONOCIMIENTO | .301 | .935 | .367 | .190 | .997 | .000 |
| | INTERACCION PEDAGOGICA. AMBIENTES DE APRENDIZAJE | .916 | .546 | .350 | .015 | .060 | .000 |
| | INTERACCION PEDAGOGICA. RELACIÓN EDUCATIVA | .884 | .264 | .533 | .000 | .646 | .001 |
| C | INTERACCIÓN PEDAGÓGICA | .050 | .348 | .930 | .076 | .848 | .000 |
| C | COMUNICACIÓN EDUCATIVA | .358 | .338 | .451 | .035 | .880 | .000 |
| C | EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES | .670 | .644 | .395 | .004 | .473 | .000 |
| ICD | INVENTARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES | .230 | .409 | .748 | .008 | .715 | .000 |

ANEXO 1

Cuestionario sobre los desempeños docentes en los posgrados de las instituciones formadoras de docentes

| | |
|--------------------|------------------|
| Institución _____ | |
| Maestría en: _____ | |
| Docente (A) _____ | Asignatura _____ |
| Docente (B) _____ | Asignatura _____ |
| Docente (C) _____ | Asignatura _____ |
| Docente (D) _____ | Asignatura _____ |

Datos del estudiante:

Período o semestre que cursas: _____ Sexo (H) (M) Edad: _____ Años

Función _____

Nivel educativo de trabajo: _____

Sistema: Estatal _____ Federalizado _____ Particular _____ Otro _____

En el cuadro siguiente se te presentan: en la primera columna situaciones de docencia, en la segunda se ofrecen desempeños docentes que pueden ser o describir acciones de docencia de tus profesores, te pedimos que las analices e identifiques con una X para cada profesor (A, B, C, o D) la que a tu juicio consideres que corresponde a su comportamiento habitual durante el desarrollo de su docencia. Para cada **situación de docencia** deberás elegir sólo un **desempeño docente** para cada profesor.

| | |
|-------------|--|
| COMPETENCIA | INTERACCION PEDAGOGICA OBJETO DE CONOCIMIENTO |
|-------------|--|

| Situaciones de docencia | Desempeños docentes | Docente | | | |
|---|---|---------|---|---|---|
| | | A | B | C | D |
| Genera ambientes de aprendizaje para que los estudiantes interactúen sobre el objeto de conocimiento | Organiza la utilización de espacios de exposición por parte nuestra como única forma de trabajo | | | | |
| | Nos presenta recursos didácticos que emplea para apoyar el desarrollo del curso y la construcción de conocimientos | | | | |
| | Desarrolla actividades para la interacción con objetos de conocimiento y la indagación para la resolución de problemas | | | | |
| Promueve el trabajo centrado en el aprendizaje | Coordina permanentemente el aprendizaje grupal que nos permite desarrollar una actitud reflexiva y habilidades para resolver los problemas planteados en el aula | | | | |
| | Emplea eventualmente técnicas o estrategias de aprendizaje que nos permiten aprender a través de la socialización | | | | |
| | Desarrolla estrategias de enseñanza sin considerar nuestro proceso de aprendizaje | | | | |
| Confía en que los estudiantes son capaces de tomar decisiones y actuar de manera autónoma | Organiza las exposiciones de los temas depositando su confianza en nosotros | | | | |
| | Coordina entre nosotros acciones que podemos realizar con éxito cuyos productos socializamos al interior del grupo | | | | |
| | Escucha nuestras iniciativas y propuestas pero falta mayor retroalimentación y seguimiento. | | | | |
| Promueve el análisis y discusión de los objetos de conocimiento | Promueve actividades para que realicemos el análisis de los objetos de aprendizaje de manera individual | | | | |
| | Desarrolla actividades y explica los contenidos de la materia y con esa base nosotros indagamos sobre los objetos de conocimiento | | | | |
| | Los objetos de aprendizaje del curso son relacionados con los elementos del medio y el impacto en la sociedad actual, discutidos crítica y reflexivamente en el grupo | | | | |
| Asesora y retroalimenta a los estudiantes en el proceso de docencia | Considera la solicitud de asesoría eventual de los alumnos y con base en ella nos retroalimenta | | | | |
| | Es exigente en el cumplimiento de los compromisos y criterios establecidos previamente, apoyándonos dentro de su clase | | | | |
| | Toma en cuenta nuestras dificultades para aprender y con base en ello nos asesora y retroalimenta | | | | |
| Reconoce que los estudiantes aprenden a diferentes ritmos | Nos anima a expresar nuestras dificultades para aprender, lo que nos interesa y lo que sentimos, respecto de lo que aprendemos | | | | |
| | Respeto los diferentes ritmos de aprendizaje, ofreciendo mayor atención a quienes más lo necesitamos | | | | |
| | Desarrolla el curso de acuerdo a la planeación establecida, sin considerar nuestros avances y dificultades para aprender | | | | |
| Considera como punto de partida los conocimientos previos y las competencias de los alumnos | Al inicio del curso hace diagnósticos que eventualmente toma en cuenta para hacer adecuaciones | | | | |
| | Diagnostica permanentemente nuestras competencias y con base en ello hace adecuaciones para proporcionar el acompañamiento de nuestro aprendizaje | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | Considera el proceso de formación en el aula a partir de lo que deberíamos saber | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | |
|--------------------|--|
| COMPETENCIA | INTERACCION PEDAGOGICA AMBIENTES DE APRENDIZAJE |
|--------------------|--|

| Situaciones de docencia | Desempeños docentes | Docente | | | |
|--|--|---------|---|---|---|
| | | A | B | C | D |
| Promueve la participación e integración grupal para el desarrollo de competencias | Promueve el trabajo grupal propiciando el intercambio de experiencias y conocimientos como una forma natural de aprendizaje | | | | |
| | El profesor nos da confianza para expresar nuestras experiencias por lo cual realiza el curso a través de plenarias | | | | |
| | Para propiciar el dinamismo dentro del curso, emplea técnicas de interacción grupal de manera ocasional | | | | |
| Reconoce que las expectativas de los estudiantes influyen en sus logros | Permite la presentación de nuestras inquietudes respecto del curso pero no se propicia el cuestionamiento sobre las mismas | | | | |
| | Manifiesta su confianza en que lograremos avanzar en nuestros aprendizajes y lo constatamos juntos | | | | |
| | Escucha nuestras expectativas integrándolas ocasionalmente en la planeación del curso | | | | |
| Genera ambientes de aprendizaje de cordialidad, respeto y empatía | Presenta variadas formas de interacción con el grupo favoreciendo ocasionalmente un ambiente cordial y de empatía | | | | |
| | Establece la relación con el grupo marcando la distancia entre profesor y alumnos dándose la interacción grupal en torno a los contenidos | | | | |
| | Propicia la participación e interacción de todos los integrantes del grupo en un marco de respeto a las diferencias y ambiente de cordialidad | | | | |
| Favorece la discusión de las ideas tomando en cuenta la pluralidad y diversidad | Promueve el análisis de los temas través de la discusión incorporando eventualmente estrategias para la puesta en común de diferentes expresiones grupales | | | | |
| | Desarrolla la libre discusión de las ideas tomando en cuenta nuestras experiencias, diferencias y posiciones personales y culturales. | | | | |
| | La discusión de las ideas en el grupo se limita al manejo de los contenidos sin tomar en cuenta la diversidad de opiniones | | | | |

| | |
|--------------------|--|
| COMPETENCIA | INTERACCION PEDAGOGICA RELACION EDUCATIVA |
|--------------------|--|

| Situaciones de docencia | Desempeños docentes | Docente | | | |
|---|--|---------|---|---|---|
| | | A | B | C | D |
| Desarrolla estrategias didácticas integradoras | Emplea permanentemente estrategias didácticas integradoras vinculando los diferentes elementos del currículum (perfiles, ejes, objetivos y competencias) | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | Desarrolla su trabajo docente con base en estrategias convencionales, apoyadas en la exposición del maestro o del grupo | | | | |
| | Emplea eventualmente algunas estrategias como el trabajo por proyectos y el estudio de casos, etc. | | | | |
| En la relación educativa acepta críticas y sugerencias de los estudiantes | Incorpora las críticas y sugerencias que le hacemos lo cual genera un ambiente de cordialidad que propicia el aprendizaje | | | | |
| | Escucha las aportaciones y críticas que formula el grupo en el desarrollo del curso sin alterar su planeación | | | | |
| | Desarrolla el curso basado en su planeación original sin modificaciones, al considerar que estudiamos por decisión propia | | | | |
| Desarrolla el trabajo grupal y colaborativo incorporando metodologías flexibles | Genera espacios para compartir y aportar para el enriquecimiento de los temas dentro del trabajo grupal y colaborativo que desarrollamos permanentemente | | | | |
| | Emplea eventualmente el trabajo grupal y colaborativo para el desarrollo del curso, combinando exposiciones suyas y nuestras | | | | |
| | Contextualiza y expone las temáticas del curso, las cuales desarrolla a partir de su experiencia profesional | | | | |

| | |
|--------------------|------------------------|
| COMPETENCIA | COMUNICACIÓN EDUCATIVA |
|--------------------|------------------------|

| Situaciones de docencia | Desempeños docentes | Docente | | | |
|--|--|---------|---|---|---|
| | | A | B | C | D |
| Desarrolla la comunicación educativa horizontal | Desarrolla estrategias de aprendizaje que permiten la comunicación entre el profesor y todos los integrantes del grupo | | | | |
| | Toma en cuenta algunas opiniones de estudiantes como estrategia de comunicación para favorecer el aprendizaje | | | | |
| | En la conducción del grupo la comunicación para el desarrollo del aprendizaje se da regularmente del profesor hacia nosotros | | | | |
| Acuerda grupalmente compromisos y tareas a realizar | Indica desde la presentación de su plan de clase, los compromisos y tareas a realizar | | | | |
| | Incorpora en el desarrollo del curso algunos compromisos y cargas de trabajo por parte del grupo | | | | |
| | Consensa los compromisos y tareas a realizar ante el grupo para el desarrollo del curso | | | | |
| Emplea correctamente el lenguaje oral en su discurso didáctico | Su discurso didáctico es comprensible y claro lo cual permite la fluida comunicación y la participación grupal | | | | |
| | El discurso didáctico es confuso requiriendo hacer aclaraciones constantemente | | | | |
| | La expresión oral del profesor es limitada y presenta deficiencias en su comunicación con el grupo | | | | |
| Emplea las tecnologías de la información y comunicación como apoyo al proceso de docencia | Emplea ocasionalmente las tecnologías de la información y comunicación para apoyar el aprendizaje | | | | |
| | Utiliza como recurso didáctico exclusivamente textos escritos para apoyar el aprendizaje | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | Emplea frecuentemente tecnologías de la información y la comunicación para favorecer el aprendizaje | | | | |
| Promueve la búsqueda selección y organización de la información en diferentes medios | Solicita búsqueda y análisis de información en fuentes especializadas (bases de datos, revistas de investigación y artículos) para coadyuvar en el desarrollo de los temas | | | | |
| | Utiliza como fuente básica para revisar los contenidos, únicamente la antología del curso | | | | |
| | Promueve ocasionalmente la consulta de textos diversos adicionales a la antología en la revisión de contenidos | | | | |
| Promueve en sus alumnos la producción académica | Ofrece apoyo para elaborar el ensayo final como producto del curso | | | | |
| | Brinda apoyo y asesoría para generar documentos académicos (ensayos, informes de investigación, propuestas y artículos científicos) | | | | |
| | Propone alternativas para la elaboración de documentos académicos durante el curso sin involucrarse en la generación de los mismos | | | | |
| Promueve en los estudiantes la competencia investigativa | Promueve y asesora permanentemente el cuestionamiento y problematización de la realidad educativa para generar alternativas de solución | | | | |
| | Encauza el análisis de problemáticas educativas y sus posibles soluciones | | | | |
| | Describe la situación educativa desde su propia óptica y nos señala la necesidad de investigar | | | | |

| | |
|-------------|--------------------------------|
| COMPETENCIA | EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES |
|-------------|--------------------------------|

| Situaciones de docencia | Desempeños docentes | Docente | | | |
|---|--|---------|---|---|---|
| | | A | B | C | D |
| Emplea a la evaluación como un proceso permanente para reorientar su docencia | Pocas veces adecua el proceso de docencia con la información que obtiene de las evaluaciones del grupo | | | | |
| | Utiliza permanentemente estrategias que permiten analizar avances en nuestros aprendizajes y adecuar su proceso de docencia | | | | |
| | En ocasiones prevé estrategias para fortalecer sus clases a partir de la evaluación permanente | | | | |
| Da seguimiento sistemático al desarrollo de competencias del grupo para ajustar su práctica docente cotidiana | Revisa los trabajos y ejercicios del grupo y registra los logros de cada uno de nosotros. | | | | |
| | Registra periódicamente los acontecimientos más importantes de la clase en un diario o una bitácora y adecua su clase en función de nuestros avances o retrocesos | | | | |
| | Organiza los diversos documentos que se producen en la tarea docente (registros, tareas, trabajos, informes, listas) pero no conocemos que tomó en cuenta para evaluar | | | | |
| Acuerda los criterios y formas de evaluación con sus estudiantes | Le indica al grupo los criterios y formas de evaluación que se emplearán en el curso | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| | Acuerda con el grupo los criterios y formas de evaluación que se desarrollarán en el curso. | | | | |
| | Considera la opinión del grupo para establecer los criterios y formas de evaluación a desarrollarse en su materia | | | | |
| Socializa con los estudiantes los resultados de los procesos de evaluación | Orienta al grupo para que valoren sus propios avances y establezcan compromisos para mejorar. | | | | |
| | Propicia que el grupo revise sus producciones y las comparen para observar sus avances | | | | |
| | Anima al grupo a establecer metas y verificar sus avances con base en los resultados de su evaluación | | | | |
| Utiliza la evaluación en sus diferentes momentos (diagnóstica, continua, sumativa y formativa) para reorientar sus prácticas | Sólo considera los resultados obtenidos al final del curso en el trabajo con el grupo(s) para asignar la calificación. | | | | |
| | Considera los resultados obtenidos inicialmente, de manera continua y al final del curso en el trabajo con el grupo(s) para realizar ajustes en trabajo cotidiano | | | | |
| | Realiza registros periódicos de los avances que el grupo va desarrollando durante el curso y con base en ello califica | | | | |
| Opera formas y modalidades de autoevaluación, evaluación y coevaluación en el grupo para valorar los aprendizajes | Orienta al grupo para que valoremos nuestros avances a partir del intercambio y la socialización de los productos generados | | | | |
| | Nos proporciona los resultados de nuestra evaluación, respetando y fomentando nuestros avances personales pero no impacta en la valoración de nuestros aprendizajes | | | | |
| | Solicita al grupo que expresemos y valoremos el trabajo de nuestros compañeros pero es el/ella quien se asume como único actor en la evaluación de los aprendizajes | | | | |
| Evalúa a partir de criterios y evidencias de desempeño e instrumentos confiables los aprendizajes o las competencias | Reconoce nuestras posibilidades de aprendizaje mediante diversos trabajos durante el semestre o periodo de trabajo pero no se clarifican los criterios de valoración. | | | | |
| | Utiliza diversas estrategias e instrumentos de seguimiento (portafolios de evaluación, diario del grupo, grabaciones, bitácora, etc.), que le permiten observar los logros individuales | | | | |
| | Observa y registra los pequeños y grandes logros de los alumnas(os) mediante un trabajo escrito o un examen final | | | | |

**DIAGNÓSTICO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DOCENTES EN EL SISTEMA ESCOLAR. RESULTADOS DE
UNA EXPERIENCIA PRELIMINAR CON EL MODELO DE
GESTIÓN ESCOLAR DE FUNDACIÓN CHILE**

**DIAGNOSE AND DEVELOPMENT OF TEACHING COMPETENCES IN THE
SCHOOL SYSTEM. OUTCOMES FROM A PRELIMINARY EXPERIENCE WITH THE
MODEL OF SCHOOL MANAGEMENT OF FOUNDATION CHILE**

Mónica Celis

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

En el marco de las transformaciones globales que la sociedad ha experimentado, uno de los cambios fundamentales se ha realizado en educación, no sólo en Chile, sino en el mundo. De acuerdo con los análisis realizados por UNESCO, en América Latina, el acceso a la educación es posible para un universo creciente de niños y niñas, quienes permanecen cada vez más tiempo en el sistema escolar. Sin embargo, las expectativas sobre la calidad de los aprendizajes logrados por los educandos no han sido satisfechas. “Es de sentido común pensar que cuanto más aumenta el gasto por alumno tanto mejores serán los resultados de los escolares. No obstante, cabe señalar que en once países de la OCDE (UNESCO, 2005) las puntuaciones de las pruebas de matemáticas y ciencias disminuyeron entre 1970 y 1995, pese a que en muchos casos el gasto por alumno llegó a duplicarse en estos 25 años” y, tal como lo expresa Carnoy (2004) “Para aquellos países que han realizado evaluaciones en el tiempo, como es el caso de Chile, los resultados del periodo comparable (1994-2000) sugieren un aumento mínimo en el promedio de puntajes de pruebas”, juicio que aún hoy sigue vigente con relación con los puntajes alcanzados en el SIMCE¹ en Chile en las últimas aplicaciones.

Esto ha motivado una profunda reflexión en nuestro país acerca de lo que entendemos por calidad de la educación, de cómo alcanzar estándares de calidad y de cuáles son las mejores estrategias para incrementar los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, las conclusiones del informe de la OCDE (2004) señalan como una característica de nuestro sistema educativo, “el débil nexo que existe entre las reformas y la formación inicial de profesores” esto ayuda a crear “una brecha de capacidad mayor en la fuerza docente”, lo que trae como consecuencia lógicas prácticas pedagógicas inadecuadas para los altos estándares que exige dicha reforma. En el documento de discusión sobre políticas educativas (PREALC, 2007) se afirma que:

[...] lograr un buen desempeño profesional exige abordar de forma integral un conjunto de factores que son fundamentales para el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, pedagógicas, éticas y sociales de los docentes. Tres de ellos requieren una atención prioritaria por parte de los países: un sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente; un sistema transparente y motivador de carrera profesional y evaluación docente; y un sistema adecuado de condiciones laborales y de bienestar.

Si bien estos desafíos son evidentes en nuestro país, también es posible observar que los directivos y profesores hacen importantes esfuerzos por realizar gestión y docencia, no siempre en las condiciones más adecuadas, demostrando un alto grado de compromiso y responsabilidad por su trabajo, por lo cual se puede concluir que no está en juego la vocación, el entusiasmo y el sentido de entrega a la profesión docente, sino la debilidad en competencias que, bien identificadas, son susceptibles de ser desarrolladas. De eso no tenemos dudas y ello justifica plenamente el trabajo de levantamiento de perfiles de competencias de directivos, docentes y profesionales de apoyo realizado en estos dos últimos años por el Programa de Gestión y Dirección Escolar de Fundación Chile. Encontrar la respuesta a la pregunta acerca

¹ El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO) del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4° Básico y se alternan 8° Básico y 2° Medio.

de cuáles son, cómo definir y cómo desarrollar las competencias docentes necesarias para lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes, satisfaciendo así las expectativas de mejorar la calidad de la educación, se hizo una demanda impostergable.

Considerando lo anterior se desarrolló, a partir de 2005, un trabajo de investigación y sistematización de buenas prácticas, que dio como resultado el levantamiento de perfiles de competencias de los profesionales que trabajan en una unidad educativa. Continuando esta línea en los años 2006 a 2009 se diseñó un sistema *on line* para evaluar competencias de directivos y docentes. No pretende ser un trabajo que refleje a todas las escuelas del país, lo que sería imposible por su diversidad, creemos sin embargo, que establece un punto de referencia para el desarrollo institucional en el diseño de una política de gestión de recursos humanos por competencias, aplicable en cualquier institución educativa.

1. LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN LA ESCUELA

Actualmente los directivos de establecimientos escolares están tomando conciencia de la importancia de la gestión de las personas para alcanzar los objetivos institucionales, y en ese contexto la gestión por competencias se presenta como una alternativa válida para abordar el tema de los recursos humanos en la escuela. Si se analiza el mundo global de las organizaciones se constata que es cada vez más común encontrar instalados los conceptos de competencia y de gestión por competencias. No obstante, los directivos escolares miran con cautela estos conceptos, considerando que pueden ser exitosos en el mundo empresarial, lo que no necesariamente asegura que sean una buena opción para la escuela. Sin embargo, las experiencias iniciales evidencian que este tipo de gestión de recursos humanos, basado en competencias, es una buena alternativa para el mundo escolar y que su eficacia e impacto depende más bien de las capacidades de liderazgo y gestión de los equipos directivos. Lo que pretende este nuevo enfoque es generar una práctica moderna de gestión de personas que agregue valor a las instituciones a través del mejor desempeño de sus profesionales. La agregación de valor es la consigna, tanto es así que será tarea de los directivos gestionar las acciones de la escuela para que cada una de las personas que trabaja en ella aporte valor a las estrategias del establecimiento. Comienzan a formar parte del lenguaje de la organización escolar conceptos tales como desarrollo profesional, itinerario de formación, difusión del conocimiento, diseño de estructuras organizacionales flexibles, entre otros.

La gestión por competencias se define como una "filosofía" de dirección de personas. Si bien su aplicación puede parecer compleja para algunos, su instalación asegura que las prácticas de recursos humanos sirvan de soporte efectivo a la estrategia institucional. Su utilización implica orientar a todos los que trabajan en la escuela hacia el logro de los objetivos estratégicos, lo que significa comprometerlos con la misión y la visión institucionales, en otras palabras gestionar por competencias exige volver a los propósitos esenciales de la escuela. Comprender la importancia de cambiar el estilo imperante de gestionar los recursos humanos es hacer un quiebre con algunas creencias e instalar un nuevo paradigma, al que Hernández (2005) se refiere diciendo "Este paradigma constituye una filosofía para perdurar. O la gestión de personas se inserta en la estrategia o será eliminada del organigrama directivo, quedando reducida a trámites administrativos, siempre necesarios pero en ningún caso generadores de valor".

Desde esta mirada las necesidades de la escuela se colocan en primer plano ya que la gestión por competencias debe responder a las necesidades de cada institución, esta afirmación no es menor, pues suele ocurrir que los directivos piensan que las competencias están sólo asociadas al deber ser, a lo ideal,

disociándolas del estado actual de la práctica institucional. La realidad es que las competencias deben mirarse desde las necesidades de la escuela, aquí y ahora, constituyéndose en una herramienta útil para alcanzar los objetivos estratégicos y no como un fin en sí mismas. Coincidimos con Saracho (2005) quien afirma que la gestión por competencias tendrá éxito sólo si responde a una necesidad real de la institución. El sentido subyacente en estos juicios es que las competencias no se miran desde las personas, sino que su foco es la organización: primero existe el establecimiento educacional que declara ciertos objetivos y para alcanzarlos las personas deben poseer las competencias necesarias para ello.

2. CONCEPTO DE COMPETENCIA

El concepto de competencia ha sido ampliamente tratado por diversos autores que tienen diferentes acercamientos y posturas. Algunos de ellos sostienen que el tema de las competencias está asociado al proceso de globalización y transformación productiva (Mertens, 1996 a y b), en tanto que autores como Dényer y otros (2007) sostienen que no está suficientemente documentado en la literatura que las competencias hayan entrado primero en el ámbito laboral que en el educativo, lo que sí está claro es que para la instituciones escolares las competencias no tienen el mismo significado que para la empresa, ya que para esta última las competencias se refieren a un saber hacer adquirido fuera de la escuela.

En la empresa la relación de las competencias y el trabajo se inicia al término de la Segunda Guerra Mundial en que se buscó con insistencia mejorar el rendimiento y aumentar la producción. Posteriormente, en la década de los setenta, David McLelland (1973), psicólogo de la universidad de Harvard, resaltó la importancia de "verificar competencias en lugar de inteligencia" desarrollando así una nueva forma de comprender el desempeño de las personas en las diferentes actividades laborales, definiendo el desempeño en relación con el trabajo que se realiza y la forma en que éste se hace.

Los investigadores Irigoín y Vargas (2002) consideran que las competencias se refieren a una nueva manera de organizar la producción en torno al conocimiento, la innovación tecnológica y a las capacidades de los trabajadores. Los mismos autores analizan diversas definiciones de competencias, estableciendo algunos puntos en común:

- Una competencia es un desempeño actual, no la posibilidad de realizar un desempeño futuro. Por lo tanto se puede observar a través del comportamiento.
- La competencia incluye un saber (conceptual), saber hacer (procedimental) y saber ser (actitudinal). Las personas movilizan sus conocimientos y la manera como hacen las cosas.
- La competencia siempre se relaciona con una capacidad movilizada para responder a

En el ámbito empresarial una de las definiciones usualmente utilizada es la de OCDE (2003), proyecto DeSeCo:

Competencia es la capacidad para responder exitosamente a una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva utilizando sus recursos personales y los del entorno.

2.1. ¿Cuándo las competencias entran en el ámbito educativo?

Si bien en el ámbito educativo persisten cuestionamientos al tema de las competencias por su asociación con lo empresarial, esto ha ido cambiando con el tiempo. De hecho, hace ya un número interesante de años que las competencias son objeto de trabajo en las reformas educacionales, en la reforma del sistema de Naciones Unidas y en muchísimas organizaciones sin fines de lucro que se benefician de este enfoque para mejorar su calidad.² De los educadores depende, por tanto, conectarlas cada vez más con ideas relacionadas con la equidad, desarrollo humano y nuevas formas de enseñar y aprender.

En educación, según Dényer (2007), las competencias son promovidas como una forma de superar el fracaso escolar, que se asocia a una educación con foco en los conocimientos disciplinares y con poco énfasis en el desarrollo de herramientas intelectuales útiles para la vida. Esto hace referencia a la tensión que, según Perrenaud (2007), existe desde hace mucho tiempo entre los que desean transmitir los conocimientos disciplinares en sí mismos y los que desean ligar estos conocimientos a prácticas que sirvan a los estudiantes una vez finalizada la etapa escolar. Compartimos la visión de Perrenaud en el sentido de que las competencias no niegan los conocimientos ni las disciplinas, sino que vienen a enfatizar su "puesta en práctica". De acuerdo con el mismo autor entendemos que formar competencias en los estudiantes durante la etapa escolar implicará necesariamente un cambio en las competencias profesionales de los profesores. Definir, desarrollar y gestionar dichas competencias será un gran desafío para los directivos escolares.

3. GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS BASADA EN COMPETENCIAS

La gestión de Recursos Humanos basada en competencias las utiliza como un referente para las funciones de todo el ciclo de gestión de personas en una organización, desde el reclutamiento hasta el retiro y/o la desvinculación. La primera etapa de instalación de la gestión por competencias es definir el catálogo o diccionario. Esto se realiza aplicando una metodología participativa para levantar información desde los directivos y los sujetos que desempeñan la función. También es importante la observación en los puestos de trabajo, especialmente en el área productiva, como es el caso de los establecimientos técnico-profesionales. Es importante retomar una idea expresada anteriormente, en relación con que las competencias surgen a partir de las necesidades de la organización y no constituyen una mera descripción de tareas o de un ideal asociado al perfil institucional. El sentido o propósito de la institución y los indicadores de éxito son relevantes a la hora de levantar información y definir las competencias que conforman el perfil del cargo. El proceso de definición de competencias y perfiles finaliza con la validación por parte de la alta dirección de la organización y de los actores de alto desempeño quienes formularán su juicio experto sobre el perfil diseñado. Posteriormente la institución utiliza dichos perfiles en los procesos de gestión de recursos humanos: reclutamiento, selección, inducción, evaluación, capacitación y perfeccionamiento.

El programa de gestión escolar utiliza la siguiente definición acuñada a partir de los aportes de OCDE (2003) y Coolahan (1996): "Competencia es la capacidad movilizadora basada en los conocimientos, experiencia, valores y actitudes que un(a) profesor (a) ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas, con el fin de lograr exitosamente los estándares de la escuela".

² Ver PNUD, Informes anuales de Desarrollo Humano, con dimensión mundial, por regiones y por países.

4. PRESENTACIÓN DEL SISTEMA DE DIAGNÓSTICO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EL SISTEMA ESCOLAR. FUNDACIÓN CHILE

En el año 2005 el equipo de Gestión y Dirección Escolar analizó los resultados que provenían de la aplicación del sistema de auto-evaluación Institucional de Fundación Chile, aplicado en alrededor de 2000 establecimientos de nuestro país. A partir de ese análisis definió dos áreas críticas en la gestión institucional: la de competencias y la de resultados. Como una forma de brindar apoyo a los equipos directivos se tomó la decisión estratégica de crear una línea de trabajo en el área de las competencias docentes y directivas. Una de las primeras acciones de fue la definición de perfiles de competencias de los profesionales que trabajan en la escuela. Se levantaron 18 perfiles que se puso a disposición de los educadores en nuestra página www.gestionescolar.cl, lo que ha permitido en estos años que una gran cantidad de escuelas se beneficien con esta información. En el año 2006 se implementó un sistema de Evaluación de Competencias, *on line*, que se ofrece a las instituciones escolares para que definan brechas de competencias, tanto a nivel organizacional como individual, con el fin de definir planes de desarrollo profesional asociados a capacitación.

La siguiente presentación consta de cuatro partes:

1. Levantamiento de perfiles de competencias: metodología.
2. Definición de competencias y descripción del Sistema de Diagnóstico y Evaluación de Competencias de Fundación Chile.
3. Conclusiones de las aplicaciones realizadas durante el período 2007-2009.
4. Seguimiento de la aplicación del sistema de diagnóstico de competencias

4.1. Levantamiento de perfiles de competencias de directivos, docentes y profesionales de apoyo

Objetivo

Desarrollar recursos asociados a competencias para la gestión de competencias profesionales docentes en instituciones escolares.

Metodología

Revisión bibliográfica y trabajo de campo: selección de la muestra; panel de expertos (competencias funcionales); entrevista de incidentes críticos (competencias conductuales) y validación por juicio experto.

* Bibliografía: se analizaron los principales textos y publicaciones relacionados con las competencias, de autores nacionales y extranjeros, lo que permitió seleccionar la definición de competencias de la OCDE, mencionada anteriormente, como la que sería utilizada en el marco de nuestro trabajo, así como la metodología que se utilizaría en el levantamiento de los perfiles de competencias.

* Selección de la muestra: se definió una muestra de profesionales que ocupaban los cargos (a los que se asociarían los perfiles en estudio), en unidades educativas de todas las dependencias: municipal, particular subvencionado y particular pagado, profesores de asignatura y profesores jefes de todos los ciclos, educadoras de párvulos, docentes directivos y otros profesionales que apoyan la labor docente.

* Panel de expertos: se realizaron grupos focales con profesores de alto desempeño quienes entregaron información para definir las competencias funcionales propias de cada cargo. Se definieron como profesores de alto desempeño aquellos que trabajando en el ámbito municipal habían recibido la asignación de excelencia pedagógica por parte del Ministerio de Educación y, en el caso de los colegios particulares subvencionados y particulares pagados, se solicitó a los directores que identificaran según sus ciertos criterios (resultados de sus estudiantes, contribución al trabajo de su departamentos de asignatura, compromiso con el aprendizaje de todos sus estudiantes, entre otros) a los profesionales de buen y alto desempeño que participarían en el panel de expertos.

**Entrevista de incidentes críticos: los integrantes de la muestra fueron entrevistados solicitando su autorización para grabarlos. El análisis de contenido de las entrevistas permitió definir los patrones comunes de comportamiento y las competencias conductuales definitivas. La entrevista de incidentes críticos es estructurada, profunda y detallada del desempeño pasado de la persona. Permite identificar y medir el grado de recurrencia, consistencia y solidez de sus competencias y las evidencias en el repertorio de comportamientos que éste ha desplegado en su actuación exitosa como titular de un cargo en particular.

* Validación por juicio experto: se realizaron tres jornadas de validación por juicio experto en tres regiones: Antofagasta, Santiago y Puerto Montt. Fueron convocados docentes universitarios, jefes de corporaciones municipales de educación, jefes Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM), profesionales del cargo de los perfiles en construcción, investigadores y profesionales destacados del ámbito educativo. En ellas se realizó la validación de los perfiles de competencias definidos en forma inicial y se presentaron en una jornada de trabajo. Se formaron grupos y cada uno evaluó la pertinencia de las competencias del perfil con el cargo y luego hicieron sugerencias para mejorar el contenido del desempeño estándar, desempeño destacado, conocimientos y "Lo que no se debe hacer", elementos del despliegue de cada competencia. Una vez finalizadas las jornadas de trabajo en las tres ciudades mencionadas, se constituyó un equipo de trabajo para realizar los ajustes finales.

4.2. Definición del catálogo de competencias

Tipos de competencias

El Catálogo de Competencias consta de dos tipos: funcionales y conductuales, que definimos a continuación:

* Competencia funcional (CF): es el conocimiento, habilidad, destreza, actitud y comprensión que debe ser movilizada para lograr los objetivos que la ocupación persigue. Tiene relación con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación Ej.: Realizar clases efectivas. Se definieron 68 competencias funcionales: 34 del ámbito de gestión y 34 del ámbito curricular.

* Competencia Conductual (CC): es aquello que las personas de alto desempeño están más dispuestas a hacer en forma continua y que les permite producir resultados superiores. Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales. Ej.: Orientación a la calidad, Trabajo en equipo. En este proyecto se definen 12 competencias conductuales. El catálogo completo de competencias se compone de 34 competencias funcionales del ámbito de la gestión y 34 del ámbito curricular así como 12 competencias conductuales.

Perfiles de competencias profesionales

La agrupación de competencias asociadas a un cargo constituye el Perfil de competencias del cargo que refleja las necesarias para cumplir con las funciones que le son propias. Los perfiles permiten realizar la selección, evaluación, desarrollo y promoción del personal según el nivel de sus competencias, constituyen, por tanto, una herramienta fundamental en la gestión de recursos humanos desde una perspectiva integral.

En nuestro proyecto se definen 18 perfiles que agrupan las competencias de los cargos directivos, docentes y de los profesionales de apoyo.

Listado de perfiles profesionales

1. Director(a).
2. Subdirector(a).
3. Director(a) de Ciclo.
4. Inspector(a) General.
5. Jefe(a) Unidad Técnico Pedagógica.
6. Orientador(a).
7. Jefe(a) de Departamento.
8. Profesor(a) de asignatura de Enseñanza Media.
9. Profesor(a) de asignatura de Segundo Ciclo de Enseñanza Básica.
10. Profesor(a) de asignatura de Primer Ciclo de Enseñanza Básica.
11. Profesor(a) Jefe de Enseñanza Media.
12. Profesor(a) Jefe de Segundo Ciclo de Enseñanza Básica.
13. Profesor(a) Jefe de Primer Ciclo de Enseñanza Básica.
14. Educador(a) de Párvulos.
15. Coordinador(a) de Actividades no Lectivas.
16. Psicólogo(a).
17. Psicopedagogo(a).
18. Bibliotecario(a).

La evaluación de competencias

Es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral de una persona para formarse un juicio sobre su competencia, siendo el objetivo de la evaluación identificar las áreas descendidas para desarrollarlas. Seguimos la línea de investigadores como Irigoin quien sostiene que “la evaluación de competencias no es una evaluación sumativa al estilo tradicional, sino que apunta a identificar, en un momento dado, el valor del desempeño de un trabajador para juzgar si ha logrado o no el nivel requerido y facilitar posteriores acciones de desarrollo” (Irigoin y Vargas, 2002; Ávalos, 2005). La evaluación comprende todas las actividades que permiten comparar el nivel de competencia de una persona respecto de un estándar o medida establecida previamente y que expresa el nivel de competencia que se requiere

para un cargo determinado. El resultado se denomina "brecha" y representa la diferencia entre el comportamiento actual y el comportamiento deseado.

La evaluación de competencias se trata de que el docente evaluado tiene un papel activo, conoce con anticipación los elementos a considerar, ayuda a reunir evidencias de su práctica, domina los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para lograr un buen desempeño. En esto coincidimos con Ávalos (2005) quien sostiene que las competencias impulsan poderosamente las tareas de formación y de evaluación de desempeño. Es por eso que las organizaciones realizan diversas acciones para evaluar competencias y sus resultados permiten detectar necesidades de capacitación, retroalimentar el desempeño, planificar el desarrollo profesional, detectar el potencial de desarrollo, identificar talentos, gestionar el desempeño y definir sistemas de reconocimiento y promociones, entre otras.

Diagnóstico de competencias para el desarrollo docente (DECDD).

La evaluación del desempeño es un proceso interno de la organización escolar que mide el estado actual de las actividades desarrolladas por los docentes desde la perspectiva de las competencias funcionales y conductuales, desarrolladas por Fundación Chile. Por tanto, evalúa aspectos técnicos (competencias funcionales) y conductuales. Las etapas de aplicación del sistema son las siguientes:

* Etapa inicial: el Sistema de Evaluación de Desempeño para el Desarrollo Docente (DECDD), es un sistema de evaluación en 360°, que tiene una estructura flexible la que permite a cada establecimiento educacional elegir la modalidad de evaluación que considere pertinente para sus propósitos: desde la auto-evaluación, evaluación tradicional (auto-evaluación, jefe directo), hasta el involucramiento de otros actores como son los pares, alumnos, apoderados (360°).

* Información y sensibilización de la comunidad educativa: gran parte del éxito de la evaluación de desempeño se basa en una comunidad bien informada. Por ello, el equipo directivo debe planificar y realizar la sensibilización de todos los participantes pues la información oportuna la comprensión de la importancia del proceso y del uso que se dará a la información que se recoja, motivará a las personas a participar en él con responsabilidad. La organización asume el compromiso de respetar las condiciones informadas de modo que sea coherente la información que se entrega en esta etapa y las acciones que la institución realice posteriormente.

* Etapa de aplicación: una vez que la institución ha definido la modalidad de la evaluación, soporte informático envía las claves para acceder a los cuestionarios y se procede a la aplicación *on line* del sistema de evaluación. Los privilegios de los usuarios para acceder tanto a los cuestionarios como a los resultados son definidos por los directivos de la institución.

* Etapa de finalización:

1) Informes. El sistema de Diagnóstico y Evaluación de Competencias para el Desarrollo Docente entrega informes a nivel organizacional, de ciclos e individuales. Los informes contienen información sobre las competencias más valoradas y aquellas que han obtenido menor valoración.

El sistema proporciona diferentes tablas de resultados y gráficos, a los que se tiene acceso con la clave de usuario y que permiten hacer comparaciones entre la auto-evaluación y las valoraciones de los otros actores que participan como evaluadores. Es importante analizar la brecha entre la auto-evaluación y la valoración de los diferentes

evaluadores. Una diferencia de 0.5 puntos es considerada importante (en una escala de 1 a 4) y merece especial atención en la entrevista de retroalimentación sumando, a la información contenida en el informe, todos los otros antecedentes y evidencias de los que disponga el establecimiento sobre el desempeño del evaluado.

2) Entrevista de retroalimentación. Es una de las etapas más fructíferas del proceso de evaluación. Proporciona la oportunidad para explorar la auto-evaluación y la valoración que han hecho los diferentes evaluadores del trabajo de los profesores, en un ambiente tranquilo, amable y respetuoso. Es el momento de analizar el cumplimiento de las responsabilidades y los compromisos adquiridos y también el apoyo que cada profesor considera haber recibido y espera recibir por parte de la institución.

La clave para una buena entrevista de evaluación de desempeño consiste en que ésta se maneje con sencillez y flexibilidad, ajustada a los propósitos de la evaluación y al instrumento que se ha utilizado. Es importante generar, en el evaluado, una actitud abierta al cambio y de compromiso con su propio desarrollo. Es esencial que no se sienta amenazado y tenga la oportunidad de expresar sus ideas y sentimientos libremente. El evaluador debe mantener el foco de la entrevista logrando generar un compromiso recíproco, que permita mejorar el desempeño del docente.

Para lograr el mayor impacto posible en las prácticas docentes, las políticas de recursos humanos de la institución deben definir tanto los responsables como los recursos involucrados, así como el alcance del Plan de Desarrollo Profesional. Por otra parte el desarrollo de las competencias involucra no sólo poner en marcha políticas de capacitación sino también estimular el auto-desarrollo y la formación de redes de trabajo, planificación de carrera e incentivos, entre otros.

En el marco de la asesoría que brindamos a los establecimientos, que utilizan nuestro sistema de evaluación, entregamos las siguientes orientaciones:

Plan de Desarrollo Profesional. Los compromisos que se han contraído en la entrevista de retroalimentación deben dar origen a metas de desempeño realistas, consensuadas, alineadas con la estrategia de la institución. Igualmente, se debe acordar el sistema que se empleará para realizar el seguimiento de los acuerdos y el impacto que se desea alcanzar en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Ello debe quedar registrado y firmado tanto por el directivo como por el profesor evaluado.

Desarrollo de competencias para mejorar el desempeño. Se entiende por desarrollo de competencias aquellas actividades que se orientan a producir un cambio en las personas para que mejoren su desempeño, de modo que pasen de un nivel determinado de competencia a otro superior. Para lograr esto existen una diversidad de actividades posibles de realizar tales como: capacitación, desarrollo individual, planificación de carrera, planificación de la sucesión e incentivos al buen desempeño.

Capacitación. Se entiende por capacitación al aprendizaje focalizado en el trabajo futuro de la persona, ya sea para una nueva posición, o un cambio que se puede experimentar en el mismo cargo. Se orienta a la expansión de la capacidad de desempeño de una persona.

El gran tema asociado a la capacitación es la pertinencia de los objetivos, contenidos, actividades, evaluación y seguimiento con las necesidades específicas de desarrollo de competencias del personal de la escuela. Gradualmente se ha tomado conciencia de la importancia de los términos de referencia, en los que sostenedores y directivos explicitan los objetivos que debe lograr la capacitación, la supervisión que

se ejercerá sobre la metodología empleada y el logro de los objetivos. En relación con la metodología se deben considerar los diferentes estilos de aprendizaje y motivación de los docentes, factores determinantes en el éxito o fracaso de la capacitación.

Por otra parte, la evaluación de la capacitación debe incluir la transferencia a las prácticas docentes en el aula y la permanencia de los cambios en el tiempo. Otro factor que debe ser evaluado es el impacto positivo que dichos cambios de prácticas tengan en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Esto conlleva una modificación radical en el diseño de la capacitación y en las expectativas de la escuela, además de exigir a los docentes la transferencia de lo aprendido a sus prácticas docentes, dado que el objetivo final de toda capacitación es la mejora de la enseñanza y de la calidad de los aprendizajes. La capacitación debe considerar los aportes de la neurociencia y las ciencias cognitivas, según Raczinski (2008):

Se trata (i) de proporcionar múltiples insumos, oportunidades y modalidades de aprendizaje profesional – cursos, talleres, CDs, ferias, concursos, intercambios, caminatas de observación mutua, investigación acción– altamente relevantes para la realidad diagnosticada por los mismos Directores y Profesores; (ii) de liberar tiempos y espacios para su apropiación y adaptación en el contexto de cada centro educativo; (iii) de integrar en la rutina de cada centro educativo prácticas de colaboración, planificación, enseñanza, revisión, notación, coaching, etc.

Si bien, la capacitación puede ser contratada a diversas instituciones, sin embargo cada vez se da más importancia a las actividades que las organizaciones pueden realizar en forma interna en la línea de “aprender en el trabajo”, a través de tutores o mentores que acompañen al profesor, compartan con él sus buenas prácticas e influyan positivamente en él brindándole su apoyo.

Desarrollo individual. Se entiende por tal al aprendizaje que no se orienta a un trabajo en particular sino a la mejora de las competencias personales y profesionales. Es importante enfatizar en este punto el desarrollo de las capacidades de autoaprendizaje de los docentes, quienes deben ser proactivos en la búsqueda de información y conocimiento. Existe la tendencia a depositar totalmente en la escuela la responsabilidad de la capacitación, sin embargo, los docentes deben hacerse cargo de su propio desarrollo profesional en el que juega un papel relevante la formación de comunidades de aprendizaje al interior de los propios establecimientos.

Planificación de carrera. La capacitación puede y debe ponerse al servicio de los planes de carrera de los docentes. La evaluación de competencias permite detectar talentos y ofrecer alternativas de capacitación diferenciada a aquellos profesionales que desean capacitarse para asumir cargos directivos o profundizar en sus propias disciplinas. La escuela debe encontrar las estrategias adecuadas para incentivar a los profesores a mantenerse en la sala de clases y cambiar su visión de que la única manera de progresar en la profesión docente es ocupando cargos directivos. En su texto sobre gestión escolar Raczynski (2008) afirma que:

[la] experiencia muestra que, en centros educativos autónomos es posible crear informalmente funciones transversales focalizadas en el aprendizaje tales como mentor, gestor del aprendizaje, coordinador de desarrollo profesional, curricular o del proyecto del propio centro etc., y así generar mayor diversidad ocupacional.

La planificación de la sucesión, por otra parte, se diferencia de la de carrera, ya que su objetivo es proveer a la organización de personal capacitado para ocupar diferentes cargos en la institución. Las organizaciones pueden vincular la planificación de carrera con la de la sucesión, que consiste en la

preparación de personas para cubrir los cargos vacantes en el futuro, de esta manera contará con profesionales competentes que asuman mayores responsabilidades en forma gradual.

Incentivos. Una de las áreas más relevantes de la gestión de recursos humanos es la política de retribución al buen desempeño profesional y el aporte de valor que los docentes hacen a la institución. De ello dependerá la política de incentivos y beneficios del establecimiento, generalmente, cuando se hace referencia a los incentivos, se acota el concepto a términos meramente económicos, sin embargo, existen otros factores que tienen una gran fuerza reforzadora y son considerados como incentivos muy valorados por los profesores, como es el caso del reconocimiento público de su aporte al establecimiento, responsabilidades de apoyo a sus pares, participación en pasantías, seminarios externos, oportunidad de estudiar grados académicos, entre otros. Estimular la creatividad y trabajo en equipo de los profesores a través de fondos que sean entregados a proyectos diseñados e implementados exitosamente por grupos de profesores, también es una estrategia altamente valorada por los docentes.

La importancia de la dimensión emocional

Es interesante finalizar este documento compartiendo los aportes de Leithwood (2009) sobre la importancia de lo que denomina la senda emocional, ya que los temas expuestos anteriormente llevan a concluir que si se considera la gestión organizacional como dirección de personas, todas las estrategias que se implementen descansan en cómo ellas se relacionan con el trabajo docente, en lo que saben y, fundamentalmente, en lo que sienten. Este ámbito es determinante en los comportamientos humanos, sin embargo, se dedican muchos esfuerzos a analizar otros factores y menos tiempo a profundizar en esta dimensión bastante desconocida de las emociones de los profesores. Actuamos como si los ellos realmente tuvieran la capacidad de dejar sus emociones fuera de la sala de clases y fuera de la escuela. Cuando la realidad nos muestra algo totalmente diferente, "los seres humanos somos nuestras emociones", sostiene Leithwood (2009), las prácticas de los docentes "dependen de lo que ellos piensan y sienten. Cuando cambian sus prácticas es porque sus mentes han cambiado. El entendimiento de los profesores, proceso a la vez cognitivo y afectivo, precede a la práctica docente". El mismo autor menciona emociones que tienen consecuencias significativas en el trabajo y mejora escolar: el sentido individual y colectivo de eficacia personal, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral, el estrés y/o colapso, el ánimo y el compromiso con la profesión. Estas ideas comienzan a ser profundizadas, discutidas e internalizadas por los equipos directivos y seguramente veremos a corto plazo su influencia e impacto en la gestión de personas.

4.3. Conclusiones de las aplicaciones realizadas durante el periodo 2007-2009

Durante este periodo hemos trabajado con 75 equipos directivos y/o directores de escuelas mayoritariamente particulares subvencionadas y particulares pagadas. En ellos hemos encontrado algunas coincidencias. La primera es la convicción de que la evaluación de la práctica docente es necesaria y debe conducir a mejorar el proceso de aprendizaje enseñanza. Si bien es importante tener la mayor información posible para tomar decisiones sobre promociones, incentivos o desvinculación, la orientación principal se refiere a detectar brechas de competencias para brindar oportunidades de capacitación y mejora.

En el caso de los profesores manifiestan, al inicio del proceso, desconfianza en que este sistema de evaluación influya negativamente en el estilo de gestión de los recursos humanos que tiene el establecimiento, sin embargo, una vez realizado el seminario de instalación, con el que comienza su aplicación, comprenden la importancia que tiene para ellos contar con esta información. La participación

en esta experiencia induce a la reflexión sobre su práctica, la de sus pares, sobre su itinerario de carrera y sus expectativas personales respecto de la profesión.

Lo que ha significado mayor desafío para los directivos ha sido el diseño del Plan de Desarrollo Profesional, pues les exige un gran conocimiento de la práctica de cada docente, tanto de sus fortalezas como de sus debilidades, contar con evidencia de ello y desarrollar competencias técnicas y comunicacionales para entregar la información en forma adecuada, suscitando consenso con el profesor evaluado y logrando su compromiso para cambiar y mejorar su práctica.

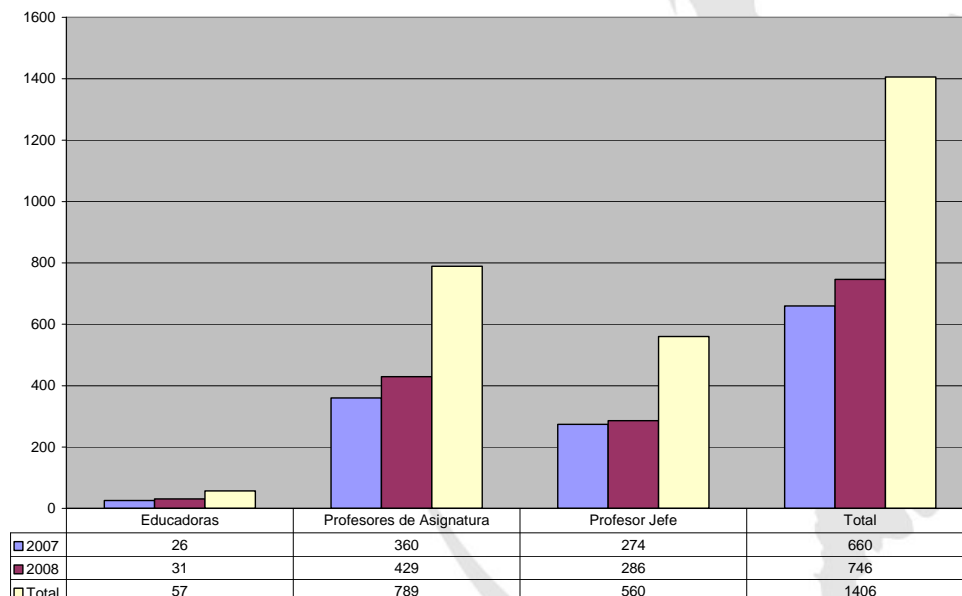
Otro tema relevante para ellos es el tiempo que deben invertir en el seguimiento de los planes, lo que ha significado que procedimientos como la observación de clases que, generalmente, se hacía en forma asistemática, con poco registro de evidencias y escasa retroalimentación hacia el docente, se esté transformado en un sistema de trabajo mejor planificado.

En cuanto a los docentes, la mayor dificultad se ha focalizado en la evaluación a sus pares y aceptar ser evaluados por ellos. Declaran no conocer la práctica de otros profesores y que los demás tampoco conocen su trabajo como para poder emitir una opinión fundada. Ello ha fortalecido el trabajo de los equipos y en algunos establecimientos se está asignando tiempo de los consejos de profesores para compartir buenas prácticas.

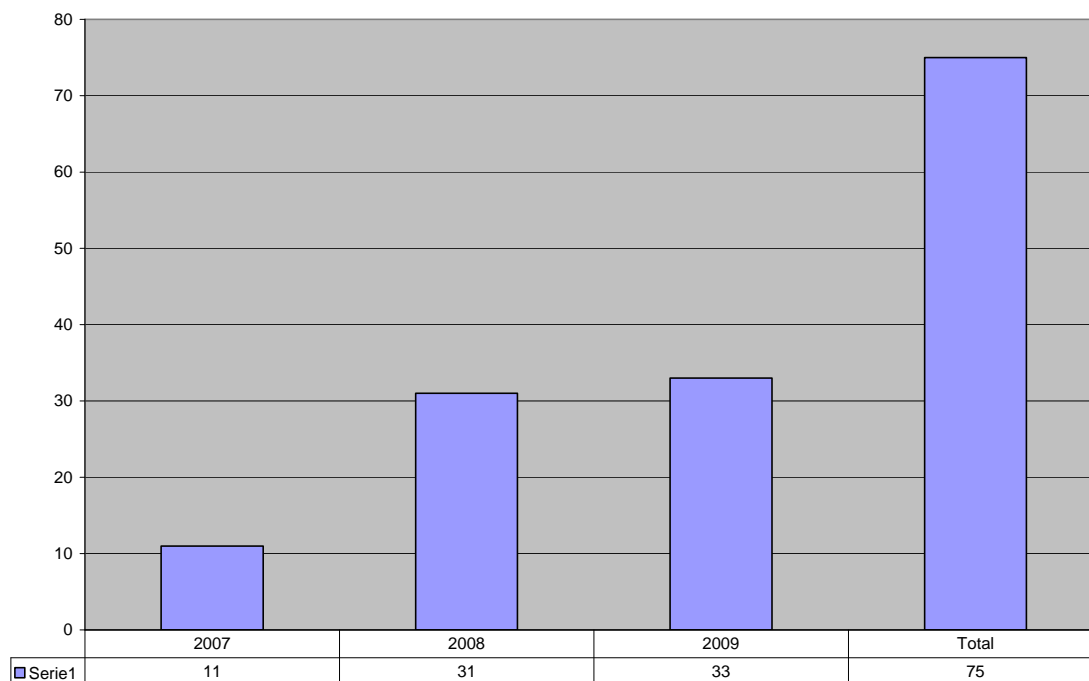
En lo institucional utilizar este sistema ha exigido a los equipos instalar conversaciones sobre temas estratégicos, pues llegado el momento de definir los indicadores de éxito para cada institución en particular, sus directivos advierten que no existen los acuerdos que supuestamente deberían existir. Constatan la falta de reflexión y consenso respecto de ciertas declaraciones fundamentales que, en algunos casos, están en los documentos oficiales de la escuela, pero no forman parte del quehacer cotidiano. Esto les hace iniciar un proceso de revisión de la misión, visión y estrategia institucionales y de su propio estilo de gestión y liderazgo.

4.4. Seguimiento de la aplicación del sistema de diagnóstico de competencias

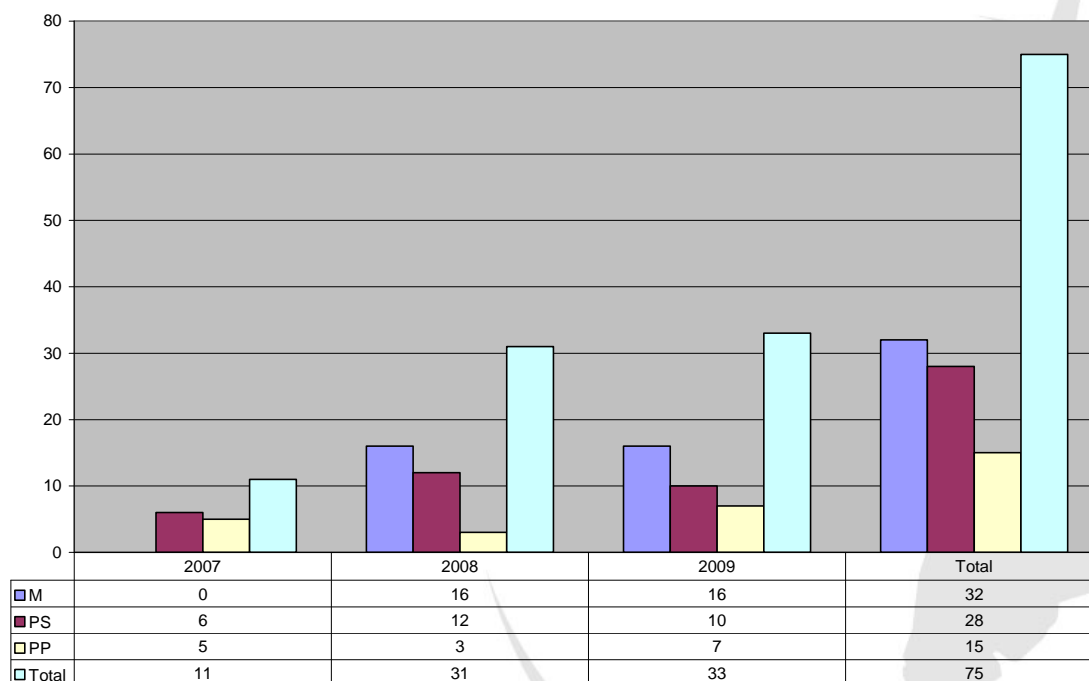
Docentes Evaluados 2007 - 2008



Instituciones Evaluadas 2007 - 2009



Instituciones Evaluadas por Dependencia 2007 -2009



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2005). "Competencias y desempeño profesional", *Pensamiento*, vol. 36, PUC.
- Carnoy, Martin (2004). "Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina", *PREALC* núm. 0, agosto.
- Dényer, M.; Furnémont, D.; Poulain, R. y Vanloubbeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. (2005). *Gestión por competencias*, México: Prentice Hall.
- Irigoin, María E. (1999). "Equidad en la educación superior", *Revista de la calidad en la educación*. Santiago de Chile.
- Irigoin, M. y Vargas, M. (2002). *Organización Internacional del Trabajo*. CINTERFOR/OIT.
- McLelland, David. (1973). "Modificando la competencia más que la inteligencia", *American Psychology Review*.
- Mertens, Leonard (1996a). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Mertens, Leonard (1996b) *Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos*. Documento de referencia presentado en el seminario internacional "Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas", Guanajuato, México.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Chile: Salesiana.
- OCDE (2003). *Definition and Selection of Competencies*. OCDE/WorldBank.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación*. OCDE.
- Perrenaud, Philippe (2007). *Construir competencias desde la escuela*. España: J.C. Sáez Editor.
- PNUD (1998). *Desarrollo humano en Chile: las paradojas de la modernización*. Chile, PNUD.
- PREALC (2007). *Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. Santiago: prealc.
- Raczynski, D. (2008). *Mejoramiento de la gestión y la calidad de la Educación Municipal*, Chile, estudio de consultoría.
- Saracho, José María (2005). *Un modelo general de gestión por competencias*. Santiago de Chile. RIL editores.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. UNESCO.

Sitios relacionados

- <http://maestro.ucsc.cl/educacion>
- <http://www.sispubli.cl/docs/COMPETENCIAS.doc>
- <http://www.xtec.es/~lvallmaj/passeig/sermora2.htm>
- <http://www.aebioetica.org/rtf/thomas.rtf>
- <http://www.docentemas.cl/resultados05.php>

https://ctp.uniandes.edu.co/Documentos/Las_Competencias.pdf

<http://www.anta.gov.au>

<http://www.mintrab.gob.cl>

<http://www.qca.org.uk>

<http://www.intecap.org.gt/glosario>

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/ii.htm>



**PROFESIONALIZAR LA DIRECCIÓN ESCOLAR
POTENCIANDO EL LIDERAZGO: UNA CLAVE INELUDIBLE
EN LA MEJORA ESCOLAR. DESARROLLO DE PERFILES DE
COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO
CHILENO¹**

**TO PROFESSIONALIZE THE SCHOOL MANAGEMENT EMPOWERING THE
LEADERSHIP: AN INELUCTABLE KEY IN THE IMPROVEMENT OF THE SCHOOL.
DEVELOPMENT OF MANAGEMENT COMPETENCE PROFILES AT THE CHILEAN
EDUCATIVE SYSTEM**

Mario Uribe Briceño

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf

¹ Artículo presentado en el I Coloquio Iberoamericano *La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectivas*, Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Universidad de Buenos Aires. 9 al 11 de noviembre de 2009.

Agradecemos al Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, su autorización para publicar en este trabajo, conclusiones y resultados de la asistencia técnica que Fundación Chile prestó al MINEDUC en la elaboración de perfiles de competencias directivas en escuelas municipales.

La importancia del rol de los docentes directivos en la mejora y efectividad de los resultados escolares es uno de los temas de mayor vigencia en el sistema educativo chileno, en particular y crecientemente a partir del año 2006, donde se produce un movimiento nacional de protesta estudiantil que pone el acento en temas de equidad y calidad. A partir de ahí, no sólo se generan cambios significativos en la política y legislación educativa, sino también se intensifica la reflexión y la urgencia de establecer con claridad los roles y responsabilidades de cada uno de los actores del sistema, tanto en el nivel local como en la escuela misma.

Para el caso de los directores (ras) de escuelas, se han desarrollado una serie de iniciativas específicas tendientes a establecer un marco de actuación propio que los distingue de las actividades de los profesores. Sistemas de concursabilidad al cargo; sistemas de evaluación, compromisos de gestión a través de planes de mejoramiento con énfasis en aprendizajes que, para el caso de los establecimientos públicos, son mutuamente concordados con el MINEDUC, situación esta última que no es voluntaria, sino obligatoria para todas la escuelas públicas de Chile, en particular las de más alta vulnerabilidad social. Lo anterior, como es de suponer, pone a los "directivos" como una de los agentes críticos en la mejora.

Hay antecedentes de contexto que también sitúan a la dirección escolar como un actor clave. Recientemente en Chile se aprobó, en el marco de una política de descentralización, la creación de una Agencia de Calidad que no sólo considera medición de aprendizajes, sino el diseño de estándares indicativos para la actuación de sostenedores y escuelas y también actores clave del sistema como docentes y directivos.

Desde la investigación centros avanzados en educación como el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) tienen entre sus líneas prioritarias la investigación sobre liderazgo escolar poniendo un acento especial en saber "quiénes son", el desarrollo de sus vocaciones, su distribución de género, sus atribuciones según dependencia, trayectorias de vida y lo más relevante el cómo el trabajo de directores impactan en las practicas docentes y establecen condiciones adecuadas de trabajo en contexto diversos.

Otra de estas iniciativas y que fundamenta el presente artículo fue el estudio y desarrollo de perfiles de competencias para directivos. En Chile no se había avanzado en describir en detalle la complejidad de la labor directiva desde otra perspectiva que no fuera la funcional. Durante 2008 y 2009 se han levantado perfiles competencias que, contextualizadas, puede constituirse en un referente que permiten identificar las habilidades fundamentales para un liderazgo escolar eficaz y el punto de partida referencial para hacer del liderazgo escolar una dimensión del desarrollo profesional atractivo y desafiante para los profesores.

1. TEMAS FUNDAMENTALES QUE DAN MARCO AL DESARROLLO DEL TRABAJO

1.1. El liderazgo directivo como factor de la eficacia escolar

Así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar. Este reconocimiento explícito de la responsabilidad del director(a) en liderar (y no sólo

administrar) la escuela y su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en nuestro contexto es más bien reciente, en particular el hecho de vincular su quehacer con la mejora en los aprendizajes a través de su influencia en las prácticas docentes. Esta poca valoración queda en evidencia al ver su importancia relativa en el debate de reformas educativas o bien en medidas explícitas de los sistemas educativos en relación con el marco de acción que los rige. Lo anterior se explica en la medida en que los profesores, las metodologías de aula y los resultados han sido el centro de la atención y no existe, a lo menos no en latinoamericana, evidencia contundente de la influencia de las prácticas directivas en los aprendizajes escolares. Los antecedentes preliminares, nos permiten afirmar que esta influencia es más bien indirecta, es decir hay temas y acciones de los directivos que provocan condiciones claves para generar mejores condiciones para los procesos de aprendizaje. En este sentido, en la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar queda de manifiesto la importancia de temas como las características de la dirección de establecimiento, la construcción colectiva de una misión institucional, el establecer metas asociadas a altas expectativas y la generación de un clima escolar positivo, siendo esta última según el SERCE (2008: 157) el factor asociado al desempeño escolar con mayor poder de predicción de los logros cognitivos de los estudiantes. Este hallazgo es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje (SERCE, 2008).

La investigación desarrollada más allá de Iberoamérica está siendo más contundente aún al presentar evidencia de cómo influye en liderazgo en la mejora del clima, las condiciones y prácticas que se dan en una escuela y que promueven la mejora de los aprendizajes. Si bien pueden existir dudas en relación con el nivel de impacto de la acción directiva en los aprendizajes, el liderazgo aparece como la segunda variable de importancia después de "la clase", a saber "sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo" (Leithwood *et al.*, 2006). La sistematización de Leithwood (2004) que recoge antecedentes de estudios realizados en Estados Unidos y Canadá concluyó que los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje podría estimarse en un cuarto del total de entre todos los factores relacionados en la escuela y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas con entornos difíciles (Marzano, 2003; Brunner, 2003; 2004, Raczynski, 2005; Bolívar, 2009).

En un contexto de relaciones sociales como es la escuela, Leithwood (2009: 20) define el liderazgo escolar como *la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas en la escuela*. La pregunta entonces es, ¿cuáles son las características del liderazgo que permiten movilizar e influenciar a los otros en pos de la mejora de resultados académicos y no académicos que se esperan de todos los estudiantes que asisten a una escuela? ¿Qué implica esto para el desarrollo profesional de los directivos? En principio indicar que la investigación ha dado cuenta de distintos estilos de liderazgos (democrático, participativo, transformacional, sustentable o distribuido). También se han desarrollado modelos, como el de "Bass y Avolio" que se funda en tres constructos: liderazgo transaccional, transformacional y el "no líder" y condiciona la efectividad de la dirección escolar según los entornos socioculturales y, por ende, abre la posibilidad de distinguir más de un tipo de liderazgo efectivo (Bass, 2000).

Sabemos, adicionalmente, que el "efecto-director" es normalmente indirecto en relación con los resultados escolares (Bolívar, 2009), donde el líder potencia las capacidades y compromisos de los profesores a través de establecer condiciones y relaciones de colaboración que favorecen el desarrollo de la "clase". Para el trabajo encomendado, se tomaron como referencia dos investigaciones internacionales, un trabajo anterior de perfiles de competencias directivas desarrollados por Fundación

Chile (en Uribe y Celis, 2005) y el *Marco de la buena dirección* del MINEDUC. En cuanto a las investigaciones consultadas, la primera corresponde a un exhaustivo meta análisis sobre prácticas de liderazgo (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Se identifican cuatro categorías que engloban prácticas que favorecer la existencia de un liderazgo exitoso o efectivo: 1) establecer direcciones; 2) rediseñar la organización; 3) desarrollar personas; y 4) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela (Weinstein *et al.*, 2009) (cuadro 1).

CUADRO 1. PRÁCTICAS CLAVE PARA UN LIDERAZGO EFECTIVO

| CATEGORÍA | PRÁCTICAS | DEFINICIÓN |
|---|--|---|
| Establecer direcciones, <i>Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas..</i> | Visión (construcción de una visión compartida) | Identificar nuevas oportunidades para la organización, desarrollando, articulando e inspirando a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica establecer valores centrales y alinear al staff y a los alumnos con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada. |
| | Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales) | Construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de poder ir acercándose hacia la realización de la visión. |
| | Altas expectativas | Demostrar altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas |
| Rediseñar la organización, <i>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</i> | Construir una cultura colaborativa | Convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la colaboración, siendo confiables los líderes mismos; determinar de manera compartida los procesos y resultados de los grupos; promover la voluntad de compromiso entre colaboradores, fomentando una comunicación abierta y fluida entre ellos y proveer los recursos adecuados para apoyar el trabajo colaborativo |
| | Estructurar una organización que facilite el trabajo | Ordenar estructuras que son complementarias. Entre las prácticas asociadas a ello, se incluyen la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones. |
| | Crear una relación productiva con la familia y comunidad | Cambiar una mirada que mire exclusivamente al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad. |
| | Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades) | Desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos mediante la interacción periódica (visitas, llamadas telefónicas, correspondencia y asistencia a eventos sociales). |
| Desarrollar personas <i>Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas.</i> | Atención y apoyo individual a los docentes | Proveer oportunidades de autorrealización y desarrollo moral para cada seguidor. Así se comunica el respeto del líder por sus colegas y su preocupación por sus sentimientos y necesidades personales. |
| | Atención y apoyo intelectual | Incluye comportamientos tales como incentivar la toma de riesgos intelectuales, re-examinar los supuestos, mirar el propio trabajo desde diferentes perspectivas y mirar nuevas formas de llevarlo a cabo. Es decir, ayudar a los colegas a apreciar, ponderar y descubrir aquello que de otra forma no hubiesen sido capaces de distinguir. |
| | Modelamiento o modelización (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes) | Liderar con el ejemplo, mostrando transparencia en la toma de decisiones, optimismo, confianza, resiliencia y consistencia entre palabras y hechos: Adecuar las propias prácticas a los valores centrales de la organización, de manera visible para el colegio. |
| Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</i> | Dotación de personal | Encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar ("llevar más allá") los esfuerzos del colegio. |
| | Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación) | Considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, así como también, proveer los recursos para éste último, para la enseñanza y para la actividad contable. |
| | Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes) | Monitoreo y evaluación, principalmente del progreso de los alumnos |
| | Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo | Se busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y el gobierno, de llevar al staff a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas. |

Fuente: Elaboración propia con base en Leithwood, *et al.* (2006).

La segunda referencia son las investigaciones sobre prácticas directivas de Robinson (2007). En ellas se detallan cinco dimensiones de liderazgo y estima sus efectos en los resultados estudiantiles. Como guía general, explica Robinson, se interpretó el tamaño del efecto de la siguiente forma: entre 0 y 0.2 como débil o casi nulo, y entre 0.2 y 0.4 como un pequeño efecto, pero posiblemente un aliado importante, entre 0.4 y 0.6 implica un moderado efecto, y mayor de 0.6 como un gran impacto significativo en lo educativo (cuadro 2).

CUADRO 2: DIMENSIONES DEL LIDERAZGO Y SUS EFECTOS EN LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES

| Dimensiones del liderazgo | Significado de la dimensión | tamaño del efecto estimado |
|--|---|----------------------------|
| 1. Declarar objetivos y expectativas | -Incluye comunicación y el monitoreo del cumplimiento de los objetivos, normas y expectativas en relación con los aprendizajes. -Considera la participación personal en el proceso con el fin de que de que haya claridad sobre las metas. | Promedio ES = 0.35 |
| 2. Los recursos estratégicos | -Implica seleccionar, alinear y asignar los recursos de acuerdo con las prioridades. -Asociado con el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza. -Incluye la provisión de personal con capacidades y conocimientos necesarios para cumplir con los objetivos de la enseñanza... | Promedio ES = 0.34 |
| 3. La planificación, coordinación y Evaluación de la enseñanza y el | -Implica la participación directa en el apoyo y la evaluación de la enseñanza, a través de visitas regulares a las aulas.-Durante el año, supervisión directa del plan de estudios a través de la coordinación general de actividades, alineando las clases realizadas con los objetivos de la escuela. | Promedio ES = 0.42 |
| 4. Promover y participar en el desarrollo y aprendizaje permanente de los profesores | -Liderazgo que no sólo promueve, sino que participa directamente con los maestros en sus procesos de aprendizajes (sea en la modalidad formal o informal) | Promedio ES = 0.84 |
| 5. Garantizar un entorno ordenado que apoye la enseñanza | -Cuidar los tiempos destinados a la enseñanza mediante la reducción de interrupciones y programas externos que nos contribuyan con el logro de los objetivos de la escuela. -Establecer un entorno ordenado de apoyo, tantodentro como fuera de las aulas. | Promedio ES = 0.27 |

Como es posible observar la implicación activa del directivo en los procesos de aprendizaje de los profesores es una de las prácticas de mayor impacto en lo educativo.

El tercer referente fue el primer levantamiento de perfiles de competencias realizado el año 2005 en Fundación Chile (en Uribe y Celis, 2005) donde como consecuencia de la aplicación del Modelo de Gestión Escolar en cientos de establecimientos de todas las dependencias del país una de las dimensiones que presentó (y sigue presentando) mayores debilidades es el desarrollo de competencias docentes y

directivas.² En dicho estudio de campo se levantaron perfiles de competencias para todos los cargos constitutivos propios de la dirección escolar.

Un cuarto referente para el desarrollo del trabajo fue el *Marco de la buena dirección* (MINEDUC, 2005), documento oficial del Ministerio de Educación de Chile que propone un conjunto de dominios y criterios para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño directivo. El marco propone cuatro ámbitos de acción: liderazgo; gestión curricular; gestión de recursos y del clima institucional; y convivencia. Se destaca que el director es llamado a dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, preocupado por obtener logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa.

Mientras la investigación avanza y nos provee de nuevos antecedentes, hay algunos aspectos básicos del accionar de la dirección escolar que le son comunes, lo que nos lleva a distinguir entre estilos y prácticas básicas del liderazgo, esto es, precisar que independiente del tipo de liderazgo hay cierto número de funciones o desempeños que son necesarios y constituyen una línea base de acción en todos ellos. Por tanto es posible distinguir dentro de las prácticas de los directivos las que son propias del liderazgo de aquellas que no lo son y que están asociadas con la dirección de la organización, siendo las primeras aquellas que ponen énfasis en influenciar/movilizar al grupo hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo (Robinson cit en Weinstein, *et al.* 2009). En este punto se produce, según la perspectiva que se elija, un quiebre o un complemento, donde estas "prácticas" para ser entendidas deben ser analizadas y descritas, no desde los estilos de liderazgo, sino desde un marco de la gestión y dirección escolar que de consistencia y coherencia a las mismas.

Se concluye por lo expuesto que una escuela es efectiva porque en definitiva sus prácticas directivas y docentes lo son. La evidencia nos indica que los directores efectivos favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes en la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico. En contrario, la misma evidencia demuestra que en escuelas no efectivas, los directivos dan escaso apoyo a los docentes, no declaran metas y objetivos, levantan sistemas de evaluación débiles, no promueven el trabajo en equipo, presentan acciones más individuales que grupales y no hacen gestión de entorno (Raczynski, 2005).

Entonces, para identificar y describir el accionar de un directivo y su influencia en la efectividad de la escuela, se hace necesario distinguir cuales son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión institucional y pedagógica.

1.2. Buenas prácticas de gestión y desarrollo de competencias directivas.

El interés de la investigación en relacionar competencias con roles directivos escolares es relativamente reciente. Hasta hace muy poco se valoraba el conocimiento y dominio de la información como lo más importante, al punto que representó 75% de la valoración profesional. Hoy sólo representa el 20% o 25% (Villa, 2006), siendo mayoritaria la importancia que se da las prácticas o dominios asociados a la búsqueda de información, al trabajo en equipo, liderazgo pedagógico, autoaprendizaje, entre otros.

² El Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile distingue seis temas o dimensiones con las cuales se analiza la escuela, a saber: i) Relaciones con los estudiantes la familia y comunidad; ii) Liderazgo directivos; iii) Competencias docentes; iv) Planificación; v) Procesos; vi) Resultados. En la aplicación de auto-evaluación teniendo como referencia este Modelo en más de dos mil escuelas en Chile de todas las dependencias, aparece una constante en cuanto a que el área de menor desarrollo es aquella que describe el desarrollo de sistemas de competencias docentes (iii), situación que motivó la primera descripción de las mismas (en www.gestionescolar.cl sección Competencias).

Las prácticas de gestión dan cuenta del nivel de competencias alcanzadas por los directivos. Es competente aquel que transforma los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo cotidiano. En este sentido, hasta el desafío más técnico requiere de un líder fuerte con sólidas destrezas de relación y comunicación (Moss, 2006).

La competencia sería entonces, la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño directivo, que se obtiene en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia (Ducci, 1997). Es "la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos, movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno" (OCDE, 2005). Incluye en su definición un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental), y un saber ser (actitudinal). Y como plantea Perrenoud (1997: 28) sólo existirán "competencias estables si la movilización de conocimientos va más allá de la reflexión que cada cual es capaz de realizar". Efectivamente, para enfrentar una situación de la mejor manera posible, debemos hacer uso de varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos, que son representaciones de la realidad, construidos y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y formación (Perrenoud, 1997:8).

Desde una perspectiva de la organización escolar, el fortalecimiento de las competencias se relaciona con los cambios en la forma de percibir e interpretar ciertas situaciones o prácticas colectivas, que dan cuenta de visiones y esfuerzos comunes y por ser compartidos por los actores involucrados, logran incidir fuertemente en la mejora institucional (Aguerrondo, 2007). Las competencias tradicionalmente se representan a través de modelos; la literatura reconoce como los más influyentes el de Competencias distintivas de David McLelland, el de Competencias Genéricas de William Byham y el Funcional desarrollado por Sydney Fine.

Saracho (1995) afirma que, si bien tradicionalmente se han asociado las competencias con los modelos denominados: conductista, funcional y constructivista, actualmente los modelos que se utilizan son los primeros. Es así que "cuando se habla de modelo conductista, se incluye tanto el modelo de Competencias Distintivas como el de Competencias Genéricas y cuando se habla de Modelo Funcional se incluye el modelo del Análisis Funcional". Para efectos del trabajo desarrollado diseñamos un modelo mixto que incluye tanto competencias funcionales como conductuales o genéricas, y sin duda muy influenciados por la óptica del modelo constructivista o integrativo de origen francés, que da gran valor en la educación formal y también al contexto, entendiendo que las competencias ligan el conocimiento y aprendizaje a la experiencia en el entendido que las competencias se definen por lo que alguien debe ser capaz de hacer para lograr un resultado, cumpliendo criterios de calidad y satisfacción. Como modelo recoge aspectos funcionales, pero con énfasis en los conductuales.

Los modelos de competencias presentan diferencias metodológicas para la identificar y representar las competencias. Mientras que los conductistas describen los comportamientos necesarios para alcanzar un desempeño superior, los funcionales describen los resultados que deben obtener los ocupantes de un puesto determinado y los comportamientos mínimos de un desempeño aceptable. Las competencias son observadas a través de comportamientos que se traducen en "capacidades para". Existen dos coincidencias fundamentales en los métodos utilizados para identificar competencias, el primero es que sea identificada a partir del trabajo y no de la formación, y el segundo es que la identificación sea un proceso participativo. La identificación de competencias se debe entender como el proceso de analizar el trabajo con el fin de precisar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y procesos de

comprensión que son movilizados, a fin de lograr los objetivos que tal ocupación persigue (Irigoin y Vargas, 2002).

Los modelos utilizan diversas metodologías para recoger la información necesaria. Uno de los métodos más conocidos para identificar competencias está constituido por la familia del Análisis Ocupacional con sus variantes DACUM (Designing a Curriculum), AMOD (A model) y SCID (Systematic Curriculum Instructional Development); el Análisis Funcional y el Análisis Constructivista, incluyendo el ETED (Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica). La metodología utilizada en el acopio de información para el levantamiento de competencias fue mixta ya que el objetivo fue distinguir y definir competencias funcionales y conductuales.

1.3. Levantamiento de competencias para directivos

Para el caso chileno, no es posible pensar el quehacer de los directores de manera aislada de los otros directivos escolares como por ejemplo el jefe técnico pedagógico (director académico) de gran relevancia en la cultura escolar, en particular entre los docentes. Siendo así, el distinguir competencias del director y separarlas completamente del responsable pedagógico de la actividad docente parecía imposible. El trabajo realizado entonces debe entenderse de dos formas, la primera reconocer al director como parte de un equipo directivo que según su contexto debe movilizar todas o parte (depende de la composición de su equipo) de las competencias que debe estar en condiciones de desarrollar y segundo, la convicción de que, independiente de quién y cómo se le acompañe en su actividad cotidiana, el director(a) debe tener un papel más protagónico en temas pedagógicos y curriculares, situación que en la actualidad es difícil de constatar y sólo se da por excepción. Un punto de partida en este cambio es tener un referente a través de la descripción de las competencias que debe tener un directivo.

Una vez descritas las competencias se agrupan coherentemente conformando un *perfil* de cargo. Para el caso de los directivos se levantaron competencias mixtas, es decir funcionales y genéricas (conductuales). Cada una de estas familias de competencias requiere metodologías distintas para poder identificarlas.

Para el caso de las **competencias funcionales**, se adaptó para el sector educativo un protocolo desarrollado por el Área de Competencias de Fundación Chile (INNOVUM) que distingue las siguientes etapas:

- a) Convocatoria panel de expertos (directivos y especialistas) en el cual se define el propósito principal de la escuela y qué hay que hacer específicamente para que este propósito se logre, cuál es el rol, qué hace una persona que cumple ese rol, etc.
- b) Identificar con directores(as) seleccionadas, los elementos de competencia, referidas a las actividades comportamientos y resultados de su desempeño.
- c) Definir mapa funcional: representación gráfica que será utilizada para la definición de las unidades de competencia laboral.
- d) Definir unidades de competencia laboral (UCL): estándar que describe los conocimientos, las habilidades y aptitudes que un individuo debe ser capaz de desempeñar y aplicar en distintas situaciones de trabajo, incluyendo las variables, condiciones o criterios para inferir que el desempeño fue efectivamente logrado.
- e) Definir las actividades clave: actividades en las que se desagrega cada unidad de competencia.

f) Definir criterios de desempeño: manera en que se espera que una persona ejecute básicamente las actividades clave de una UCL, las que luego, por cierto, tendrán todas las adaptaciones que el entorno requiere.

Para la identificación de *competencias conductuales* se seleccionó la técnica de entrevista de incidentes críticos que es una entrevista estructurada, profunda y detallada del desempeño laboral del individuo. Permite identificar y medir el grado de recurrencia, consistencia y solidez de las competencias de la persona y las evidencias en el repertorio de comportamientos que éste ha desplegado en su actuación exitosa como titular de un cargo en particular. El entrevistador debe solicitar la descripción de incidentes en términos de:

- a) Las circunstancias que precedieron el evento.
- b) Qué exactamente se realizó y por qué fue efectivo y no efectivo.
- c) Quiénes más participaron en la situación y cuál fue el rol de ellos.
- d) Los resultados de la conducta.
- e) Las consecuencias de la conducta.
- f) Los aprendizajes realizados.

1.3. Síntesis de los resultados del levantamiento de competencias para directivos escolares en Chile

Con la participación y colaboración de directivos de todo el país y especialistas en temas específicos, se establecieron tres ámbitos de gestión orientadores de la actividad directiva, se levantaron competencias directivas propias de esos ámbitos y finalmente se agruparon competencias según cargo dando paso entonces a los *perfiles* del director, jefe técnico, inspector general y orientador. El presente artículo presenta el perfil del Director.

1.3.1. Los ámbitos de la gestión donde se despliegan las competencias del director

Se han distinguido tres ámbitos propios de la gestión directiva: *institucional, curricular y de la convivencia*, todos los cuales se asocian las competencias funcionales.

i) La *gestión institucional* es el conjunto de acciones que aseguran la realización del proyecto educativo institucional. Dichas acciones del equipo directivo lideran la institución hacia metas explícitas, implican un proceso permanente de toma de decisiones generando un clima de trabajo colectivo y participativo. Son elementos clave de esta dimensión los procesos de administración, la convivencia escolar, la relación con el entorno (redes con otras escuelas e instituciones sociales) y el liderazgo de los procesos de los cuales se debe dar cuenta responsablemente.

La gestión institucional, constituye un pilar fundamental para cualquier proceso de mejora "en toda escuela, su entramado dinámico y complejo de personas, reglas, tradiciones, espacios, tiempos y recursos puede facilitar y/o obstaculizar las intenciones de producir cambios en sus prácticas cotidianas. Es un rol del equipo directivo mediar y resolver las múltiples tensiones que produce cualquier acción que intente cambiar la inercia de la institución" (Botte, Emilce s/f). Considerando lo anterior, se puede afirmar que la gestión institucional facilita y promueve el desarrollo de prácticas institucionales orientadas a mejorar la calidad educativa, comprometiendo a todos los actores y liderando los procesos educativos para el logro de los objetivos de la misión y visión de la escuela.

CUADRO 3. RELACIÓN MATRIZ DE COMPETENCIAS FUNCIONALES ASOCIADA A ÁMBITOS DE GESTIÓN

| ÁMBITOS | DESCRIPCIÓN | COMPETENCIAS FUNCIONALES | ACTIVIDADES CLAVE |
|-----------------------------------|--|--|--|
| GESTIÓN INSTITUCIONAL | Las competencias directivas involucradas en este ámbito son aquellas que orientan y coordinan los esfuerzos de la comunidad educativa para el logro de las metas del establecimiento, promoviendo formas participativas de gestión determinantes en la creación de una cultura de calidad. | 1. Gestionar los procesos a su cargo. | 1.1 Formular el Proyecto Educativo Institucional. 1.2 Dirigir los procesos a su cargo. 1.3 Asegurar el alineamiento estratégico del personal del establecimiento con el PEI. |
| | | 2. Gestionar el crecimiento de la Escuela | 2.1 Gestionar y controlar el cumplimiento del presupuesto anual. 2.3 Planificar y organizar un modelo de atracción y retención de matrícula. |
| | | 3. Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y Asistentes de Educación. | 3.1 Crear e implementar programas de desarrollo profesional para el equipo docente. 3.2 Asegurar el desempeño efectivo de los Asistentes de Educación. |
| | | 4. Gestionar recursos humanos. | Administrar condiciones de trabajo. Implementar sistemas de gestión de Recursos Humanos por competencias. |
| | | 5. Generar condiciones para la gestión de los contenidos curriculares. | 5.1. Programar y planificar contenidos curriculares del Plan Anual Curricular. 5.2. Evaluar la ejecución de Planes y Programas de Estudio e implementar acciones de mejoramiento. |
| GESTIÓN CURRICULAR | Los directivos lideran el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos pedagógicos institucionales pertinentes para la implementación curricular en aula, asegurando la calidad de las estrategias de enseñanza a través del mejoramiento continuo. | 6. Asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje enseñanza. | 6.1 Asegurar el avance y resultado de los procesos de aprendizaje enseñanza. |
| | | 7. Desarrollar estrategias educativas del establecimiento. | 7.1 Coordinar e implementar acciones de mejora curricular. 7.2 Promover actualizaciones del Currículum en el contexto del PEI. 7.3 Rediseñar sistemas de gestión de los procesos de aprendizaje. |
| | | 8. Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje. | 8.1 Orientar el proceso de aprendizaje enseñanza hacia una mejora continua. 8.2 Asegurar la integración de los Objetivos Fundamentales Transversales en el currículum. 8.3 Analizar la información y resultados, generando acciones que promuevan una mejora continua. |
| | | 09. Orientar a los estudiantes y sus familias. | 9.1. Diagnosticar las necesidades de orientación de los estudiantes y sus familias. 9.2. Coordinar acciones de intervención. |
| | | 10. Orientar a los alumnos hacia su desarrollo futuro. | 10.1. Crear e implementar programas de orientación vocacional adecuados a la realidad del establecimiento. |
| GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR | Las competencias implicadas en este ámbito son aquellas mediante las cuales los directivos velan por la buena convivencia de todos los actores de la comunidad educativa. | 11. Gestionar la interacción y convivencia escolar. | 11.1 Aplicar y controlar el cumplimiento de normas y procedimientos de la organización escolar. 11.2 Gestionar la convivencia escolar anticipando futuros escenarios. |
| | | 12. Prevenir situaciones de riesgo psicosocial | 12.1 Realizar acciones de prevención. 12.2 Integrar a la familia al proceso educativo. |
| | | 13. Gestionar redes sociales. | 13.1 Generar vínculos y convenios con organizaciones de la comunidad que contribuyan los objetivos del establecimiento. 13.2 Promover la participación de estudiantes y apoderados como redes internas del establecimiento. |
| | | | |

ii) *La gestión curricular* es la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución desde el punto de vista de lo que se requiere enseñar y de lo que es necesario que los estudiantes aprendan. Orienta y conduce las actividades del aula en el marco del proyecto educativo institucional, logrando trabajo en equipo de los docentes y generando las condiciones para que su trabajo se realice en un ambiente enriquecido y favorable a los aprendizajes. Los aspectos formativos del proyecto educativo y la orientación hacia la mejora continua constituyen igualmente elementos fundamentales de este ámbito.

iii) *La gestión de la convivencia* escolar: es el conjunto de acciones implicadas en la construcción de una convivencia escolar de calidad para sus integrantes, es decir, una gestión directiva que posibilite que los procesos educativos se desarrollen en un ambiente favorable, superando y previniendo conflictos que pueden afectar la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa. La gestión de la convivencia escolar considera, asimismo, la capacidad para potenciar el proyecto educativo institucional (PEI) y lograr resultados de aprendizaje de calidad. Son elementos centrales de este ámbito, la mantención de un clima escolar favorable a los aprendizajes, la prevención psicosocial, la creación de redes sociales y la comunicación e interacción colaborativa de directivos, docentes, estudiantes y apoderados. El cuadro 3 describe la matriz que asocia las competencias funcionales seleccionadas con los ámbitos específicos de gestión (institucional, curricular, convivencia).

1.3.2. Competencias conductuales del director

CUADRO 4. COMPETENCIAS CONDUCTUALES

| COMPETENCIAS CONDUCTUALES | DESCRIPCIÓN | CRITERIOS CONDUCTUALES |
|----------------------------------|---|---|
| LIDERAZGO DIRECTIVO | Conduce, orienta y motiva a personas y equipos a su cargo, hacia una visión alineada con los valores del Proyecto Educativo Institucional, conduciéndolos hacia altos estándares de desempeño y propiciando un clima laboral favorable. | Promueve una visión compartida generando altas expectativas de logro |
| | | Guía al equipo hacia el logro de los objetivos del proyecto educativo institucional |
| | | Propicia un clima organizacional favorable |
| | | Propicia una cultura de mejoramiento continuo |
| GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN | Conduce al equipo a través de procesos de gestión innovadores al desarrollo de la comunidad educativa, implementando soluciones nuevas para resolver problemas, conflictos y resistencias propias de los procesos de cambio. | Incentiva la innovación |
| | | Promueve el desarrollo de la comunidad educativa |
| | | Estimula una actitud favorable al cambio |
| COMPROMISO SOCIAL | Asume la complejidad de los procesos educativos y su impacto en el entorno, influye positivamente y se compromete con el desarrollo social de la comunidad interna y externa y la aceptación de la diversidad de acuerdo a los valores declarados en el Proyecto Educativo Institucional. | -Promueve la aceptación de la diversidad -Refuerza el sentido social declarado en el PEI -Promueve el desarrollo social de la comunidad |
| COMUNICACIÓN PARA LA INTERACCIÓN | Escucha activamente y se expresa en forma clara y asertiva, facilitando el intercambio de información de manera eficaz, influenciando positivamente el actuar de los demás | -Se comunica asertivamente -Influye positivamente en la -Genera impacto con su comunicación |
| TRABAJO EN EQUIPO | Gestiona efectivamente la consecución de objetivos comunes trabajando con otras personas, áreas e instituciones, comprometiéndose, responsabilizándose y dando cuenta del cumplimiento de ellos. | -Promueve la formulación de objetivos y metas del equipo -Incentiva el trabajo en equipo -Optimiza el uso de los recursos -Favorece redes de operación |

La metodología para levantar competencias conductuales se basó en entrevistas a directivos escolares con distintos roles a los cuales se les consultó sobre su comportamiento pasado frente a eventos o incidentes críticos.

Las competencias conductuales (cuadro 4) constan de una descripción general, criterios conductuales y una rúbrica que describe cuatro niveles de desarrollo:

Nivel 1: Demuestra las conductas mínimas de la competencia.

Nivel 2: Manifiesta conductas de mayor complejidad. Corresponde a un nivel intermedio de desarrollo de la competencia.

Nivel 3: Corresponde a un nivel esperado de desarrollo de la competencia. La competencia es utilizada de una forma amplia y puede abarcar al trabajo de otros.

Nivel 4: Sus comportamientos son de mayor complejidad, autonomía, frecuencia y consistencia.

Una vez levantadas las competencias se construye el perfil del cargo. El cuadro 5 presenta el perfil de competencias del director(a).

CUADRO 5. PERFIL DE COMPETENCIAS DEL DIRECTOR

| PERFIL DEL DIRECTOR ³ | | |
|--|---------------|--|
| OBJETIVO DEL CARGO: | | Liderar el Proyecto Educativo Institucional gestionando, administrando, supervisando y evaluando los procesos educativos del el establecimiento. |
| ÁMBITO | CÓDIGO | COMPETENCIAS FUNCIONALES |
| GESTIÓN INSTITUCIONAL | CFD01 | Gestionar los procesos a su cargo. |
| | CFD02 | Gestionar el crecimiento de la escuela. |
| | CFD03 | Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y asistentes de educación. |
| | CFD04 | Gestionar Recursos Humanos. |
| GESTIÓN CURRICULAR | CFD06 | Asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje enseñanza. |
| | CFD08 | Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje enseñanza. |
| GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR | CFD11 | Gestionar la interacción y convivencia escolar. |
| | CFD13 | Gestionar redes sociales |
| | CÓDIGO | COMPETENCIAS CONDUCTUALES |
| | CCD01 | Liderazgo directivo |
| | CCD02 | Gestión de la innovación |
| | CCD03 | Compromiso social |
| | CCD04 | Comunicación para la interacción |
| | CCD05 | Trabajo en equipo |

1.4. Asociación de las competencias de la dirección escolar con los diferentes niveles de desarrollo de la organización escolar.

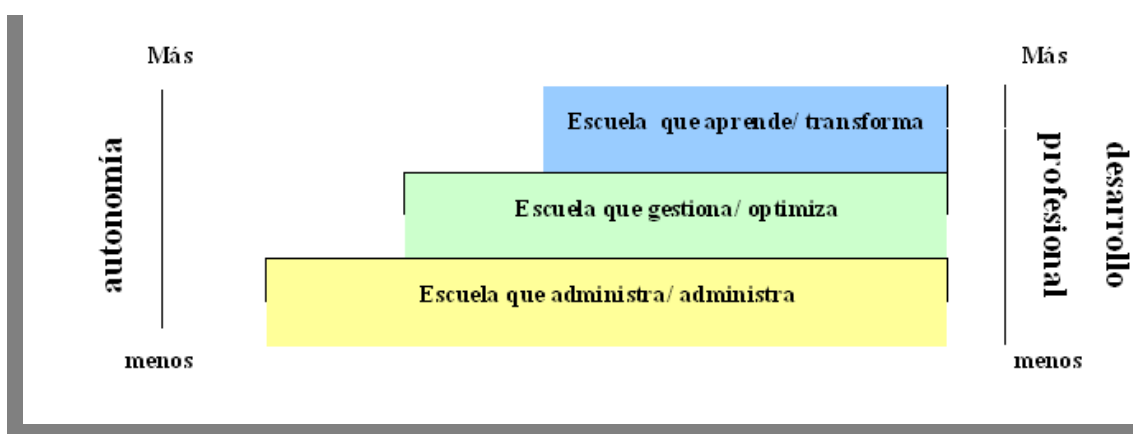
La gestión eficiente e innovadora en la escuela (palanca de cambio) es un factor estratégico en el logro de la calidad de los aprendizajes. Es así como los establecimientos que alcanzan sostenidamente buenos resultados en las pruebas externas, cuentan por lo general con equipos directivos de calidad. "No es

³ Ver en Anexo 1: Ejemplo de cómo se describen en detalle una de las competencias funcional y una competencia conductual.

casual, entonces, que un reciente informe que analiza a los sistemas educacionales que logran los mejores resultados en el mundo, distinga el factor de la 'buena dirección', como un elemento esencial" (Barber y Mourshed, 2008). Lo interesante es que la "buena dirección" no es posible asociarla con un *tipo* específico de escuela. Aquellas que logran buenos resultados, son la mayoría de las veces muy distintas unas de otras, aún cuando el contexto sociocultural sea similar. La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan los actores de la comunidad, la historia institucional, entre otros factores, configuran una personalidad única y especial para cada organización educativa. Por ello, el particular estilo de liderazgo ejercido por los equipos directivos y en particular por el director(a), para cada uno de estos casos, será el factor determinante en el logro de los objetivos del proyecto educativo institucional. Este fenómeno no es casual y por tanto será necesario enfatizar que "se trata de construir equipos directivos, de gestión y de docentes capaces de asumir la responsabilidad por una buena educación en sus respectivos establecimientos *con competencias y atribuciones claras*" (MINEDUC, 2005)

Para lograr la estrategia, la dirección escolar requerirá de una movilización colectiva de competencias y en particular de las que hemos denominado conductuales ya que estas aseguran parte fundamental de la calidad de los procesos. Las competencias conductuales al ser genéricas serán aplicables a cualquier miembro de la organización, directivo, profesor, asistentes de la educación y serán en definitiva movilizadores en la ruta de construir una mejor escuela, cuya máxima representación será la escuela "que aprende de su propia experiencia". Basándonos en los aportes de Gairín (2000), se han definido tres niveles de progreso de la organización escolar, su nivel más básico es aquel que sólo vela por la *administración* de la escuela, un cotidiano dado por un ciclo anual sin mayores desafíos educativos muy marcado en sus tiempos por la inercia propia de una actividad normada anualmente. Un segundo nivel es la de una escuela que logra una gestión que *optimiza* sus propios recursos y rompe con la inercia administrativa (Uribe, 2005) y finalmente un nivel de práctica, que incluyendo los niveles anteriores están orientadas a la *transformación* de la cultura escolar (cuadro 6).

CUADRO 6. NIVELES DE DESARROLLO DE UNA ESCUELA⁴:



(Adaptación, J. Gairín: 2000).

⁴ Estos niveles de desarrollo se deben entender como un referente de orientación de prácticas y no como un sistema de clasificación y/o segmentación de escuelas.

Nivel 1: Administra

Las competencias directivas favorecen la administración de los procesos existentes y el cumplimiento de las normativas en los ámbitos de gestión institucional, pedagógico y administrativo.

Nivel 2: Optimiza

Las competencias directivas favorecen la implementación de estrategias de gestión y mejoramiento de los procesos que favorezcan los resultados en los ámbitos institucionales, curriculares, de prácticas pedagógicas y convivencia, así como una especial atención en el desarrollo de las personas.

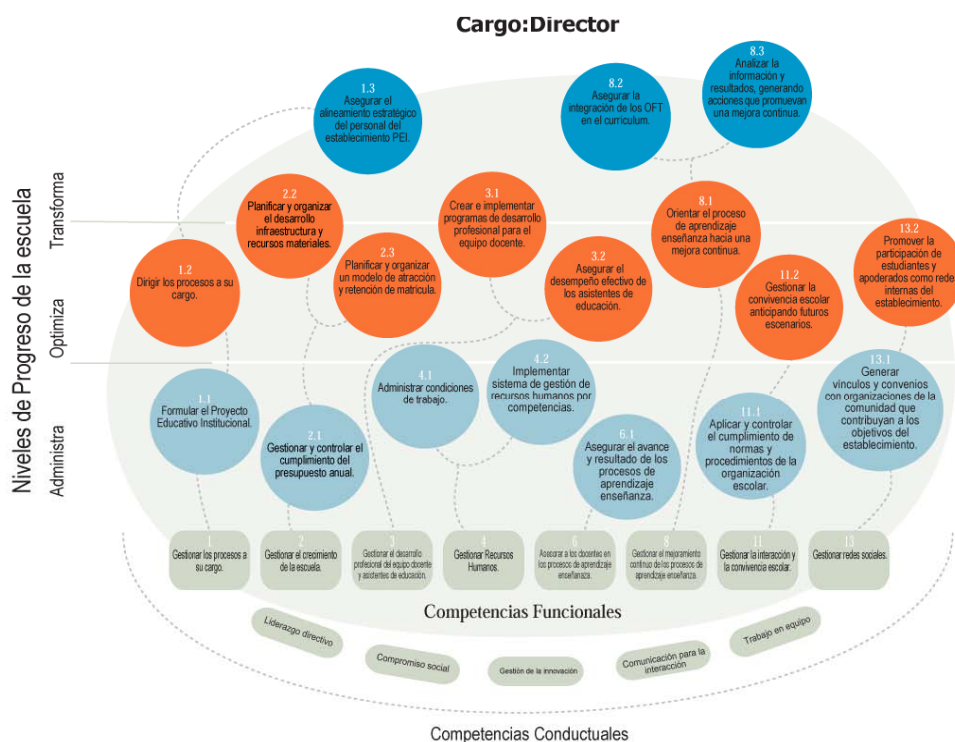
Nivel 3: Transforma

Las competencias directivas favorecen el cambio de cultura institucional realizando acciones innovadoras que actualizan y transforman el Proyecto Educativo Institucional. Evalúan sus resultados, aprenden de ellos y mejoran sus prácticas a partir de estas evidencias

El desarrollo organización trae consigo que los profesionales tengan mayores grados de autonomía, este escenario no es posible en la medida que el director(a) no avance a formas de gestión donde distribuya no sólo las responsabilidades sino permita que se desplieguen plenamente competencias de su equipo directivo y consecuentemente de los profesores.

Hemos avanzado, adicionalmente, en una primera reflexión que hace un paralelo entre el desarrollo o estado de la organización escolar y las *actividades clave* que están asociadas con las competencias funcionales presentadas. Como se podrá apreciar, en la base de la actividad, están las competencias conductuales, que constituyen el motor real de la profesión, siendo la más relevante la del liderazgo la que de alguna forma viene a representar acciones de orientación, cohesión, mística de equipo, orientación de logro y por sobre todo responsabilidad social. Al decir de Fullan, el propósito moral de la escuela (cuadro 7).

CUADRO 7. COMPETENCIAS DEL DIRECTOR Y DESARROLLO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR



Fuente: Programa Gestión y Dirección Escolar Fundación Chile

2. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL TRABAJO

El estándar dado por las competencias puede ser una guía orientadora para describir las principales características de una actividad, pero en ningún caso resuelve la complejidad de abordar la gran variedad de temas y contingencias que se ve enfrentada la gestión escolar día a día. Aquí está probablemente la mayor debilidad de presente planteamiento -lo que por cierto no lo invalida como documento orientador- y es que por completo que sea una descripción desde la perspectiva de competencias, es imposible considerar los aspectos que son propios de la contingencia y contextos específicos. En general las competencias son capaces de describir aquellas habilidades, conductas y conocimientos que es posible movilizar y que aseguran un desempeño esperado ante "problemas o desafíos predecibles o estructurados previamente" pero no son capaces de anticipar los contingentes. En este sentido, hay mayor conciencia que el proceso que utiliza una persona para resolver problemas, está más relacionado con su conocimiento del problema específico que con el tipo o características del problema *per se* (Frederiksen, 1984, citado en Leithwood, 2009:20), por tanto, frente a un trabajo como el que se presenta, sabemos que hay "zonas indeterminadas de la práctica" que no tenemos capacidad de abordar o anticipar y ello constituye un limitación estructural propio del levantamiento de competencias y que en situaciones reales cuando se ve sobrepasada la descripción de las mismas es la *experiencia* (buena práctica aprendida en el quehacer) la que se impone.

3. CONCLUSIONES FINALES

Reezigt y Creemers (2005:407-424) haciendo referencia al rol de los directivos, indican que estos están llamados a *asegurar actividades* que permitan el *aprendizaje continuo de todos los miembros del establecimiento* (prácticas en la caso de los docentes y aprendizajes en el caso de los estudiantes), buscando la excelencia académica y mejoras sustentables en el tiempo. Para cumplir con estas expectativas entendemos que no basta solo la vocación directiva, esta debe estar orientada por una política que regule su carrera y un sistema de desarrollo profesional continuo que mejore sus competencias.

En la actualidad los perfiles de competencias desarrollados, están siendo utilizados con diferentes objetivos. Por las universidades para los procesos formativos en los cursos de perfeccionamiento, por algunos sostenedores como guías en procesos de selección y por el Ministerio de Educación explorando nuevas formas de evaluación para incentivos o desarrollo profesional.

El trabajo desarrollado, es parte de una serie de iniciativas que pretende establecer en los próximos años una ruta de desarrollo profesional diseñada y pensada para directivos escolares con un enfoque centrado en el concepto de un liderazgo que promuevan las condiciones para que las prácticas escolares de los profesores den como resultados que todos los estudiantes que asistan a una escuela se formen y aprendan según lo acordado y de esta manera se cumplan las expectativas de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar y el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, Inés (2007). *Escuelas por el cambio. Un aporte a la gestión escolar*, Buenos Aires: UNESCO-IIEP.

- Barber, Michael y Mona Mourshed (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, España: McKinsey & Company http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bass, B. (2000). "Liderazgo y organizaciones que aprenden", en *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, ICE Deusto.
- Bolívar, A. (2009). "Una dirección para el aprendizaje", REICE, vol. 1, núm. 7 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.htm>
- Botte, Emilce (s/f). *Una mejor gestión de los recursos de la escuela*. UNICEF. www.mcy.e.misiones.gov.ar/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=176&Itemid=70
- Brunner, J. J., et al. (2007). *La reforma al sistema escolar, aportes para el debate*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Ducci, M. Angélica (1996). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*, en Seminario Internacional sobre Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas, Guanajuato, México.
- Gairín, J. (2000). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", en *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, ICE Deusto.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor.
- Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*, Reino Unido: Wallace Foundation, en <http://elan.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/ELAN/RR800.pdf>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?*, Santiago: Fundación Chile/ Fundación CAP
- Leithwood, K. et al. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Reino Unido: NCSL <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17387&filenam>
- MINEDUC (2005). *Marco para la buena dirección*. Santiago de Chile: MINEDUC. En <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/buenadireccion/liderazgo.asp>
- Moss Kanter, Rosabeth (2006). "Las trampas de la innovación", *Harvard Business Review*.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies*, OCDE.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construir competencias desde la escuela*, España: JC Sáez.
- Raczynski, D.; Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en sectores de pobreza en Chile*. Santiago: MINEDUC.
- Reezigt, G. y Creemers, B. (2005). "A comprehensive framework for effective school improvement", *School Effectiveness and School Improvement*, 16, pp. 407-424.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership an student outcomes: identifying what works an why*, http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0020/13727/Leadership_Oration.pdf
- Robinson, V. (2009). "Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. Studies", *Educational Leadership*, 7.

- Saracho, José María (1995). Un modelo general de gestión por competencias, Santiago de Chile: RIL Editores.
- SERCE (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Chile: LLECE /UNESCO, en <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=185605>
- Uribe B., Mario (2005). "El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior", *Revista PREALC-UNESCO*.
- Uribe, M. y Celis, M. (2005). *Competencias docentes, directivas y profesionales de apoyo de las escuelas*, en www.gestionescolar.cl
- Villa, Aurelio (2006). *Elementos significativos de la LOCE con relación a las competencias directivas* www.eyg.es/viicongreso
- Weinstein, et al. (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje*, en http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2_hm.htm#3



Anexo 1

El trabajo realizado implicó redactar cada una de las Competencias Conductuales y Funcionales descritas. A continuación se presenta un ejemplo de cada cual.

| Ejemplo Competencia Conductual: | | LIDERAZGO DIRECTIVO 01 | | | | Código: CCD |
|---|---|---|--|---|--|-------------|
| Conduce, orienta y motiva a personas y equipos a su cargo, hacia una visión alineada con los valores del Proyecto Educativo Institucional, conduciéndolos hacia altos estándares de desempeño y propiciando un clima laboral favorable. | | | | | | |
| CRITERIOS CONDUCTUALES | NIVELES DE DESARROLLO | | | | | |
| | NIVEL 1 | NIVEL 2 | NIVEL 3 | NIVEL 4 | | |
| PROMUEVE UNA VISIÓN COMPARTIDA GENERANDO ALTAS EXPECTATIVAS DE LOGRO | Promueve la unidad de propósito y valores del Proyecto Educativo, comunicando la visión institucional a los diferentes actores de la comunidad educativa. | Motiva a sus colaboradores a trabajar cohesionadamente en la consecución de la visión institucional integrando a toda la comunidad en las actividades de la escuela. | Guía a la comunidad educativa al logro de una visión institucional compartida, involucrándolos en el diseño, implementación y evaluación de los objetivos estratégicos, generando altas expectativas de logro. | Influye en la comunidad educativa a la consecución de la visión institucional, diseñando estructuras organizacionales flexibles capaces de anticiparse a escenarios futuros. | | |
| GUÍA AL EQUIPO HACIA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL | Asegura la comprensión de las ideas fundamentales del PEI, comunicando claramente objetivos, metas y estándares de desempeño institucionales. | Incentiva y estimula al equipo al logro de los objetivos, proporcionándoles la información y recursos necesarios para asumir responsablemente sus decisiones. | Favorece la autogestión del equipo, apoyando sus iniciativas y potenciando prácticas orientadas al emprendimiento, en función del logro de los objetivos del PEI. | Forma equipos altamente orientados al logro de metas en una cultura institucional flexible y de altos estándares de resultados, favoreciendo el desarrollo de las competencias de liderazgo en directivos y docentes. | | |
| PROPICIA UN CLIMA ORGANIZACIONAL FAVORABLE | Estimula un buen ambiente de trabajo favoreciendo la eficacia del desempeño organizacional, identificando y resolviendo conflictos. | Motiva a su personal buscando su bienestar, reconociendo y estimulando el desempeño de las personas. | Considera las necesidades e intereses profesionales de los actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones, transformando conflictos en oportunidades de cambio y mejora, favoreciendo el desarrollo eficaz de los procesos educativos. | Mejora continuamente la calidad de la vida laboral reconociendo las competencias de las personas creando oportunidades de desarrollo y motivándolas permanentemente. | | |
| PROPICIA UNA CULTURA DE MEJORAMIENTO CONTINUO | Motiva a la superación de las dificultades, analizando resultados detectando necesidades, entregando información pertinente y proponiendo soluciones. | Favorece el análisis crítico y el mejoramiento continuo de los resultados institucionales evitando autocomplacencia, generando procesos y nuevos desafíos para el logro de los objetivos institucionales. | Se compromete con el mejoramiento continuo de los procesos educativos, involucrando al equipo en la implementación de acciones sistemáticas para el avance y mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes. | Genera una cultura de mejoramiento continuo en el establecimiento conduciendo a la comunidad a la búsqueda constante de la excelencia educativa, promoviendo altos estándares de desempeño. | | |

Ejemplo Competencia Funcional: GESTIONAR EL MEJORAMIENTO CONTINUO DE LOS PROCESOS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA.
Código CFD08

| 8.1. Orientar el proceso de aprendizaje enseñanza hacia una mejora continua. Nivel: Optimiza. | 8.2. Asegurar la integración de los Objetivos Fundamentales Transversales en el currículo. Nivel: Transforma. | 8.3. Analizar información y resultados, generando acciones que promuevan una mejora continua. Nivel: Transforma. |
|--|--|--|
| Criterios de Desempeño: | Criterios de Desempeño: | Criterios de Desempeño: |
| 8.1.1 Diagnostica la situación inicial de los aprendizajes de los estudiantes, coordinando la aplicación de instrumentos de evaluación, analizando resultados de aprendizaje en las distintas áreas, identificando fortalezas y debilidades. | 8.2.1 Conduce la reflexión de la Comunidad Escolar, sobre su propuesta educativa del establecimiento, en actividades tales como reuniones y jornadas con todos los actores, en función del alineamiento con los valores institucionales y la propuesta de acciones de mejoramiento | 8.3.1 Entrega lineamientos para el análisis de la información y los resultados, definiendo objetivos, metodologías, metas e indicadores, y estándares de calidad del establecimiento. |
| 8.1.2 Define los objetivos, resultados y alcance del proceso de enseñanza aprendizaje, especificando los indicadores y medios de verificación de objetivos y resultados. | 8.2.2 Lidera la definición de las actividades no lectivas del establecimiento, definiendo estrategias para conocer los intereses de los estudiantes y asignando docentes idóneos para su realización. | 8.3.2 Verifica periódicamente el cumplimiento de los objetivos del los procesos de aprendizaje enseñanza, evaluando indicadores de resultados y metas comprometidas, definiendo en conjunto con el equipo directivo y docentes las áreas críticas que deben mejorar. |
| 8.1.3 Asigna responsabilidades, funciones y tareas de acuerdo a los recursos humanos y materiales disponibles, considerando los indicadores de metas, e informando oportunamente a las personas responsables. | 8.2.3 Articula la integración de los Objetivos Fundamentales Transversales con los contenidos de los diferentes Subsectores de aprendizaje y las actividades de la organización escolar establecimiento, verificando su coherencia con el PEI. | 8.3.3 Define acciones de mejora continua, priorizando las necesidades, priorizando las necesidades, definiendo un plan de acción, comunicando las responsabilidades y monitoreando su realización. |
| 8.1.4 Monitorea la ejecución, funciones y tareas, considerando su eficiencia y eficacia, cumplimiento de plazos acordados, implementando sistemas y procedimientos periódicos de evaluación del logro de metas. | | |

| Conductas asociadas: | Conductas asociadas: | Conductas asociadas: |
|---|--|---|
| <p>Orientación analítica: establece procedimientos permanentes de revisión, análisis y organización de la información, incorporando acciones correctivas para asegurar el funcionamiento efectivo.</p> | <p>Liderazgo: motiva y conduce hacia la consecución de objetivos y metas institucionales, integrando a todos los actores a las actividades del establecimiento, manteniendo canales fluidos de comunicación.</p> <p>Influencia: persuade a otros con argumentos relevantes y estilo de comunicación positivo</p> | <p>Orientación analítica: establece procedimientos permanentes de revisión, análisis y organización de la información, incorporando acciones correctivas para asegurar el funcionamiento efectivo.</p> <p>Orientación al logro: fija metas por sobre los estándares, esforzándose por mejorar los resultados y prácticas continuamente.</p> |
| Conocimientos | Habilidades | Perfiles asociados. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Marco para la Buena Dirección. • Marco para la Buena Enseñanza. • Proyecto Educativo del establecimiento. • Planes y Programas de Estudio. • Aplicación de Modelos de Calidad. • Planificación Estratégica. • Evaluación educativa. • Estadística aplicada a la educación. | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de herramientas ofimáticas. • Uso de tecnología de información y comunicaciones.(Tic's) | <ul style="list-style-type: none"> • Director. • Jefe UTP. • Orientador. |



PANEL 1

Lidia Fernández

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art23.pdf



- La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. Edith Litwin (Universidad de Buenos Aires) Argentina.
- La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora Mario Rueda Beltrán y Benilde García Cabrero (Universidad Nacional Autónoma de México); Edna Luna Serrano (Universidad Autónoma de Baja California) y Javier Loredó Enríquez (Universidad Iberoamericana) México.
- Evaluación de competencias docentes: una experiencia en tres posgrados en educación. Isabel Guzmán y Rigoberto Marín Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua) y Ana María González Ortiz (Centro de Investigación y Docencia de los SEECH) México.
- La evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional. Norberto Fernández Lamarra y Natalia Coppola (Universidad Nacional de Tres de Febrero) Argentina.

1. COMENTARIOS PANEL 1

Agradezco desde ya haber sido invitada por los organizadores a comentar este panel que, siendo el primero, se propuso resultar útil al planteo de los ejes que va a trabajar el coloquio. Dado el tiempo disponible, 10 minutos que quisiera respetar, he procurado ceñirme a cuestiones que creo centrales. Así, voy a concentrarme por una parte en *la posición con que este panel encara el problema de la evaluación de los docentes* Por otra en el *desafío que plantea al Coloquio como espacio de expresión política*.

La exposición va a tomar la forma de una argumentación a lo largo de la cual voy a ir citando puntos especiales de cada una de las ponencias que aquí se han expuesto. Por concurrencia de planteos más que por coincidencia sustantiva en todos los casos, las presentaciones de este panel sostienen una posición clara que no resulta superfluo reiterar:

La evaluación de la docencia y más aún la de la docencia universitaria, se enfrenta con una tarea desafiada por dos cuestiones centrales: **por la complejidad intrínseca del proceso que se propone a evaluación, sin duda. Pero también, por el uso abusivo que se ha hecho de la evaluación como disimulo de formas no explícitas de control.**

Voy a lo primero, *la índole compleja del proceso*.

La docencia en general es un ejercicio complejo –por consiguiente poblado de contradicciones que desafían las lógicas convencionales y formales–, influido por modelos históricos en especial por las condiciones que impone la división del trabajo, tanto la internacional a los países como la propia de cada organización a los grupos y sujetos. Se trata de un ejercicio afectado por la situación moral y laboral general, por el conocimiento del oficio y sus secretos, por la identidad profesional y el particular uso de ideologías: las generales y aquellas que funcionan como ideologías colectivas de carácter defensivo.

En el caso de los profesores universitarios, el tema nos ubica frente a personas con alta experticia en un campo profesional (la selección que las universidades hacen de sus profesores es dura y difícil y comienza en los primeros escalones de la escolaridad), personas que han desarrollado conocimientos sobre la manera de facilitar la formación para ese campo, en parte basado en su profundo conocimiento del desempeño profesional de que se trate, en parte basado en los propios modelos biográficos. Se trata de personas que además transitan campos institucionales atravesados por múltiples demandas y

actualmente impactados por una transición en los modelos universitarios que ha penetrado a través de formas de control “vestidas” de evaluación.

Edith Litwin muestra la complejidad de la tarea de los profesores en aquello que es el núcleo de su sentido: el impacto formativo que puede tener sobre el trayecto de los estudiantes. Lo hace de un modo sutil refiriéndose a la diversidad casi imponderable de este impacto y al modo en que, en incontables ocasiones, se asocia con comportamientos que el profesor tiene en los márgenes de su desempeño. Allí en donde lo sacude lo insólito, o donde los hechos provocan su mayor compromiso como profesional o como formador, o donde los desafíos ponen en movimiento su creatividad, su expresión de posición, su violencia moral.

En coincidencia con Bachelard, Edith subtiende a su exposición una pregunta: ¿Cuántas veces las “huellas del maestro”, aquello que muchos años más tarde –y a la vista reflexiva de nuestra trayectoria, reconocemos como su impacto–, está asociado a lo insólito de estos comportamientos del margen? ¿Cómo evaluarlos?, sobre todo ¿cuándo evaluarlos? ¿Cuál puede ser el instrumento capaz de captar lo que es casi materia de la experiencia intersubjetiva, del contacto emocional entre inteligencias, de la identificación en la pasión por el saber y por saber, del compartir espacios de producción en los que inadvertidamente se van cincelando las identidades?

Aparentando sencilla inocencia, Norberto Fernández Lamarra y Natalia Coppola, llaman la atención sobre la docencia como función institucional y la dejan relacionada, por consiguiente, con el intenso y extenso claro oscuro de la trama de condiciones y procesos que constituyen la vida institucional.

No es poco como desafío: ¿desde cuántos códigos y contextos de significado puede hacerse entonces la lectura del comportamiento docente? Los que enseñan a los estudiantes son también sujetos de la gestión, de la producción de conocimiento y de la transferencia en la comunidad, se ocupan de identificar y formar a los que van a garantizar continuidad y renovación de la vida institucional. Son los mismos que pelean por cuotas de poder para sostenerse y sostener su tarea, para proteger o cambiar un proyecto institucional, los que enfrentan cotidianamente la tentación de la conducta desviada... Los que, como si todo eso fuera poco, sufren en sí el entrecruzamiento imprevisible de todo esto con su extracción de clase, con su género, con su etnia, con las propias y singulares líneas de su biografía.

Para nuestro caso –y para el de otros varios países a los que históricamente nos parecemos– estos profesores tramitan un recambio generacional por demás significativo.

Se retira de las universidades públicas argentinas a la generación que hizo la normalización universitaria después de la dictadura y lo hace a sabiendas de que el legado que procuró transmitir está cuestionado o ha sido declarado obsoleto. Debe asumir los liderazgos una generación que se formó en este legado pero se ve demandada de “ser práctica y realista” para adaptarse a las nuevas reglas. Efectivamente nuestros profesores universitarios no viven situaciones fáciles y en ellas el asunto de la evaluación, y su traducción en reconocimiento o exclusión, adquiere un sentido álgido.

¿Cuáles pueden ser los indicadores precisos, medibles, contables de esta trama apenas vislumbrada? ¿Con qué instrumento sencillo, fácilmente administrable, válido y confiable se la puede captar sin ejercer sobre ella una inevitable simplificación?

La cita de la experiencia Argentina con la evaluación institucional muestra tanto el descreimiento de los autores de esta ponencia respecto de cualquiera de esas pretensiones, como el minucioso cuidado con el que el diseño de los encuadres utilizados atendieron, en su momento, a garantizar un análisis de las

cuestiones en el marco de su propia situación institucional. Un análisis respetuoso de lo local, un análisis clínico. Por supuesto que esto nos pone frente a la necesidad de estudios con consulta a los diferentes actores y suficientemente extendidos en el tiempo. Nada que se parezca a la sola administración de un instrumento.

Por otra vía, el trabajo presentado por Isabel Guzmán, Rigoberto Marín Uribe y Ana María González Ortiz muestra la misma opción por un análisis situado en el marco de proyectos y modelos institucionales. Con un rigor metodológico que ofrece pocas dudas sobre el cuidado puesto en la construcción del instrumento, los autores construyen un cuestionario destinado a evaluar tres competencias docentes consideradas de importancia central.

El relato muestra esto y muestra también la tarea titánica, ¿tal vez imposible?, de captar la dinámica profunda de procesos aludidos por esas competencias o de producir lo mismo con referencia a procesos de la práctica evitando la reducción y la simplificación de su complejidad.

De lo que se trata, como muestra la exposición de principios de este trabajo es de captar esa complejidad. El asunto es si tal propósito es posible con herramientas de encuesta como parecen suponer a veces las oficinas responsables de evaluar y, muchas más veces, las empresas que buscan vender a las universidades su garantía de objetividad y sus certificados de calidad. O si sólo lo es con un abordaje clínico –en el sentido de trabajo a la par del sujeto caso– que supone los recursos del acompañamiento, la entrevista, la observación, el diálogo y, sobre todo, la confianza sostenida a través del tiempo.

Tanto la ponencia de Edith Litwin como la de Mario Rueda Beltrán, Edna Luna Serrano, Benidle García Cabrero y Javier Loredó Enríquez, aportan datos sobre la reticencia y la desconfianza existente en los profesores de nuestras universidades frente a la evaluación de los noventa. ¿Cómo instalar entonces, desde las organizaciones administrativamente dedicadas a ella, el *setting*, la puesta en escena y el encuadre de un acompañamiento clínico? Parece imposible.

Y es esto lo que el panel señala directa o indirectamente como fuente que añade complicación institucional a un objeto de por sí altamente complejo. Me refiero a *la utilización que se ha hecho de la evaluación para disimular formas no explícitas de control*. En este punto la investigación del grupo encabezado por Rueda Beltrán es la que aporta a mi juicio consideraciones clave.

Los resultados presentados muestran con amplitud, también lo citados por Fernández Lamarra para un área más restringida, que la evaluación que comienza a instalarse en nuestras universidades en los noventa está estrechamente vinculada con formas de control ligadas a la asignación diferencial de salarios y de recursos.

Por supuesto, que el hecho adquiere mayor significación si se advierte –como lo advierten muchos profesores y estudiantes– que esta estrategia deriva a su vez no sólo o no principalmente de propósitos orientados hacia el mejoramiento de calidad, sino de la limitación de presupuestos, el acotamiento de libertad en la decisión sobre recursos, la introducción de criterios para asignarlos según propuestas derivadas en el mejor de los casos, de políticas del sector y en la mayoría de los casos de orientaciones internacionales y decisiones técnicas de escritorio. Un hecho reiteradamente señalado por la investigación de los autores y por información diversa que da el panel: la mayoría de las universidades sólo incorpora el cuestionario a estudiantes a título de este tipo de evaluación.

Si bien se trata de un hecho que tal vez requiera un análisis institucional en profundidad, sin duda es plausible conjeturar que estamos frente a una fuerte expresión de resistencia a tomar efectivamente

como responsabilidad esta evaluación. Es un modo de hacer/ cumplir /sin hacer. De por sí la resistencia institucional no es mala –muchas obras y valores se resguardaron a través de la historia gracias a ella– el problema es que así planteada, en forma evitativa, se convierte en una vía regia para mantener oculto el problema obligando a los estudiantes a una tarea de resultados inciertos. Por lo menos a una tarea que, en muchas ocasiones, compromete la salud de las relaciones pedagógicas.

Si esto es así, no resulta extraño que estas estimaciones no tengan impacto sobre el mejoramiento de la calidad de enseñanza. Tampoco debiera asombrar que en épocas de debilitamiento de las referencias, se registren casos de desvío organizacional graves: negociaciones entre profesores y estudiantes, casos de manipulación de la opinión, uso de resultados para fines espurios –ascensos, despidos– tráfico de influencias...

Sería mágico que estos desvíos no hubieran aumentado la reticencia y la desconfianza frente a los abordajes presentados como evaluación y frente a cualquier otro acercamiento de investigación que se les pudiera asemejar. Más aún es posible pensar que la amplia gama de modos de evaluaciones formales y cotidianas que señala Edith Litwin como parte de las prácticas de nuestra universidad, las líneas de innovación que plantean estos autores y los proyectos en marcha que van a relatarse en el resto de los paneles pudieran sufrir en el campo de práctica la “contaminación” con estas formas de control que se han vestido de evaluación.

Anuncié al principio que mi comentario iba a referirse centralmente a dos de los aportes que hace a mi juicio este panel al Coloquio. He desarrollado el primero: el que hace a una propuesta de posición epistemológica e histórica para considerar el objeto –la tarea de los profesores– tal como hoy se presenta al intento de ser evaluado. Voy ahora al segundo de los aportes en que decidí centrar el comentario. Se trata del ***desafío que plantea el panel al Coloquio como espacio de expresión política***.

Los ejes temáticos del Coloquio vinculan estrechamente calidad, tarea de los profesores e investigación de la evaluación y de las prácticas de enseñanza. Los han vinculado los autores y todo dice que así están en su influencia recíproca en el ámbito de la práctica. Lo presentado en este panel, a mi juicio, hace al Coloquio lo que parece ser un planteo de opción: ¿Qué va a producir este Coloquio ante el avance de los resultados disponibles: una llamada de atención decisiva y decidida sobre los hechos aludidos o la invitación a una nueva apuesta por los criterios y expectativas de los noventa?

Por lo que hemos escuchado, una llamada de atención decisiva sobre los hechos obliga a decir que:

Las que se están llamando evaluaciones son formas solapadas de control sin impacto sobre el mejoramiento y con real poder para obstaculizar las formas habituales y las formas innovadoras de evaluación.

- Si queremos tener impacto de mejora debemos aclarar esta confusión, insistir en que el control corra por vías separadas de la evaluación y que, por una parte, se consideren las innovaciones que hacen los profesores en el nivel de sus prácticas –se hagan visibles, se conviertan en motivo de análisis e intercambio– y, por otra, se intensifiquen, se afinen, se diversifiquen los dispositivos aptos para acompañar el quehacer cotidiano en un ejercicio reflexivo de la profesión docente.
- Será imposible negar, además, que habrá cuestiones de calidad vinculadas a condiciones sociales, económicas e institucionales que afectan la calidad de los espacios de formación y de los desempeños docentes que no se modificarán en tanto ellas no se modifiquen. O, por

lo menos, no se modificarán en forma amplia y general. O sólo se modificarán y en modo insignificante, contando con el desgaste que supone la sobre implicación.

Realmente, resulta mucho más sencilla una nueva apuesta al modelo de los noventa. Sólo requiere una convocatoria a mejorar las herramientas, sosteniendo que está en ellas un camino posible para hallar la buena relación entre evaluación y mejoramiento de la calidad. Claro que esto nos exige poner nuestra energía en una re-negación.

Ante la decisión, argumentos de inevitabilidad disponibles hay muchos, porque plantear las cuestiones como inevitables es parte de la ideología que propone y difunde la globalización. Resignarse a que algo que definimos posible de evaluar es imposible de este modo, o que estamos equivocando los términos o que hemos caído presos en las trampas de la ilusión o que hemos preferido no ver, tampoco es sencillo de reconocer y de sostener para nosotros los intelectuales y especialistas. Requiere una renuncia íntima que tensa nuestra mayor valentía.

En una época de transición de modelos, con tanta confusión respecto de lo que es efectivamente valioso y con tanta dificultad para sostener los valores de una producción universitaria regionalmente autónoma en su dimensión científica y pedagógica, en verdad que la función que este Coloquio puede cumplir es realmente importante para los profesores universitarios de América Latina.

Creo expresar a una buena parte de los universitarios –también a universitarios reflexivos de los países centrales– cuando digo que el mayor bien derivaría sin duda de la remoción de aquellos obstáculos que distorsionan la tarea institucional y el desempeño de los profesores. Y que esos obstáculos vienen en mucha menor medida del carácter de los desempeños docentes y en mucha mayor medida de la descalificación del saber existente en las prácticas al servicio del aumento del control y la pérdida de autonomía.

Nunca es fácil comentar en muy breves momentos trabajos sobre temas cruciales que provocan nuestras posiciones institucionales y políticas. Menos fácil es cuando se trata de trabajos densos en lo teórico-metodológico y desafiantes en las propuestas como han sido los expuestos en este panel. Sobre todo cuando algunos de ellos están dando un “pie fuerte” para un desarrollo genuinamente crítico.

Espero haber captado con claridad algunas de las preocupaciones de los integrantes de este panel. Por lo menos deseo no haberlas distorsionado demasiado.

Muchas gracias.

PANEL 3

PANEL 3

Cristian Gonzalo Pérez Centeno

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art24.pdf



Este es el primer panel en la temática de la investigación sobre Evaluación de la docencia (en adelante, ED) por lo estamos entrando en el corazón del Coloquio. Es decir, en el espacio donde presentamos, compartimos y discutimos la producción académica desarrollada por esta Red de Investigadores sobre Investigación en Evaluación de la Docencia (RIIED).

En esta oportunidad, se exponen cuatro experiencias muy diversas, con metodologías y finalidades diferentes:

El trabajo *Diagnóstico y desarrollo de competencias docentes en el sistema escolar. Resultados de una experiencia preliminar con base en el Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile* presentado por Mónica Celis es la descripción de una etapa de un proyecto de mejoramiento de la docencia como factor de cambio, a partir del modelo de la gestión de recursos humanos por competencias, de una fundación gubernamental.

El estudio *Encuesta de satisfacción estudiantil vs cultura evaluativa de la docencia* de José Salazar Ascencio es la evaluación de una experiencia institucional universitaria de ED, también de Chile.

El *Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente* desarrollado por Carmen Rosa Coloma Manríquez de la Pontificia Universidad Católica del Perú, presenta un trabajo teórico a partir de una investigación desarrollada, sobre los diversos modelos de ED. Y, finalmente,

Un comentario sobre una decisión institucional universitaria española sobre el apoyo tecnológico de sus docentes, titulado *¿Decisión naïve o estrategia de control? Una universidad española decidiendo de manera centralizada el sistema de apoyo tecnológico a sus cursos*.

1. ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN

En el tiempo asignado para un comentario deseo destacar, primera y brevemente, algunas cuestiones vinculadas con el tema de la investigación, su aporte frente al desarrollo conceptual y práctico de la ED, su finalidad y al tipo de investigación que estamos produciendo.

En la RIIED y en este Coloquio –aunque el foco de nuestra producción académica y nuestras reflexiones están puestas en la evaluación de la docencia– en realidad, el fin último de nuestras preocupaciones está orientado hacia los estudiantes: cómo lograr que más alumnos aprendan más y mejor.

En este sentido, la investigación acerca de la ED debe permitirnos reconocer si estamos ante una “buena práctica”; esto es, una experiencia que no sólo genera impacto en el mejoramiento de la enseñanza sino, también, mejores aprendizajes de parte de los alumnos, mayores niveles de inclusión educativa y la atención específica de grupos sociales más vulnerables, desprotegidos y con menores niveles de acceso a un sistema educativo de calidad. O bien, debe permitirnos reconocer si estamos frente a prácticas que simplemente refuerzan el control de los sistemas educativos sobre el recurso docente, el mero aseguramiento de sus objetivos generales, la evaluación con fines de asignación o reasignación de recursos (promoción, selección, estímulo, aumento salarial), la rendición de cuentas, etc.

Esto es particularmente significativo en los momentos actuales. Ayer, durante la apertura del Coloquio dos rectores universitarios nos planteaban sus preocupaciones respecto de cómo mejorar la docencia universitaria para sostener la calidad en tiempos de masividad y de renovada masividad debido a la ampliación del acceso en los niveles inferiores del sistema. En otros niveles educativos, aunque con

diferente problemática, fundamento y contexto, se mantiene la preocupación por el mejoramiento docente, el sostenimiento de la calidad y la atención de grupos con desigual capital cultural y acceso al sistema.

A nivel universitario implica la incorporación de un universo novedoso de población: primera generación universitaria (un problema permanente de las últimas décadas debido al persistente incremento en el acceso a la educación superior) y con un definido perfil "trabajador". El perfil de algunas universidades del conurbano bonaerense, por mencionar un ejemplo, presenta una amplísima mayoría de estudiantes que trabajan ocho horas diarias o más. En definitiva, el tema de la igualdad, la equidad, la calidad y la inclusión. Es decir, nuestra preocupación por la desigualdad, la inequidad, la falta de calidad y la exclusión.

Derivado de lo anterior, otro aporte que podemos esperar de la investigación es el de la contrastación como forma de superar resistencias epistemológicas, ideológicas e, incluso, de preconcepción (tan habituales, lamentablemente). La investigación podrá mostrarnos, en definitiva, si las experiencias o proyectos de ED estudiados mejoran la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos y si favorecen mayores niveles de inclusión y la atención específica de sectores particulares.

En este sentido, la investigación seria, rigurosa, sistemática, podrá terciar entre posicionamientos focalizando la atención en el conocimiento profundo y contextualizado de las experiencias y, muy especialmente, en los resultados que aportan y los impactos que logran establecer.

Un ejemplo claro al respecto, en el que esta discusión no está cerrada y surgen permanentes planteamientos y debates, es el de las "competencias"; un camino por el que países como Chile y México vienen avanzando sostenidamente a partir de políticas públicas que las impulsan (aunque dentro de ambas naciones las discusiones y críticas están a la orden del día). Algunas presentaciones en paneles anteriores, en nuestras conversaciones informales por los pasillos durante el Coloquio e incluso en las sesiones de trabajo de la RIIED, surgen dudas, preguntas, sobre estas estrategias de ED a las que se cuestiona por cierta fragancia tecnocrática, neoliberal o neopositivista, o bien por tratarse de meras implantaciones de experiencias promovidas en los países desarrollados.

En el fondo, estos cuestionamientos exponen nuestros reparos frente a algunos caminos que se transitan respecto de la ED, en los que asumimos un estado de alerta, de resistencia ideológica y, muchas veces – como he señalado– preconcepcional, respecto de estrategias que sólo reforzarían la dimensión de control de la docencia, el ajuste, la imposición por parte de las instituciones y sistemas.

Siguiendo con el ejemplo de las competencias como tema en debate, el desarrollo de dicha línea de investigación se transforma en necesaria y deseable, de modo que nos permita saber claramente si los alumnos aprenden más, si puede mejorarse la docencia por esa vía y si es posible atender más adecuadamente nuevos sectores de población diferenciados. En otras palabras, si se trata de un instrumento de mejora de la educación, de control de los docentes o bien, de ambos.

En tercer lugar, el desarrollo de la investigación debe permitirnos producir principios, modelos de ED a partir de buenas prácticas en la materia que favorezcan su sistematización, su sostenimiento en el tiempo y mejora, su incorporación como prácticas habituales en las diversas culturas institucionales, así como la producción de lineamientos de política general en la temática. En este sentido, la investigación sobre ED, nuestra producción académica, es necesaria e indispensable para la mejora, más que bienvenida y debe ser profundizada.

Propongo, entonces, leer y analizar los estudios desarrollados que aquí se presentan, con esta lógica. A modo de guía orientadora, planteo algunos interrogantes que nos faciliten su consideración.

- ¿Se trata de estudios diagnósticos, propositivos, que relatan experiencias o analizan su impacto respecto de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos?
- ¿Pueden tomarse lecciones, una “buena práctica” a partir de lo que estamos investigando? ¿Instala un modelo integral que incluye diversas estrategias de ED?
- ¿Qué evalúa de la docencia? ¿Se evalúa en sí misma o como parte de procesos más amplios como los de evaluación curricular o institucional?
- ¿Con qué finalidad se evalúa la docencia? ¿Focaliza en los resultados y el impacto? ¿Mejora la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos? ¿Favorece mayores niveles de inclusión educativa y la atención específica de sectores particulares?
- ¿Asume la ED como un proceso sistemático, contextualizado, orientado según las diversas funciones docentes, la cultura institucional en que se inscribe, las tradiciones, o nuevos proyectos innovadores que integran la docencia y los docentes?
- ¿Participan los docentes en el diseño de su evaluación?
- ¿Promueve la difusión de la ED, retroalimentando la docencia y transformándola a partir de la reflexión y la autorreflexión?

2. LAS INVESTIGACIONES PRESENTADAS

Para terminar, deseo destacar el estudio *Diagnóstico y desarrollo de competencias docentes en el sistema escolar. Resultados de una experiencia preliminar con base en el Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile* por su rigurosidad y sistematicidad, desarrollado en el marco de una política más general respecto de la problemática educativa: esto es, la docencia como factor de transformación educativa. Además construye un aporte en una línea de trabajo y de investigación vinculada con la gestión de recursos humanos por competencias que la enmarca en un proceso más general y, por lo tanto, integrado y coherente. Considerando la opción del gobierno de Chile al respecto, asume un valor estratégico porque, aunque se trata de un desarrollo técnico, es un claro aporte a las políticas definidas tanto para su consolidación como por su potencial aporte a la correcta implementación de las mismas.

Quedará para el futuro –porque la investigación no toma la fase de operación– un cuidadoso análisis del impacto en la mejora de la enseñanza o de los aprendizajes de los estudiantes derivado de la puesta en marcha del modelo que nos permita analizar si se trata de un instrumento de mejora, de control o de ambos.

Saliéndonos del caso institucional que lo ocupa, e incluso de sus pretensiones respecto del trabajo presentado por José Salazar Ascencio, entiendo que hace un gran aporte al disparar algunas luces de alerta sobre la ED. En primer lugar, sobre los riesgos de estrategias parciales, unidireccionales de ED, aquellas que apenas utilizan un recurso específico para hacerlo sin estructurarse en procesos sistemáticos más amplios y desligados de las políticas institucionales que los llevan a cabo. En segundo lugar: los riesgos de la burocratización e ineficacia de la ED. Esto es, cuando la estrategia no redunde en efectivos impactos en las prácticas docentes ni en el mejoramiento de los aprendizajes. Y, en tercer lugar, el

problema de los riesgos y la legitimidad de la ED por parte de los estudiantes; una cuestión que ha sido planteada en más de una oportunidad durante el Coloquio.

Este trabajo abona el argumento de quienes poseen reparos al respecto, señalando que éstas no pasan de sondeos de opinión, que no necesariamente responden a las lógicas y fundamentos pedagógicos que se busca promover, que no generan ningún impacto efectivo en las prácticas docentes y que, por su facilidad de implementación, terminan siendo la única herramienta institucional de evaluación.

El caso institucional analizado expone una experiencia de evaluación de la docencia que no favorece la mejora pero tampoco es útil a los fines del control –al menos ningún comentario de la investigación avanza sobre esta amenaza para los docentes–. Apenas se constituye en una rutina instalada en la cultura escolar que no produce efectos. En términos de Edith Litwin, “una marca del oficio”.

El *Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente* desarrollado por Carmen Rosa Coloma Manríquez de la Pontificia Universidad Católica del Perú, nos ofrece una interesante sistematización de la investigación acerca de la ED, un “libro blanco” en pequeña escala que será muy útil a la hora de introducirnos en la temática de la ED, de delinear un proyecto sistemático e integral de ED y como instrumento de evaluación de experiencias. Por ejemplo, aún tratándose de trabajos desconectados, podría explicarse con su marco conceptual el porqué del fracaso de las experiencias presentadas por los colegas de las universidades de La Frontera y de Valladolid.



PANEL 4

PANEL 4

Marta Demarchi

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art25.pdf



El panel 4 “Investigación y análisis sobre evaluación de la docencia en Iberoamérica”, cumplió con los propósitos planteados por la Red Iberoamericana de Investigadores sobre evaluación de la docencia (RIIED), ya que las presentaciones han aportado:

- Informaciones y resultados de investigaciones realizadas en el ámbito universitario.
- Un espacio de intercambio de ideas y de enfoques sobre el análisis de la práctica docente y su evaluación.

Las cuatro ponencias dan cuenta del estado de la evaluación en dos países de América Latina: México y Chile, y plantean:

- La necesidad de generar conocimiento acerca de la evaluación de la docencia.
- La complejidad de la evaluación y de la evaluación de la docencia en particular.
- La necesidad de detectar y definir criterios fundamentales a tener en cuenta en los procesos de evaluación.
- La significación de la evaluación de la docencia para el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje, así como para la formación de los profesores y para las políticas de educación.

Los saberes presentados permiten desarrollar nuevas miradas teóricas para repensar los problemas de la evaluación de la docencia, así como para diseñar y operar políticas de educación más adecuadas.

Leticia Elizalde, Alma Torquemada y Brenda Olivera: *Usos e impacto de la evaluación docente en la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Resultados de la metaevaluación*, plantean la incidencia de los organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE, UNESCO) en las universidades mexicanas, a punto de partida de los años ochenta, tendente a vincular los resultados educativos con la excelencia académica. Asimismo rescatan las actuales modalidades de evaluación del rendimiento académico, como un elemento común de las políticas de educación, ante la necesidad de transformar el sistema educativo, frente a las exigencias de la modernización económica y de la globalización.

Realizan un estudio de caso. Muestran la inclusión en la Universidad Autónoma de Hidalgo, de procesos de evaluación de la docencia desde los años ochenta, a los programas de Estímulo al Desempeño Docente en 1989 y la creación en el año 2003 de la Dirección General de Evaluación. El sistema institucional de evaluación de la docencia se realiza en once dimensiones y en el proceso participan alumnos, directivos, pares académicos y el propio profesor. El Comité Institucional de Evaluación Docente realiza la regulación del proceso.

Las autoras jerarquizan los referentes conceptuales de la meta-evaluación y sostienen que ésta “no sólo permitirá valorar de manera sistemática los resultados, sino que facilitará la toma de decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación”.

El objetivo del trabajo es relatar cómo se instrumentó la meta-evaluación del proceso de evaluación docente del año 2009.

La evaluación docente se conceptualiza como un proceso en construcción, que debe estar permanentemente sometido a su propia evaluación. Es preciso contribuir a su desarrollo ajustando permanentemente los instrumentos y el uso de los resultados. Es necesario realizar no sólo reflexión sobre la acción sino también práctica reflexiva, es decir, reflexión en la acción. Pensar pedagógicamente qué se va a evaluar, y para qué.

Las autoras resaltan el uso formativo de la evaluación, “evaluar para mejorar”, como conceptualización sustantiva y sustento de las políticas de evaluación, a definir en la Universidad y en la evaluación de la docencia en particular.

Sandra Conzuelo Serratto y Mario Rueda Beltrán: *Evaluación de docencia en México: experiencia en educación Media Superior*. El trabajo refiere a las prácticas de evaluación llevadas a cabo en instituciones del subsistema, y a la evaluación de la docencia a partir de la puesta en marcha de cuestionarios de opinión estudiantil.

Los autores resaltan la relevancia de la función docente “en el desarrollo exitoso del sistema educativo”, así como la complejidad en la concepción y delimitación de sus funciones.

Asimismo analizan críticamente la situación real de los docentes –62.3% mantiene un tipo de contratación por horas y sólo 16.6% cuenta con un nombramiento de tiempo completo– definidos como “los principales actores de la reforma”, sin que se proporcionen condiciones y recursos acordes con las responsabilidades asignadas.

Sandra y Mario observan que el rápido desarrollo de la evaluación de la docencia en México está asociado con la puesta en marcha de programas de compensación salarial, procesos de acreditación de programas y acceso a recursos financieros.

El trabajo revisa siete cuestionarios de diferentes modalidades de la EMS, utilizados durante el ciclo 2008-2009, en tres rubros: las teorías del aprendizaje que favorecen, los elementos que la literatura especializada reconoce que orientan una docencia efectiva, y las características generales del diseño de los instrumentos.

Se concluye que la mayoría de los cuestionarios “destacan aspectos relacionados a controles de tipo administrativo”, y “reflejan una tendencia conductista y un enfoque tradicional de la enseñanza”. En consecuencia se considera que los cuestionarios como única fuente de información resultan insuficientes y aconsejan incorporar otras formas, a saber: análisis de los criterios de planeación, resultados del aprendizaje de los estudiantes, así como la participación de otros agentes: el propio docente (auto-evaluación) y los pares.

Benilde García y Javier Loredó Enríquez: *Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y una universidad privada, en México*. Se presentan los avances del proceso de validación del modelo de evaluación de competencias docentes, llevado a cabo en dos universidades: la facultad de Psicología de la UNAM y la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México.

Importa rescatar en esta presentación:

- La diferenciación establecida entre práctica docente –desarrollada en el aula– y práctica educativa –desarrollada en la institución–, así como la consideración de la práctica educativa como interacción que no puede reducirse a los procesos que se generan al interior del salón de clase. La práctica educativa comprende también la intervención pedagógica que ocurre antes y después de los procesos que se dan en el aula, esto es planeación y evaluación.
- La caracterización de la docencia como tarea multidimensional y compleja:
 - de incipiente tradición;
 - de propósitos imprecisos; y

- que oscila entre el control administrativo y el mejoramiento de la actividad; la selección de los medios, los mecanismos de realización y el conocimiento y uso de los resultados.
- La definición de tres dimensiones interdependientes para evaluar la práctica docente, a saber:
 - pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza;
 - interacción educativa dentro del aula; y
 - resultado de los aprendizajes de los alumnos.
- Los cuestionarios de evaluación de los alumnos, no se consideran exclusivos, sino que se incluyen, complementariamente a ellos: talleres de análisis y reflexión sobre la práctica educativa, cuya finalidad es el trabajo conjunto entre los miembros de una comunidad académica. El taller deviene un ámbito de reflexión en relación con la docencia, su formación y su evaluación

El estudio diseñó tres estrategias para la validación del modelo de evaluación de las competencias docentes, a saber: validación de expertos, validación docente, y taller de reflexión de la práctica docente.

Gloria Contreras: *Diseño y operación de un sistema de evaluación del desempeño docente con fines formativos: la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*. La universidad cuenta con una Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo orientada a tender la calidad de la formación de los estudiantes de las carreras profesionales que, desde 2006, está ocupada en estructurar un sistema de evaluación del desempeño docente, a partir de un diagnóstico.

Gloria explicita el sentido asignado a desempeño docente: "trabajo específico del profesor en la interacción con sus estudiantes, con la finalidad que éstos aprendan, en el marco de la asignatura que integra la malla curricular de una carrera profesional". Asimismo diferencia éste de docencia o proceso docente, que abarca otros aspectos como los referidos a infraestructura, recursos bibliográficos, servicios estudiantiles, etc.

El sistema de evaluación del desempeño docente, es entendido como prioritariamente formativo, lo que plantea la necesaria y permanente retroalimentación de docencia y reflexión tanto a nivel individual como colectivo. Gloria presenta el flujograma del sistema de evaluación del desempeño docente, en que las cuatro fuentes de información están representadas por los estudiantes a través de cuestionarios; los docentes pares, mediante observaciones de clases y revisión de grabaciones; el propio docente, mediante formas de auto-evaluación y el sistema de información académica.

La autora rescata las luces y sombras acerca del impacto del sistema de evaluación del desempeño docente, que desde hace dos años se está llevando a cabo en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Resalta la complejidad de un único sistema de evaluación y particularmente el peligro de que el sistema propuesto sea absorbido por otros sistemas de evaluación y usado prioritariamente con fines administrativos y de acreditación.

Finalmente, y dando cuenta de la significación de la evaluación en el marco de la globalización, es de destacar que las cuatro presentaciones que hemos escuchado, refieren y analizan distintos enfoques y valoraciones, que investigadores del ámbito universitario poseen con respecto a las diversas dimensiones de la evaluación de la docencia.

Esto es sustantivo, porque la universidad, como afirma Derrida (2002:14), es el lugar por excelencia en el que se ha de garantizar y ejercer la libertad incondicional de palabra y de cuestionamiento.

La Universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está resguardado de ser cuestionado... He aquí lo que podríamos, por apelar a ella, llamar la Universidad sin condición: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho de decirlo públicamente, a publicarlo... [Universidad sin condición, Madrid: Trotta].

Las ponencias representan un aporte para el análisis y discusión de la dimensión no sólo teórica sino también política de la evaluación, en un espacio público en tanto autónomo, deliberativo, crítico, creativo y plural, donde es posible compartir experiencias y resultados de investigaciones.

Esto es relevante por varias razones. En primer lugar, por el carácter axiológico de la evaluación. En segundo lugar, por la dificultad estructural para evaluar la docencia, desde que es una actividad que produce bienes simbólicos que no se materializan en algo inmediato, sino que remiten a intersubjetividades, difíciles de capturar. En tercer lugar, por la presencia recurrente, a partir de los noventa, de la evaluación, en la naturaleza misma de la elaboración y puesta en marcha de las políticas de enseñanza universitaria. En cuarto lugar porque toda evaluación nos lleva a pensar en los actores que realizan las operaciones –evaluador-evaluado– y en algunos casos en términos de reclutamiento, lo que supone que en el proceso algunos son más activos que otros. En quinto lugar, la evaluación nos remite a la institución, no sólo como mantenedora de tradiciones, no sólo como espacio de reproducción social y cultural, sino también como espacio social donde profesores y estudiantes podrán modificar sus prácticas y cuestionar sus funciones desde una perspectiva crítica. Aquí es de llamar la atención acerca de la importancia de la palabra como elemento fundamental para allegarse a la información del otro, para que la palabra del otro, docente y estudiante, tenga lugar y pueda elaborar analíticamente vivencias y reflexiones, en relación con la enseñanza y su evaluación.

En suma, agradecemos las aportaciones que los colegas han realizado no sólo al campo de la evaluación, sino también al de las políticas de enseñanza universitaria.

PANEL 5

PANEL 5

Marta Souto

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art26.pdf



En primer término agradezco a las dos universidades que convocaron a este encuentro y a sus organizadores por haberme invitado a formar parte de esta mesa compartida con los colegas.

El interés de los trabajos presentados en la misma estriba en el sentido de enlace o articulación entre:

- evaluación y formación de la docencia;
- evaluación y mejora de las prácticas; y
- evaluación de prácticas individualizadas y de prácticas estandarizadas.

Se presentaron aquí formas complementarias al mero control. Por eso, mi reflexión inicial estará centrada en volver al sentido de la evaluación y las formas de pensarla.

1. ACERCA DEL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

➤ Siguiendo a Jacques Ardoino me interesa situar a las prácticas de evaluación y al concepto mismo en un paradigma de pensamiento. Desde su preocupación epistemológica y participando del pensamiento complejo describe con claridad las diferencias entre dos términos: evaluación y control y lo hace mostrando que ellos responden a dos modos de pensar distintos.

- el primero de carácter cualitativo, e-valorar, emitir un juicio de valor, una estimación acerca de algo que implica la comprensión del objeto de evaluación en sus procesos, dinámica y estados (parciales o finales). Evaluación de personas, de acciones, de proyectos, cada uno con sus propias características. Pero, en cualquiera de los casos, se trata de emitir un juicio de valor, estimar evidencias según valores, poniéndolas en relación algún parámetro, para lo cual la aproximación cualitativa es imprescindible.
- El segundo, el control, es de carácter cuantitativo, surge de las ciencias contables, para ver la relación entre lo que hay y lo que falta, el debe y el haber, para constatar la presencia o ausencia de algo, mediante una lista de control, o una escala cuando se quiere dar cuenta de una graduación. Su carácter es cuantitativo.

Por ello estos dos términos plantean la diferencia entre dos lógicas, dos modos de pensar que están implícitos tanto en los "modos o formas de evaluar", en las acciones de evaluación como en las concepciones de evaluación.

Sabemos que la palabra evaluación ha sido utilizada en ambos sentidos y en su indiscriminación semántica y conceptual ha triunfado la segunda, es decir, el peso de lo cuantitativo y del control. Esto no solamente se evidencia en la ubicación de los desempeños de los profesores en escalas, en la tendencia a la estandarización sino también, y aún más, en el otorgamiento de estímulos económicos, de recontraos en virtud de los puntajes logrados por los profesores.

Dentro de estas formas, pareciera que el cuestionario a los alumnos ocupa el lugar de un instrumento básico, poniendo a los estudiantes como único actor-evaluador y desplazando en ellos la función evaluadora que debiera asumirse desde otros actores además de los estudiantes. Por otro lado, se da a las encuestas de "opinión", al *smile test* (A. Pain) un valor y lugar privilegiado de testimonio, de evidencia documental de la actuación del profesor.

Se producen así deslizamientos significativos:

- de la evaluación al control;
- de la evidencia recogida de diferentes formas a la opinión; y
- del propio docente y la institución al estudiante.

➤ La evaluación y la complejidad de la enseñanza universitaria y del rol docente deben dar cuenta de la complejidad del objeto que se evalúa: la enseñanza, el aprendizaje, un proceso institucional, un proyecto, una persona en una función de trabajo, un conjunto de acciones, una innovación, entre otros.

Para dar cuenta de la complejidad de la evaluación docente es necesaria la diversificación de la evaluación en términos de:

- resultados de aprendizaje, dificultades y logros;
- estilo personal y características de la enseñanza;
- resultados de investigación y de la relación entre investigación y docencia;
- compromiso institucional;
- calidad y modalidades de pensamiento didáctico;
- calidad de la relación docente-alumno;
- capacidad de reflexión del docente sobre su sí- mismo, su práctica, y su trabajo;
- capacidad de autonomía en las propuestas y en las ideas;
- flexibilidad para adecuarse a escenarios cambiantes y diversos;
- tolerancia a la incertidumbre; y
- tolerancia a la frustración.

La complejidad de la evaluación requiere dar cuenta de las diferentes dimensiones que la atraviesan. Entre ellas: ideológica, política, económica, administrativa, institucional, grupal, personal, instrumental y técnica, epistemológica, pedagógica y ética.

Es necesario también considerar e incluir la diversidad de situaciones de enseñanza a evaluar y la polivalencia de la función docente que se evidencia en multiplicidad de roles y las modalidades de participación del docente en las propuestas de enseñanza y de evaluación institucional.

➤ En relación con la complejidad de la evaluación es necesario, además, dar cuenta de la singularidad de la enseñanza, de aquellos aspectos que tienden a respetar la singularidad, lo idiosincrásico y propio de cada docente. Y, en este sentido, se plantean interrogantes a los sistemas estandarizados que suponen una homogeneización de las prácticas al evaluar según indicadores provenientes de alguna forma de generalización. Los aspectos que hacen a la historia, a la biografía profesional del docente, al estilo y al sello personal que imprime a su docencia deben estar contemplados.

➤ Se habló en esta mesa de la creación de "una cultura de la evaluación". Esta expresión me plantea algunos interrogantes: ¿es deseable una cultura de la evaluación? O ¿tendríamos que pensar en una "cultura de la enseñanza en el nivel superior y universitario"? Adhiero a la segunda. Los riesgos de otro deslizamiento se me presentan como posibles en la primera opción: del eje enseñar-aprender que pibotea

las prácticas pedagógicas al de evaluar-ser evaluado. Sabemos por resultados de investigaciones que se produce un desvío hacia el segundo eje en las situaciones de enseñanza. Se enseña en muchos casos para la evaluación, insistiendo al preparar al alumno en aquello que será considerado evidencia de su aprendizaje y así se opera una transformación del proceso mismo de enseñanza hacia otro donde la enseñanza refiere a aquello que será evaluado. Este deslizamiento en el caso de la evaluación de los docentes puede llevar a pensar en modelos de desempeño homogeneizado lo que significará la pérdida de creatividad, de imaginación, del estilo propio de enseñanza, de la expresión de la relación con el saber en su singularidad y tal como todo docente universitario la transmite a sus estudiantes por la vía de la transferencia.

2. ACERCA DE LA ARTICULACIÓN ENTRE EVALUACIÓN Y FORMACIÓN DEL DOCENTE

El segundo punto que me interesa señalar, y en este sentido hice la afirmación de articulación o puente en esta Mesa, es la búsqueda de nuevas alternativas vinculadas al mejoramiento y a la formación de los docentes. Entre ellas, en distintas exposiciones ha tenido un lugar especial la utilización del portafolio, en diversos aspectos:

- Como instrumento de evaluación, como reservorio de evidencias del proceso, de las reflexiones sobre la marcha, de los pensamientos y emociones que un docente experimenta, de los conflictos, problemas, dudas que enfrenta en su enseñar cotidiano. Definiría al portafolio como un documento vivo del trayecto de enseñanza y de formación y de sus vicisitudes.
- Pero también como instrumento para generar la reflexión del docente sobre sus prácticas, sobre sus estudiantes, sobre sus modalidades de enseñar y sobre su si-mismo, su identidad profesional y en este sentido como recurso para su formación.

En tanto esas reflexiones puedan ser compartidas en espacios grupales colaborativos, puedan ser "colegiadas", como aquí se expresó, se potencia como un instrumento que socializa esas prácticas, las que dejan de ser individuales para pasar a ser compartidas, abriendo un espacio de formación a los docentes, un espacio de experiencia en común, en colaboración que de lugar a la discusión de metas, a la discusión de diferentes puntos de vista, etcétera.

Un punto de interés en el uso del portafolio es el pasaje de un instrumento subjetivo, válido para quien lo construye a un instrumento que pueda ser comunicado. Ello requiere de ciertos formatos para su organización y de reglas claras acerca de su uso en función de principios éticos y deontológicos que el sistema de evaluación debe explicitar. No es lo mismo mostrar a otros que mostrarse a sí mismo, por ello es válido pensar en más de un portafolio.

Tiene la riqueza del proceso, de la temporalidad, del "camino que se hace al andar" y desde la experiencia. Sin cerrar y dejando que las diferentes prácticas, por ejemplo, presenciales y virtuales –como aquí fueron presentadas–, y los diferentes roles, puedan mostrarse en sus características.

Por último, toda evaluación tiene un sentido institucional, hay una complementariedad entre los desempeños de los docentes y las dinámicas institucionales, esa complementariedad debe ser tenida en cuenta. Los sistemas deben considerar la singularidad de la institución en la que el docente trabaja, por ello no es posible pensar en sistemas impuestos en general.

Los sistemas de evaluación deben ser flexibles, estar siempre en revisión, no cosificarse y respetar la autonomía y libertad del docente y de la universidad intentando la comprensión de sus modalidades de desempeño más que su cuantificación.

La búsqueda de un modelo de desempeño por competencias, o de formación, también debe ser puesta en interrogación para dar lugar a la diversidad, a la heterogeneidad y no a la homogenización. El sentido de evaluación como análisis, comprensión y no como medición debe, a mi criterio, inspirar las prácticas de evaluación en la universidad. Y las prácticas en uso deben ser cuestionadas desde el ángulo epistemológico en el sentido de plantearse a qué formas del pensar y del pensamiento pedagógico responden.

Para cerrar, diré que no alcanza con sostener que la evaluación es compleja es necesario respetar esa complejidad y sus principios: la heterogeneidad, la singularidad, la temporalidad y duración, la multidimensionalidad, la historicidad, la contextualización de las situaciones y procesos y las diversas relaciones con el mejoramiento de la enseñanza, de los aprendizajes y la formación de los docentes. Trabajar sobre esas articulaciones parece necesario a la luz de las interesantes presentaciones de esta Mesa.



**REFLEXIONES GENERALES A CONSIDERAR
EN EL DISEÑO Y PUESTA EN OPERACIÓN DE
PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA**

Mario Rueda Beltrán

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/reflexiones.pdf

El presente documento recoge las principales ideas, producto de los intercambios entre los miembros de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED), en el marco del I Coloquio Iberoamericano *La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectivas*. Evento que se realizó en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, del 9 al 11 de noviembre de 2009; bajo los auspicios de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

La evaluación de la docencia es un tema vigente en la agenda educativa, tanto por el papel fundamental que puede desempeñar en la mejora de las instituciones, como por ser objeto de las políticas institucionales y nacionales de evaluación. Como tema de investigación ha cobrado mayor importancia en las últimas décadas y ha dado lugar a la generación y el rápido aumento de literatura especializada, a la aparición de diversos enfoques y propuestas novedosas.

Las ideas que se desarrollan a continuación fueron el resultado de los intercambios de cuatro grupos de trabajo en los que se integraron los miembros de la RIIED y que corresponden a los ejes del I Coloquio: a) problematización de la docencia: prácticas, profesionalización e identidad; b) política de la evaluación de la docencia en el contexto internacional; c) investigación y análisis sobre la evaluación de la docencia en Iberoamérica; y d) la evaluación de la docencia como recurso para mejorar la práctica.

El presente trabajo pretende continuar con el diálogo de la RIIED, iniciado con la comunidad interesada en el tema de la evaluación de la docencia a través de un primer documento,¹ en donde se expresan las reflexiones más generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación sobre este importante tópico. Las dimensiones a las que ahora se hace referencia corresponden a las mismas empleadas en el referido primer documento de la RIIED.

DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EVALUACIÓN

- Como práctica social, se reafirma que la evaluación de la docencia conlleva implicaciones de carácter público y privado con repercusiones para la sociedad, las instituciones y los actores.
- La evaluación de la docencia debería ser asumida desde las instituciones como una propuesta política para enriquecer el proceso de mejora de la calidad de la formación. Sin embargo, no hay suficientes políticas institucionales para lograr una evaluación orientada al mejoramiento y la formación, sino que predomina su asociación en la perspectiva de control.
- En las instituciones deberían coexistir evaluaciones con fines de control y evaluación para la formación, evitando caer en un proceso sólo con propósitos de control de los docentes, y promoviendo una evaluación participativa vinculada con la formación.

¹ RIIED (2008). "Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación docente". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, volumen 1, número 3 (e). Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.pdf

- Las funciones de la evaluación en cuanto el control y la evaluación (propriadamente dicha) y los usos derivados de cada una, pueden contribuir a identificar los aspectos relativos al control administrativo. Es necesario que existan mecanismos de control mínimo para dar cuenta de la responsabilidad social y la calidad del quehacer docente.
- Hay un claro abuso de la evaluación ubicada en los focos de control y relacionada con estímulos económicos. En este sentido se alerta sobre prácticas evaluativas que "parecen o se presentan" como de mejoramiento pero su fin es otro. De hecho, se observa una proliferación de prácticas de evaluación "encubiertas" relacionadas con políticas de incentivos salariales.
- No sólo se debe responsabilizar de los excesos de control a los gobiernos, sino también a las manipulaciones internas de los directivos de las instituciones.
- La evaluación es un espacio de poder en tanto se concibe como una actividad donde se ponen en juego intereses de diferente orden y mediante la cual se utiliza y genera información. Esta última puede dar lugar a prácticas que concentren el poder o que lo distribuyan entre los participantes. Por lo anterior, se deben formular y responder a diferentes interrogantes tales como: ¿a dónde va la información generada?, ¿cómo se genera la información?, ¿quién la utiliza?, ¿con qué propósito(s)?

DIMENSIÓN TEÓRICA

- Si se considera que la evaluación de la docencia es una práctica social, es importante analizar la complejidad intrínseca del proceso evaluativo.
- Desde las instituciones y los gobiernos, se debería definir claramente qué es ser un buen docente. Una vez delimitada la postura, sería necesario analizar qué aspectos predominan en esa definición; es decir, identificar la formación disciplinar o la pedagógica, así como lo que se espera del profesorado en su quehacer cotidiano. En función de las respuestas, se deberían diseñar las políticas, los programas e instrumentos de evaluación.

DIMENSIÓN METODOLÓGICA-PROCEDIMENTAL

- En el diseño de las políticas de evaluación, los programas y los instrumentos empleados se debe mantener una postura crítica; es decir, desarrollar análisis sobre la especificación de sus finalidades –ya sean implícitas, explícitas o encubiertas–, la naturaleza de los instrumentos empleados, y sobre el uso de los resultados que de ellos se deriven.
- Un riesgo acerca de la evaluación de los docentes por los estudiantes es que el resultado de la misma sea positivo para aquellos profesores menos exigentes y/o con asignaturas que "les gustan" ya que, por lo general, en los cuestionarios no se recoge el impacto del comportamiento docente en cuanto su aporte a la formación del estudiante.

DIMENSIÓN DE USO

- El solo uso de las encuestas de los estudiantes no parece condición suficiente para contribuir a una evaluación para el mejoramiento docente, es necesario, por lo menos, garantizar una retroalimentación a partir de los resultados obtenidos.
- La formación de docentes, entendida como perfeccionamiento constante, debería tener un componente evaluativo que permita identificar su impacto en la práctica docente propiamente dicha, y una vinculación real.
- Es necesario promover un diálogo entre los resultados de la evaluación de la docencia y las políticas de formación docente.
- Es importante reforzar la investigación y orientación de la evaluación docente hacia el mejoramiento de la enseñanza, hacia mayores niveles de aprendizaje y de inclusión educativa, sosteniendo una actitud abierta frente a los cambios.
- Debe considerarse que en cada institución hay docentes con condiciones laborales y responsabilidades diferentes, lo que llevaría a elaborar diversos instrumentos de evaluación, complementarios entre sí, que den cuenta de las distintas actividades que realizan y las situaciones socio-laborales en las que desarrollan su trabajo.
-

DIMENSIÓN DE EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Es necesario institucionalizar una cultura de la evaluación como un proceso de mejora de la docencia, que requiere de una vigilancia permanente para asegurar su perfeccionamiento continuo.

- Se propone pensar en una “agenda evaluativa” que privilegie el mejoramiento de la docencia por sobre otros propósitos.
- Es importante concebir a la evaluación como una actividad profesional que requiere una formación especializada y condiciones institucionales para su desarrollo.

DIMENSIÓN ÉTICA

Aunque la dimensión ética ya estaba considerada en el primer documento de la RIIED, se ha propuesto explicitar esta dimensión para atender temas que se relacionan directamente con las buenas prácticas, los valores, las actitudes, los posicionamientos teórico-ideológicos, entre otras cuestiones.

- La confianza entre los diferentes actores es un factor esencial en el proceso de evaluación, por lo tanto, todos los participantes deben contribuir a su instauración y fortalecimiento.
- Las evaluaciones necesitan propósitos y criterios consensuados y públicamente conocidos.
- Uno de los desafíos de las instituciones es que, de manera transparente, se involucre a todos los actores en la evaluación para el mejoramiento.
- ¿Cómo se debe pensar la evaluación institucional –y de la docencia– sin que se presente en los docentes la sospecha de ser juzgados?

- Se debe fomentar una actitud investigadora sobre la evaluación de la docencia, sistematizando el conocimiento producido y disponerlo pública y cooperativamente.

Hasta este punto, se han reproducido aquellas cuestiones comunes producto del intercambio realizado. Sin embargo, dado que en el trabajo colectivo se ha puesto énfasis en la conceptualización del eje *¿qué se entiende por evaluación de la docencia para la mejora y cuáles son las principales estrategias de abordaje?*, se considera significativo compartir algunas ideas:

- El concepto de evaluación de la docencia para la mejora, amerita el análisis de la trayectoria de la formación docente y sus diversas tendencias, donde la cátedra ha mantenido su hegemonía.
- Se reconoce la presencia mundial del enfoque por competencias y se advierte que habrá repercusiones en los procesos de formación docente; perspectiva que ha dado lugar a una amplia discusión aún no resuelta y mucho menos claridad para orientar la formación de los futuros docentes en competencias.

En estas circunstancias, en las instituciones escolares en donde ya se ha adoptado este enfoque, se recomienda partir del perfil del profesor para la definición de competencias que, a su vez, servirá de base para la evaluación de las prácticas. Existen experiencias que han incursionado en el proceso de formación por competencias a partir del rediseño curricular, donde se incorpora esta perspectiva como estrategia para introducir cambios en el aula y, por lo tanto, en los procesos de evaluación.

- Lo afectivo es un aspecto que comienza a ser parte del proceso evaluativo, considerando como parte de él la relación que se establece con los alumnos, la cercanía o proximidad de la figura docente, la motivación del docente para serlo e incluso el clima que se genera en el aula. Sin desconocer la importancia de estos aspectos habría que poner especial atención al incorporarlos a la evaluación ya que se ponen en juego las características personales del docente.
- Una interrogante que subyace a las principales estrategias de abordaje de la evaluación de la docencia es quién evalúa, el papel de las agencias, los tiempos de la evaluación y el empleo de la información.
- En los procesos de evaluación escolar en el ámbito internacional, se carece de estrategias para evaluar situaciones complejas y lamentablemente la información que se integra, en la mayoría de las ocasiones, se emplea sólo para el control; en este sentido, a continuación se presenta una serie de experiencias que dan pie a identificar nuevas estrategias que pueden ser útiles en el proceso de evaluación formativa de la práctica docente futura.
 - El uso del portafolio representa un instrumento para la reflexión y evaluación de las competencias, mas es importante considerar que aún se observan dificultades para su interpretación, dada la complejidad de establecer parámetros que determinen su objetividad, esto considerando el peso que representa la evaluación como norma.
 - Concientizar a los docentes sobre las competencias que poseen para enfrentar sus prácticas; de manera que cada uno, a través de la reflexión y del auto-análisis, reconozca con qué tipo de fortalezas y debilidades cuenta para mejorar o bien plantear un modelo diferente que en teoría describa un "modelo ideal de docencia". Es decir, que el proceso se oriente hacia la mejora e implique la reflexión sobre su orientación y perspectiva de perfeccionamiento continuo. Por ello,

es necesario identificar las competencias de la práctica real y tener como referente al modelo – no a partir del “deber ser” – para replantear la formación docente.

- Otra alternativa consiste en enfrentar a un grupo de docentes a diferentes problemas orientados a mejorar sus prácticas. Lo anterior con la finalidad de integrar una colección de prácticas y compartir las estrategias sobre cómo se desempeñan en una determinada situación. Partir del colectivo de profesores que compartan las experiencias y puedan aportar para la colección de casos de buenas prácticas, contribuyendo así con insumos para la reflexión sobre los problemas de la docencia.
- Finalmente, el aprendizaje en servicio hace referencia a la oportunidad que tienen los estudiantes para poner en práctica sus conocimientos, abordando y resolviendo problemas de la comunidad; frente a la necesidad de solucionarlos, se elaboran distintas propuestas trabajando en proyectos donde se integra el trabajo intercátedra e interinstitucional, a veces con distintas organizaciones de la sociedad civil. Se observa que este tipo de estrategia requiere tener *un parámetro de la mejora* con el propósito de indicar el impacto que, a largo plazo, pueden tener las estrategias en la vida de los estudiantes: “volverse mejor persona”. Éstos son los “mínimos” a partir de los cuales se hace referencia a la práctica.

Sin duda, cuando se plantean estrategias de evaluación de las prácticas docentes, es menester dar cuenta de la preocupación y compromiso que desde la propia práctica se tiene sobre temas de actualidad como la violencia, el maltrato, el abuso, entre otros conflictos por los que atraviesan alumnos y los mismos docentes. Una reflexión sobre los instrumentos de evaluación debería considerar si los mismos son capaces o no de detectar esas situaciones.

Es importante reflexionar sobre la figura del propio docente, cuya identidad como sujeto sometido a múltiples tareas y estrés, sufre un importante desgaste. Si no hay comunicación, hay desequilibrio de los docentes. Por eso es importante la reflexión sobre quién soy, qué sé, qué hago, qué quiero y qué debo hacer; reflexiones necesarias para la mejora. Partiendo de la identidad del docente, pudo mejorar en términos del saber, de que conozca más lo que sabe, de lo que hace y que sea cada vez mejor docente siendo consciente de qué es lo que quiere (Stake, 2009).

Finalmente, la RIIED concluyó su primer Coloquio anotando algunos temas que a manera de agenda de investigación podrían estrechar de mejor manera los lazos de cooperación entre sus propios miembros y los académicos interesados en contribuir al desarrollo de este tema.

SUGERENCIAS SOBRE TEMAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

- Uso de los resultados de la evaluación de la docencia
- Impacto de la evaluación de la docencia
- Investigaciones comparadas entre países iberoamericanos
- Metodologías de investigación de la evaluación de la docencia
- Estructuras de formación docente en diversos países y su vinculación con la evaluación docente.

- Evaluación de la docencia con propósito de acreditación /certificación
- La evaluación de competencias como alternativa de mejoramiento
- Evaluación formativa y su legitimación

Isabel Arbesú, Alejandro Canales, Mónica Celis, Cristian Centeno, Carmen Rosa Coloma, Gloria Contreras, Sandra Conzuelo, Natalia Coppola, Graciela Cordero, Diana Patricia Díaz, Norberto Fernández, María De la Ferrier, Benilde García-Cabrero, Isabel Guzmán, Yolanda Leyva, Marilina Lipsman, Edit Litwin, Javier Loredo, Edna Luna, Pedro Marín, Rigoberto Marín, Sonia Osses, Roberto Oscar Páez, Carmen Palou, Ma. Del Carmen Parrino, Cristian Pérez, José Gregorio Rodríguez, Ileana Rojas, Mario Rueda, José Salazar, Robert Stake, Maria Rosa Tapia, Alma Delia Torquemada, Mario Uribe.

