

## **En González Luis Eduardo Ayarza Hernán Evaluación del desempeño docente Santiago CINDA 2007**

### **Introducción al libro sobre evaluación de desempeño docente**

**Luis Eduardo González**

En general, las universidades chilenas han profesionalizado su gestión académica para lo cual han generado, entre otros, criterios e indicadores de desempeño académico. Sin embargo, la evaluación del desempeño está referida más bien a las funciones de investigación y prestación de servicios, debido en gran medida a que resulta más complejo evaluar el desempeño docente y no se dispone de indicadores ni instrumentos para ello<sup>1</sup>.

En la literatura se encuentran diversos paradigmas psicoeducativos sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza que se relacionan con distintos enfoques para medir el desempeño docente, así como sus repercusiones sobre la evaluación del quehacer pedagógico en el nivel de educación superior. Entre ellos se pueden mencionar los de Shulman<sup>2</sup>, y los de Coll y Solé<sup>3</sup>.

De acuerdo con García<sup>4</sup>, la multidimensionalidad de la función docente y la complejidad de contextos en que se desarrolla a nivel de

---

<sup>1</sup> Parte de las ideas propuestas en estos párrafos fueron extractadas de Frida Díaz de Barriga y Marco Antonio Rigo (2003), *Revista de Educación Superior*, Vol. XXII, N°127, Julio-Septiembre, México, ANUIES. El trabajo inicial de sistematización de los conceptos vertidos en esta parte corresponden a un trabajo preliminar realizado por Oscar Espinoza y Luis Eduardo González para la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

<sup>2</sup> Shulman, L.S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M.C. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

<sup>3</sup> Coll, C. y Solé, I. (2001). "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, Madrid, Alianza Editorial.

<sup>4</sup> García, G. J.M. (2000). "Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional", en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.

la educación superior, no suele reconocerse en la mayoría de los instrumentos empleados para evaluar la efectividad docente. En dichos instrumentos no siempre es explícita y congruente la teoría educativa o del aprendizaje que subyace a la evaluación de la actuación de los profesores en el aula, aunque siempre está latente una determinada visión de los roles que debe desempeñar el docente en el aula y, en ese sentido, el recurso de evaluación modela el "deber ser" de la enseñanza.

Si bien es cierto que la evaluación de la docencia en contextos universitarios ha tenido como recurso metodológico principal, la administración de cuestionarios de opinión estudiantil acerca de la labor educativa de sus profesores, la literatura actual ofrece opciones interesantes y novedosas, que van desde una reconceptualización del empleo de dichos cuestionarios hasta las observaciones en el aula, la retroalimentación de episodios de enseñanza videograbados, el análisis de las producciones didácticas de los profesores, la conformación de portafolios de evidencia docente, las entrevistas en profundidad, el análisis del rendimiento académico de los alumnos, el estudio de las representaciones o pensamiento docente, entre otras (Millman y Darling-Hammond; Rueda y Díaz Barriga)<sup>5</sup>.

Ante esta gama de opciones, puede suceder que los evaluadores confundan los medios –la parte técnica- con los fines de la evaluación docente, lo que entraña el peligro de asumir un abordaje tecnocrático o instrumentalista del problema, que es lo que habitualmente hacen las administraciones de las instituciones universitarias. Cada método de evaluación docente tiene sus propias fortalezas y puntos débiles; ninguno por sí sólo responde a la complejidad del estudio de la docencia universitaria en su conjunto, ni tampoco resuelve las controversias teóricas, metodológicas e incluso políticas que se derivan de su empleo. En todos los casos está presente la situación de dilucidar la visión del deber ser de la docencia que se propugna, los roles que define (y a la vez modela o privilegia) en cuanto a la actuación del profesor y a las consecuencias que se derivan de ella.

La forma de conceptualizar la labor del docente y los acercamientos a la evaluación de dicha labor, guardan una relativa correspondencia

---

<sup>5</sup> Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Comps.)(2000). Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales, México, Paidós.

con un conjunto de programas de investigación o paradigmas que intentan explicar diversos aspectos vinculados con la enseñanza de acuerdo con la denominación de Shulman o que, desde la perspectiva de Coll y Solé<sup>6</sup>, se refieren a un conjunto de esquemas básicos que dan cuenta de la investigación empírica de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Ambos autores coinciden en que en los últimos 25 años los paradigmas o esquemas básicos que han dominado la investigación empírica sobre la enseñanza son aquellos que se centran en el análisis de las relaciones entre las actividades docentes y los productos de aprendizaje de los estudiantes. Así, los estudios sobre la enseñanza conducidos desde dicha perspectiva, vinculan de manera directa el rendimiento de los alumnos con los rasgos de personalidad del profesor, con sus comportamientos y sus estilos de enseñanza. Su objetivo último es identificar los componentes de la "enseñanza eficaz" o las características del "profesor eficaz", por lo que puede afirmarse que comparten la idea de que la clave para entender lo que ocurre en el aula se encuentra en el profesor, ya que parten del supuesto de que los resultados de aprendizaje observables en los estudiantes dependen del comportamiento del profesor o de sus atributos. En consecuencia, este tipo de estudios ha recibido, de acuerdo con Shulman, la denominación de "paradigma proceso-producto". Este paradigma constituye una visión de la docencia, según lo cual los alumnos prácticamente son "cajas negras", y donde la comprensión de aspectos como el contexto del aula, las interacciones educativas entre profesores y alumnos y los procesos cognitivos o motivacionales, resultan ausentes o muy limitadas.

Dos de las contribuciones tecnológicas más sobresalientes de esta perspectiva son las escalas para valorar el comportamiento docente y los llamados "modelos de la enseñanza efectiva". En buena medida, esta visión encuentra correspondencia con los enfoques tradicionales de evaluación docente donde se administran instrumentos y escalas que pretenden medir conductas discretas del profesor como indicadores de sus atributos personales o estilos de enseñanza, bajo la premisa de que de éstos depende la eficacia docente. Se orientan a establecer relaciones significativas desde el punto de vista estadístico entre variables que informan acerca del comportamiento del profesor

---

<sup>6</sup> Op. Cit. 3.

y variables elegidas como indicadores del producto de la enseñanza que se definen, la mayoría de las veces, como el nivel de aprovechamiento académico de los alumnos o la satisfacción u opinión reportada por éstos. No obstante, la identificación y ponderación de las variables y dimensiones relacionadas con la eficacia docente es compleja y ha generado importantes polémicas.

Una de las raíces de la polémica de lo que constituye una docencia efectiva, estriba en reconocer si esta actividad es un arte o una ciencia<sup>7</sup>. Si la opción es la primera, es muy probable que se privilegiarán en el instrumento de evaluación de la docencia las dimensiones relativas a actitud, carácter, disposición, iniciativa o estilo personal, pero desde la segunda podrían privilegiarse la formación tendiente a la profesionalización del docente, su conocimiento o adhesión a determinados enfoques científicos de la docencia, sus estrategias de planificación y conducción de la clase, el empleo de ciertos métodos y técnicas didácticas o su dominio de recursos informáticos o tecnológicos aplicados a la enseñanza.

La crítica principal que se hace a este paradigma del estudio de la docencia es que asume una relación causal simple y unidireccional entre los comportamientos del profesor y los resultados de los alumnos. Sin embargo, dicha relación está modulada por diversos factores (contexto del aula, contenidos de la enseñanza, características y motivos de los alumnos, representaciones y experiencias previas del profesor, expectativas y atribuciones de los alumnos, actividad mental y estratégica desplegada, etc.) por lo que la generalización de sus resultados resulta inadecuada y su poder explicativo –y por ende las posibilidades que tiene de contribuir a la teorización de la docencia– deben tomarse con la debida precaución.

No obstante, a pesar de sus limitaciones, diversos autores reconocen que esta tradición ha hecho contribuciones importantes a la comprensión de la enseñanza. Su meta fundamental ha sido la reconstrucción descriptiva de la instrucción exitosa dentro del aula o, más precisamente, de la caracterización de la competencia profesional de los docentes. Shuell<sup>8</sup>, recupera los principales aportes

---

<sup>7</sup> Op cit. 5. pág. 44.

<sup>8</sup> Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (2001). "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el

de la investigación sobre las características del profesor eficaz, donde destacan aquellos comportamientos docentes centrados en la cantidad y ritmo de la enseñanza, la manera de presentar la información y hacer preguntas a los alumnos, o en la forma de darles retroalimentación. Es decir, se centra en las funciones docentes de presentación de contenidos y en cierto tipo de intercambios comunicativos en el aula, en los que el profesor hace preguntas y los alumnos responden a éstas. Algunas de estas características son tomadas en cuenta en los procedimientos de evaluación docente, y en particular, hay coincidencia con algunos ítems propios de los cuestionarios y escalas de opinión de los alumnos (por ejemplo, en la dimensión referida a la forma de presentar la información: "Es claro", "Muestra entusiasmo", "Repite y revisa los conceptos e ideas clave", etc.).

Por otra parte, los enfoques donde se estudian las representaciones, cogniciones y expectativas de los docentes con la intención de explicar cómo ejercen una función de mediación en relación con los comportamientos de los propios profesores y de sus alumnos, y de qué manera influyen también en la práctica docente y sus resultados, muestran un avance en relación a la visión arriba descrita. En este caso, se introducen la comprensión de una diversidad de fenómenos y procesos psicológicos, o representaciones mentales compartidas, para dar cuenta de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en el aula. A este paradigma o programa de investigación sobre la enseñanza, siguiendo a Shulman, se le denomina "paradigma de la cognición del profesor" o del "pensamiento docente"<sup>9</sup>. Esta perspectiva ha permitido indagar los procesos cognitivos y las expectativas de los profesores desde que planean, cuando realizan la enseñanza y después que concluyen; asimismo ha conducido a dilucidar las teorías implícitas de los profesores, respecto a la enseñanza y al papel de los actores educativos.

La novedad que imprimen los estudios propios del paradigma del pensamiento del profesor, en relación a los estudios de eficacia

---

aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar, Madrid, Alianza Editorial. Pág. 442.

<sup>9</sup> Shulman, L.S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M.C. Wittrock (Comp.). La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós

docente en el paradigma proceso-producto, es la incorporación de ciertos factores en la explicación de la enseñanza y el acercamiento a las teorías cognitivas. Este paradigma ofrece la posibilidad de trabajar con los docentes en interesantes procesos de reflexión sobre el propio pensamiento y actuación pedagógica, en estrecho vínculo con esfuerzos de autoevaluación y formación docente<sup>10</sup>.

No obstante, permanece la crítica de que el protagonismo o acento está puesto en el docente, y que este enfoque no siempre permite una comprensión del contexto en que ocurre la enseñanza<sup>11</sup>. Es frecuente que no haya tampoco una correspondencia con las prácticas educativas reales, puesto que no necesariamente existe congruencia entre el pensamiento y la actuación del profesor.

Por último, el cambio de perspectiva más reciente en el estudio de la enseñanza se relaciona con las aproximaciones que pretenden analizar las interacciones reales entre profesores y alumnos, así como la práctica educativa que ocurre en contextos educativos situados y en relación con contenidos o saberes culturales concretos. En esta perspectiva se reconoce la complejidad y multidimensionalidad de la labor docente y se asume un protagonismo compartido entre docentes y alumnos, por lo que el foco de atención se deposita en "lo que ocurre en el aula".

Aquí también se observan diversas aproximaciones teóricas e intereses divergentes relativos al estudio de la docencia. Shulman<sup>12</sup> denomina "paradigma ecológico" o "etnográfico" al estudio de los procesos contextuales, físicos, cognitivos y socioculturales que ocurren alrededor de la enseñanza. En este caso, se nota la influencia de la aproximación fenomenológica en filosofía y de las metodologías sociológicas, antropológicas y lingüísticas. Por su parte, Coll y Solé<sup>13</sup>, entre los diversos esquemas básicos que plantean, destacan como los más avanzados a los que analizan la actividad mental constructiva de

---

<sup>10</sup> 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 (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM,/UNAM/UABJO.

<sup>11</sup> Coll, C. y Solé, I. (2001). "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, Madrid, Alianza Editorial.

<sup>12</sup> Op. Cit. 9.

<sup>13</sup> Op. Cit. 7.

los alumnos y resaltan los procesos psicológicos y de aprendizaje, los que se centran en los segmentos de actividad como unidades básicas de organización social y académica en el aula, o los que estudian la actividad conjunta, discursiva y no discursiva, durante la realización de labores académicas. Aunque en definitiva no son estudios abocados a la evaluación de la docencia per sé, sino a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, aportan una nueva concepción que acentúa los procesos culturales, sociales e interpersonales, el papel activo y constructivo de los alumnos y la relevancia de las interacciones entre los actores educativos en entornos educativos concretos.

Considerando las distintas críticas que se hacen al paradigma proceso-producto, las tendencias que se observan en la literatura actual privilegian la docencia centrada en el aprendizaje, lo cual le da al profesor un rol diferente que trasciende su actividad en el aula e incorpora una relación personalizada profesor-alumno que rompe con la docencia pasiva que ha predominado en el aula universitaria en las últimas décadas, y abre espacios para una interacción pedagógica fuera del aula. Por ejemplo, en cuanto a la planificación la forma en que el docente prepara actividades de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, no solo debiera incluir las clases lectivas sino también su relación y consideración de los avances que experimenta el sector productivo, la integración entre la teoría y la práctica, y el trabajo de grupos. De igual manera, en el plano de la implementación se pueden considerar elementos diversos para la motivación y para la estimulación del pensamiento crítico, así como distintos tipos de interacción entre el docente y sus estudiantes. Por otra parte, en el ámbito de la evaluación se plantea un esfuerzo por lograr el pleno dominio del aprendizaje y una retroalimentación para lograrlo de acuerdo a las materias y tipos de aprendizajes esperados incluyendo por ejemplo, la evolución a través de investigaciones, trabajos personales o grupales.

Con esta mirada, de la educación centreada en el aprendizaje, algunos autores como Atkinson y Grosjean<sup>14</sup> han hecho una revisión de los modelos de desempeño general en la educación superior en países tales como Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva

---

<sup>14</sup>

Atkinson, J. y Grosjean, G. (2000). The use of performance models in higher education: A comparative international review. En *Education Policy Analysis Archive* Vol.8, N°30, June 29.

Zelandia, Suecia y Noruega. En su trabajo los autores citados identifican algunos impactos de la evaluación de desempeño a nivel de sistema, a niveles técnicos, a niveles de gestión en términos de la docencia e investigación y en términos del profesorado y de las unidades académicas. En función de la docencia, los autores ya mencionados señalan la tendencia a tener productos medibles u observables, más que a procesos, a separar la investigación de la enseñanza, a focalizar más en la cantidad que la calidad, a una devaluación en la enseñanza de la docencia en algunos sistemas con un trasvase de recursos hacia la investigación, a una menor preocupación por la excelencia en la enseñanza dado que se ha estado privilegiando la producción en investigación, los estudiantes ya no son considerados aprendices sino como clientes que demandan un servicio,

En el ámbito de las unidades académicas hay incremento de la interdisciplinariedad, menor espíritu de colaboración aunque se impulsan proyectos por equipo en lugar de proyectos individuales, hay un distanciamiento de las unidades académicas respecto a la administración central, un efecto negativo en el cumplimiento de las obligaciones docentes, la menor dedicación al trabajo con los estudiantes y al servicio con la comunidad, tener un actividad más bien pasiva que activa frente a la evaluación, contratos de trabajo de menor duración y altas exigencias de productividad.

En general los modelos de evaluación de desempeño docente consideran cinco áreas, entre las cuales se pueden mencionar:

- 1) Planificación de las actividades docentes: Por planificar se entiende prever el futuro y prepararse para enfrentarlo. En esta previsión se consideran dos ejes: el de lo predecible y el de lo controlable. Como es lógico, ciertos acontecimientos futuros se pueden predecir con certeza, mientras que otros son absolutamente impredecibles. En ambos casos se dan situaciones que son posibles de controlar o que resultan absolutamente incontrolables. La planificación, en general, trabaja con los elementos predecibles y controlables. No obstante toma en consideración las opciones restantes incluyendo lo impredecible e incontrolable. Bajo las condiciones señaladas una adecuada planificación de las actividades

docentes debe anticiparse a todos los eventos que ocurren en su implementación. Usualmente, la planificación puede ser asociada a conjunto de interrogantes, tales como: ¿por qué? (visión o ideal deseado), ¿para qué? (diagnóstico/necesidades), ¿qué resultados? (objetivos), ¿cómo? (estrategia), ¿cuáles son las acciones y tareas?, ¿quiénes? (responsables), ¿cuándo? (programa), ¿con qué? (recursos), ¿cuánto se logra? (evaluación). De tal suerte que si se da respuesta a estas interrogantes se podría contar con una preparación satisfactoria para la posterior puesta en marcha de las actividades planificadas. En tal sentido, un profesor que planifica adecuadamente tiene mayores probabilidades de alcanzar un mejor desempeño.

Por actividad docente se entiende a las diferentes formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje cada una de las cuales tiene su sentido propio. Entre ellas se puede mencionar un curso destinado principalmente a la transferencia de conocimientos; el seminario orientado a compartir aprendizajes; el taller cuyo propósito es desarrollar un producto ya sea tangible o intangible; y otras, tales como, la tesis, la práctica, estudios dirigidos, laboratorios, etc. Para cada una de estas actividades docentes, en rigor, la planificación tiene connotaciones diferentes y requiere de especificaciones distintas. Sin embargo, en el modelo aplicado se han seleccionado aquellas que resultan más relevantes y son lo más transversales para cada tipo de actividades.

- 2) Ejecución de las Actividades Docentes: Dice relación con la puesta en marcha de las acciones planificadas para lo cual el docente debe manejar las herramientas pedagógicas y disciplinarias apropiadas, conocer a su población objetivo, y conocer las condiciones del entorno. El centro de atención en este caso está en la validación de los resultados obtenidos, esto es: el cumplimiento de las tareas comprometidas, la forma en que se logran los aprendizajes que adquieren los estudiantes de acuerdo a lo especificado, y la satisfacción respecto al proceso y al clima en el cual se realiza la actividad docente.
- 3) Evaluación de los Aprendizajes: Se refiere a la capacidad del profesor para asegurar que sus estudiantes logren aprendizajes

significativos, dando fe pública de ello y comunicando los resultados en forma clara. Este proceso por tanto incluye la medición adecuada de los resultados y la calificación de los mismos.

- 4) **Evaluación de la Práctica Pedagógica:** El sentido último de esta evaluación es retroalimentar al docente y a las distintas instancias involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de generar un mejoramiento continuo de la docencia para lo cual se focaliza, fundamentalmente, en los procesos y en el funcionamiento de las estructuras organizacionales que permiten desarrollar una docencia de mayor calidad.
- 5) **Compromiso con el proyecto educativo institucional:** Esta dimensión se vincula directamente con los valores que deben caracterizar el comportamiento de profesores y estudiantes. Dada la naturaleza de esta área de desempeño, más que establecer una medición directa se pretende generar criterios orientadores, que den cuenta de la misión y visión de la universidad. La idea es que esta área de desempeño se constituya en un referente de desarrollo personal y profesional

En lo que concierne a los informantes claves se sugiere usualmente considerar diversos actores que permitan recoger opiniones diferentes y complementarias, entre ellos:

- Los directores de unidades académicas, que opinan sobre los aspectos técnicos de la disciplina, tales como, contenidos y dominio de los temas que enseña el profesor evaluado.
- Los Jefes de carrera para evaluar los aspectos referidos al ejercicio profesional y a las relaciones profesor-alumno. Lo anterior, en atención a que en aquellas instituciones con modelos departamentalizados por disciplina el Director de Departamento es el responsable de la idoneidad de los profesores mientras que el Jefe de Carrera asume la responsabilidad total en cuanto al logro de los aprendizajes establecidos en los perfiles de los estudiantes de las respectivas carreras.

- Los estudiantes son informantes claves en su calidad de beneficiarios directos y por ser quienes mejor pueden conocer cuanto han aprendido. Los estudiantes, ciertamente, constituyen una excelente fuente para percibir sus propios autoaprendizajes y percibir su opinión acerca de las buenas o malas prácticas pedagógicas. Si bien, en general, la experiencia señala que los estudiantes en promedio evalúan objetivamente, no es menos cierto que la percepción de este estamento en ocasiones es limitada por su formación. Distintas iniciativas impulsadas por universidades chilenas, descansan preferentemente en los niveles de satisfacción que demuestran los estudiantes para evaluar el desempeño docente. Sin embargo, no siempre resulta suficiente considerar únicamente a este actor como el referente exclusivo.
- Los pares académicos, que constituyen un referente cruzado que permite la retroalimentación mutua entre los docentes de una unidad académica, facilitando el enriquecimiento colectivo por las experiencias que cada cual desarrolla y puede generar un proceso de superación y mejoramiento de la calidad mancomunado
- La autoevaluación del propio docente. Sin embargo, en la literatura especializada se señala que este tipo de instrumento no aporta información en extremo relevante por cuanto los profesores tienden a responder en forma autocomplaciente.

En cuanto al desarrollo del proceso de evaluación de desempeño y sus implicaciones cabe señalar que los estudiantes y los propios profesores muchas veces se quejan dado que no se utilizan adecuadamente los resultados de sus evaluaciones. Esto se contradice con el principio básico de toda evaluación educacional que consiste en sistematizar información para tomar decisiones adecuadas, lo cual se considera como parte intrínseca de toda evaluación.

Al respecto es importante señalar que para que la evaluación de desempeño docente tenga un impacto real es importante que los resultados se procesen, se sistematicen y se distribuyan oportunamente en forma diferenciada en función de los

requerimientos de los diversos actores involucrados. De esta forma se puede distinguir diversos niveles de desagregación de los datos diferenciando entre resultados individualizados de cada docente para cada una de las actividades docentes que realiza, los resultados por carrera, los resultados a nivel de departamento y los resultados agregados nivel de institución.

En cuanto a los receptores de la información, los resultados individualizados con el detalle de la evaluación de los estudiantes, pares docentes, jefes carreras, y directores unidades académicas, deben ser conocidos en profundidad por el propio docente. Esta información debiera estar ordenada por área de desempeño y cada una de las competencias del perfil del docente que se ha definido a nivel institucional. Los resultados por carrera están destinados particularmente a los jefes de carrera, que por cierto tendrán también acceso a los resultados individualizados. De igual manera los Jefes de Departamento son los principales destinatarios de los resultados de las evaluaciones agrupadas por departamento, y las autoridades institucionales a los resultados totales agrupados a nivel institucional, pudiendo acceder a todos los niveles de desagregación establecidos. Esta forma de distribución de la información permite a cada cual disponer de los antecedentes requeridos para la toma de decisiones que le corresponde.

En general se pueden identificar cuatro etapas fundamentales del proceso de evaluación de desempeño docente, esto es:

- La **Medición**, que corresponde al levantamiento y sistematización de la información mediante
  - La aplicación de los cuestionarios a estudiantes, pares docentes, Jefes de carreras y Directores de Unidades Académicas.
  - Procesamiento de la información
  - Evacuación de los resultados procesados que incluye resultados individuales, resultados por carrera, resultados por departamentos y resultados institucionales.

- La **Calificación**, que corresponde a la comunicación de los resultados a los distintos estamentos involucrados. Cada estamento recibe un informe evaluativo en función de los requerimientos hechos para la toma de decisiones
- La **Evaluación**, propiamente tal, que considera el juicio evaluativo en base al análisis de los resultados obtenidos.
- La toma de decisiones y la retroalimentación de mejoramiento, que también son parte del proceso para que la evaluación tenga realmente el impacto deseado.

Para que la evaluación de desempeño docente opere realmente y sea provechosa para la universidad, deben contemplarse un conjunto de estructuras, definirse responsabilidades y establecer algunas acciones que aseguren el buen funcionamiento del proceso y la apropiada utilización de los resultados. Entre ellas se pueden señalar las siguientes

- Que exista una unidad especializada de apoyo técnico a la docencia. Dicha unidad deberá asesorar directamente a los Jefes de carrera y Directores de Unidad Académica tanto en los aspectos evaluativos consignados en los instrumentos como en las acciones a seguir para que los profesores superen sus deficiencias. Esta Unidad también sería responsable de sistematizar los resultados de las evaluaciones a nivel institucional y de hacer sugerencias para superar las debilidades que resulten más frecuentes en el desempeño de los académicos.
- Que existan y operen efectivamente los Jefes de carrera en conformidad a un perfil predefinido. Es necesario que este asuma las tareas y roles contemplados en el proceso de evaluación de desempeño. Entre otros aspectos, el Jefe de Carrera debería preocuparse por la situación y desarrollo personal de los estudiantes de su carrera, asumir la responsabilidad global por la formación brindada, incluyendo la coordinación de los profesores de diferentes departamentos o unidades académicas que imparten asignaturas en la carrera, acoger las sugerencias y reclamos de los estudiantes, discutirlos con los docentes

respectivos y transferirlas a los directores de departamento y unidades académicas respectivas.

- Que exista claridad respecto al perfil y las funciones del director de unidad académica. Ellos deberían asumir la responsabilidad del ejercicio docente de los profesores adscritos a su unidad. Por ejemplo, debiera asegurarse que los docentes estén actualizados en sus disciplinas y que reúnan las condiciones para asumir la responsabilidad de las asignaturas que impartan. Asimismo, el director de unidad académica debiera actuar como interlocutor de los jefes de carrera para seleccionar al profesor que resulte más idóneo para dictar las asignaturas que se requieran y, además, para coordinar y optimizar los recursos docentes existentes de su unidad para satisfacer la demanda de las diferentes carreras. Otra función que se agrega a los Directores de Unidad Académica dice relación con evaluar a los docentes de su unidad y velar por su perfeccionamiento.
- Contemplar el apoyo y asesoría a los profesores por parte de unidad especializada de apoyo técnico a la docencia. Esto implica contar con una estructura ad hoc, mediante la cual se pueda prestar asesoría personalizada a cada uno de los profesores, para que los resultados de la evaluación redunden efectivamente en un mejoramiento cualitativo de la docencia a interior de la universidad.
- Constituir un Comité Evaluador. Dadas las dificultades que normalmente existen para que los directores de unidades evalúen a sus pares se sugiere, al menos en una primera etapa, conformar un grupo de trabajo de dos o tres profesores que colaboren en esta función evitando así posibles tensiones. Este Comité tendría por función llevar a cabo seguimiento a la actualización de los contenidos, el dominio de los aspectos teóricos y prácticos que tiene cada profesor, en particular a aquellos vinculados con los avances producidos en el sector productivo, así como también el interés de cada uno de los académicos por perfeccionarse y actualizarse.

- Crear un Comité de Ética. Siguiendo el ejemplo de algunas universidades, especialmente, estadounidenses, se recomienda crear un comité de ética a nivel institucional que actúe en situaciones de comportamiento de docentes reñidos con los principios de la universidad y que eventualmente podría mediar frente a situaciones colectivas de carácter ético y moral. Dicho Comité podría estimular actividades para promocionar los principios y valores de la universidad.
- Elaborar Informes por Carrera al término de cada período académico. Utilizando los resultados de la evaluación se sugiere que los Jefes de carrera preparen un informe semestral que contemple aspectos tales como: cursos críticos de cada carrera (aquellos que presentan altas tasas de reprobación y deserción), los problemas de articulación de las distintas asignaturas y, particularmente, aquellas que corresponden a cursos de servicio que son compartidas por varias carreras, el incumplimiento de los programas preestablecidos, las sugerencias y enmendaciones, para superar situaciones anómalas detectadas en el ejercicio de la docencia ya sea a partir de opiniones manifestadas por los estudiantes o por los propios docentes. Para ello se recomienda que además de los instrumentos tipo cuestionario aplicado a los estudiantes también se realicen, al final de cada semestre, reuniones o entrevistas del Jefe de Carrera con estudiantes de distintas cohortes para precisar algunas de las situaciones antes señaladas. El Informe deberá ser breve y conciso y con recomendaciones muy específicas.
- Elaborar un informe anual por unidad académica. Cada director de unidad académica podría ser el responsable de confeccionar un Informe sobre la docencia desarrollada por los profesores de su unidad, así como también otros aspectos referidos a su desempeño, tales como: la participación en actividades extraprogramáticas, el conocimiento y cumplimiento de normativas, el autocontrol de su comportamiento como formadores y otros aspectos generales. En esta misma perspectiva, se sugiere realizar una reunión anual de todos los profesores por departamento para analizar la docencia, incluyendo la revisión de la práctica pedagógica y su

actualización. Dichas reuniones deberían estar asesoradas por personal especializado de la unidad especializada de apoyo técnico a la docencia. Al igual que para los Jefes de carrera, el informe deberá ser breve y conciso y con recomendaciones muy específicas. Se sugiere para ello trabajar con un formato predefinido.

- Definir un estándar global para evaluar el desempeño docente. Se propone evaluar el desempeño docente mediante estándares, entendidos como las metas a alcanzar en diferentes ámbitos del desarrollo profesional de los académicos. El estándar podría utilizarse asociado a las competencias establecidas en el perfil del docente y a su cumplimiento, teniendo en consideración que un cumplimiento insuficiente implicaría la necesidad de un perfeccionamiento del docente para alcanzar el logro establecido en el estándar.
- Introducir algunos cambios para mejorar la gestión de la docencia. Con el fin de apoyar los procesos de evaluación sería conveniente incorporar algunas prácticas de supervisión y seguimiento tales como: libro de clases, registro de asistencia de los docentes, registros de los materiales didácticos producidos por los académicos. Asimismo se sugiere impulsar el uso del Syllabus. Ello implica una planificación más detallada de cada una de las actividades propias de cada asignatura, lo cual permitiría analizar en la práctica cotidiana la implementación del proyecto educativo institucional, incluyendo aspectos tales como: educación centrada en el aprendizaje, evaluación por dominio, estímulo del pensamiento reflexivo y crítico, etc. Asociado a esto, habría que considerar la creación de un Libro de Registro o Portafolio, en el cual el profesor deja constancia de los avances de su plan de acción tomando como referente principal cada una de las sesiones. Este instrumento resulta indispensable si se quiere determinar el cumplimiento de los programas establecidos en el currículo. También ligado a ello se requiere de un sistema de registro académico (computarizado) que permita llevar el control y supervisar el cumplimiento de las pruebas y evaluaciones realizadas en cada materia.

- Introducir la práctica de la actualización permanente del currículo, basada en los resultados de los aprendizajes obtenidos en cada periodo académico y en el análisis de las articulaciones entre las distintas asignaturas o módulos que conforman los planes de estudio.

Para evitar la reticencia a la evaluación y el temor a que esta adquiera un carácter punitivo, se recomienda:

- Que inicialmente el proceso sea voluntario.
- Estimular, sobre todo en las primeras evaluaciones a los profesores que obtengan resultados destacados.
- Dar apoyo real a los profesores que presenten mayores dificultades en aquellos aspectos de su desempeño que resulten deficitarios.
- Establecer un sistema de información adecuado que permita obtener un diagnóstico rápido y sintético para cada unidad académica y cada carrera al término de cada periodo académico, de modo que se puedan adoptar las medidas necesarias de forma oportuna.
- Implementar una estrategia de comunicación y difusión para sensibilizar favorablemente a la comunidad académica respecto a la implementación del proceso de evaluación de desempeño y dar a conocer las medidas que se están tomando para resolver las situaciones críticas detectadas
- Configurar redes de apoyo al interior de cada unidad académica conformadas por docentes con formación pedagógica, que ostenten un desempeño destacado en alguna de las áreas y profesores que presenten resultados deficientes en el proceso de evaluación.

Tomando en consideración todos los antecedentes señalados, en los capítulos siguientes se muestran algunas experiencias de lo que está acaeciendo en el plano de la evaluación del desempeño docente en un

conjunto universidades chilenas, y de las proyecciones que esta tiene en la actualidad Posteriormente se contrastan estas experiencias con lo que acontece en este plano en algunas instituciones latinoamericanas y europeas.