

**CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA  
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES CHILENAS  
FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL – MINEDUC -  
CHILE**

**EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE  
Y  
CALIDAD DE LA DOCENCIA  
UNIVERSITARIA**



**Santiago de Chile, Diciembre de 2007**

# INDICE

## PRESENTACIÓN

## INTRODUCCIÓN

## CAPITULO I           EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS. SITUACIÓN ACTUAL

### PREÁMBULO

1. LA PROBLEMÁTICA DEL DESEMPEÑO DOCENTE: DESAFÍOS FRENTE AL REQUERIMIENTO DE LA EVALUACIÓN.  
*Álvaro Poblete, Selín Carrasco y Roberto Saelzer.*
2. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS: DIAGNÓSTICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AUTORIDADES UNIVERSITARIAS.  
*María Zúñiga y Bernardo Jopia.*
3. PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE  
*Mario Báez, Mario Cazenave y Jorge Lagos.*
4. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DIAGNÓSTICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES  
*Angélica Aguilar, Nancy Ampuero y Luis Loncomilla.*
5. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. DIAGNÓSTICO DEL PROCESO  
*Gladys Jiménez, Emilio Silva, Gloria Contreras, Mauricio Ponce, Fabiola Faúndez, Ana Carmen Gutiérrez.*

## **CAPITULO II            MODELO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.**

### **PREÁMBULO.**

6.    EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE  
*Ricardo Herrera, Reginaldo Zurita, Eduardo González, Carlos Pérez, Mireya Abarca.*
  
7.    MODELO DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD  
*María Inés Solar, José Sánchez.*
  
8.    PROPUESTA DE UN MODELO PARA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE  
*Mario Letelier, Doris Rodés, Danae De Los Ríos, Claudia Olivos.*
  
9.    EL DESEMPEÑO DOCENTE Y SUS IMPLICANCIAS EN LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CALIDAD  
*Cristina Toro, Peter Backhouse, Flavio Valassina.*
  
10.  SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE  
*Elia Mella, Anahí Cárcamo, Virginia Alvarado, María Angélica García.*

## **CAPITULO III            EXPERIENCIAS Y CASOS EN CHILE.**

### **PREÁMBULO**

11.  EL SISTEMA DE CREENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU IMPLICANCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:  
*María Inés Solar y Claudio Díaz.*
  
12.  LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD  
*Carlos Pérez.*

13. INCLUSIÓN EN LA AGENDA DE TRABAJO DE DOCENTES DEL ÁREA DE SALUD DE UN PORTAFOLIO MODULAR DOCENTE (PMD):  
*Ricardo Puebla, R. Valdés, R. Rojas.*

## **CAPITULO IV EXPERIENCIA Y CASOS A NIVEL INTERNACIONAL**

### **PREÁMBULO.**

14. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO (INTEC), REPÚBLICA DOMINICANA  
*Leandra Tapia.*
15. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
*Uldarico Malaspina.*
16. DESEMPEÑO DOCENTE, CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LIMA.  
*Eduardo Velásquez.*
17. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS POR LOS ALUMNOS, EN LA UNIVERSIDAD DEL SANTA, PERÚ  
*América Odar.*
18. EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA, EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO  
*Isabel Arbesú.*
19. UN MODELO DE EVALUACIÓN DOCENTE: LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA (UPC)  
*Enrique García-Berro.*

# PRESENTACIÓN

Desde hace cerca de diez años el Programa Académico de CINDA ha venido desarrollando con el apoyo del Fondo de Desarrollo Interinstitucional (FDI) del Ministerio de Educación de Chile, una serie de proyectos de investigación relacionados con diversos aspectos incidentes en la calidad de la educación universitaria y su aseguramiento.

Estos proyectos de carácter interuniversitario se han ejecutado de acuerdo con la metodología de los Grupos Operativos que el Centro ha venido aplicando desde hace muchos años, por medio de la cual un conjunto de especialistas de varias universidades, se integran para la ejecución conjunta de un proyecto determinado.

Luego de los diez proyectos que con el apoyo del FDI<sup>1</sup> fueron ejecutados desde 1998, se llevó a cabo durante 2007 el undécimo, "Evaluación del desempeño docente y la calidad de la educación universitaria", cuyas actividades se realizaron de acuerdo con el plan de trabajo propuesto, culminando con el Seminario Técnico Internacional que se ejecutó en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso durante los días 24, 25 y 26 de octubre de 2007, en el que participaron 65 académicos, de los cuales 31 pertenecían al Grupo Operativo a cargo del proyecto y 14 representaban a universidades extranjeras.

El tema de la evaluación del desempeño docente irrumpe en el escenario de la educación superior en un contexto donde la medición de la productividad académica se ha centrado en la investigación y la prestación de servicios, no obstante que la actividad docente concita la mayor parte del tiempo de los profesores.

---

<sup>1</sup> Estos proyectos fueron: 1) Nuevos recursos docentes y sus implicancias para la educación superior; 2) Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria; 3) Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior; 4) Indicadores universitarios: Experiencias y desafíos internacionales; 5) Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento; 6) Competencias de egresados universitarios; 7) Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades; 8) Movilidad estudiantil universitaria; 9) Repitencia y deserción universitaria en América Latina y 10) Gestión institucional en la acreditación universitaria.

El concepto de evaluación del desempeño docente en el caso de la educación superior, debe estar asociado a la toma de decisiones y a la implementación de los cambios para superar las debilidades detectadas. Por tanto, bajo este supuesto no basta con determinar los problemas y dificultades en la docencia, sino que también es necesario asociar las propuestas de acción para el mejoramiento, la definición y seguimiento de los mecanismos considerados para elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes, en el marco de las nuevas tendencias que en la actualidad se están dando en la educación superior.

El estudio tuvo como objetivo general establecer junto con dichos mecanismos, indicadores e instrumentos para evaluar el desempeño docente, como una forma de mejorar los niveles de aprendizaje en el marco del aseguramiento de la calidad.

En función de este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Establecer un modelo general de evaluación del desempeño docente, considerando los referentes conceptuales y determinando las variables y factores relevantes.
- Definir el perfil y competencias del docente universitario sobre la base de un esquema de aseguramiento de la calidad.
- Identificar indicadores para establecer, de manera objetiva, el desempeño docente en sus prácticas docentes.
- Elaborar instrumentos para medir las variables asociadas al desempeño docente.
- Aplicar experimentalmente los instrumentos en algunas carreras analizando las potenciales implicancias para el mejoramiento de los niveles de aprendizajes.

Para el logro de estos objetivos se ejecutaron las siguientes actividades:

- Revisión de experiencias nacionales e internacionales sobre evaluación de desempeño docente.
- Análisis de diferentes modelos conceptuales de evaluación de desempeño teniendo en consideración el criterio de aseguramiento de la calidad.

- Definición del perfil y las competencias del docente universitario.
- Establecimiento de un modelo de evaluación sobre la base de los análisis anteriores.
- Determinación de las variables y factores relevantes del modelo.
- Construcción de indicadores y fijación de estándares.
- Elaboración de instrumentos para medir el desempeño docente.
- Aplicación experimental de los instrumentos en algunas carreras específicas.
- Sistematizar los resultados obtenidos.
- Establecer propuestas y sugerencias para la aplicación del modelo, considerando su potencial incidencia en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

El desarrollo del proyecto consideró para realización de las actividades específicas ejecutadas una metodología que implicó llevar a cabo reuniones de trabajo periódicas, integradas por especialistas de las doce universidades del Grupo Operativo<sup>2</sup> cuyos resultados fueron presentados y evaluados en el seminario mencionado anteriormente.

Este Seminario permitió, además, conocer otras experiencias, aprender unos de otros y percibir la diversidad que existe en este campo. Por otra parte el modelo elaborado resulta coherente y flexible. No obstante quedan algunas interrogantes como la relación entre desempeño docente, niveles de aprendizaje e inserción con el medio.

También se destacó que es fundamental relacionar la evaluación del desempeño docente con la universidad en general y con su proyecto institucional tomando en cuenta sus normativas, su plan estratégico y sus principios, así como también considera relevante tener criterios adecuados para establecer un control efectivo y lograr los impactos deseados en la calidad de la educación. Asimismo es importante establecer un plan de mejoras coherente, siendo básico considerar la organización y la motivación al cambio de los docentes. Otro punto destacado es el del mecanismo de difusión de los resultados de la evaluación.

---

<sup>2</sup> Universidades de Tarapacá, de Antofagasta, de La Serena, de Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de Talca, de Concepción, del Bio Bio, de La Frontera, de Los Lagos, Austral de Chile y de Magallanes.

La evaluación es, en general, un proceso complejo que se da en una institución también compleja, por lo que es necesario identificar mejor las demandas y requerimientos de los diferentes actores. Es importante identificar cuales son las ventajas y beneficios que les reporta a cada uno de ellos. Entre estos actores se sugiere también considerar a los egresados.

Por último se podría decir que toda buena evaluación es una investigación que debe tener una mirada prospectiva, incluyendo aspectos esenciales como el seguimiento. Para ello se requiere del apoyo político institucional y tener un marco de referencia común según los diferentes enfoques considerados.

Todo este proceso significa mucho trabajo, lo que implica considerar alcances prudentes y graduales a partir de algunas experiencias realizadas. También es importante fijar los niveles de definición de modo de que sean útiles, aunque sin transgredir la dignidad del profesor, lo cual debe darse en un clima de confianza.

En el desarrollo de este libro participaron en calidad de coautores los académicos Mario Báez, Mario Cazenave y Jorge Lagos, de la Universidad de Tarapacá; Carlos Pérez y Mireya Abarca, de la Universidad de Antofagasta; María Zúñiga y Bernardo Jopia, de la Universidad de La Serena; Gladys Jiménez, Gloria Contreras y Emilio Silva, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Mario Letelier, Doris Rodés, Danae de los Ríos y Claudia Olivos, de la Universidad de Santiago de Chile; Mauricio Ponce, Fabiola Faúndez y Ana Carmen Gutiérrez, de la Universidad de Talca; Cristina Toro, Peter Backhouse y Flavio Valassina, de la Universidad del Bio Bio; María Inés Solar, Roberto Saelzer y José Sánchez, de la Universidad de Concepción; Reginaldo Zurita, Ricardo Herrera y Eduardo González, de la Universidad de La Frontera; Álvaro Poblete y Selín Carrasco, de la Universidad de Los Lagos; Angélica Aguilar, Nancy Ampuero y Luis Loncomilla, del Universidad Austral; Elia Mella, Anahí Cárcamo, Virginia Alvarado y María Angélica García, de la Universidad de Magallanes; Hernán Ayarza y Luis Eduardo Gonzáles, de CINDA.

El contenido de libro está organizado en una Introducción, que se refiere a los conceptos y estructura utilizados en el desarrollo del estudio, seguida por los capítulos:



- Evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas. Situación actual.
- Modelo para la evaluación del desempeño docente
- Experiencias y casos en Chile
- Experiencias y casos a nivel internacional

CINDA agradece al Fondo de Desarrollo Institucional (FDI), del Ministerio de Educación y a las universidades participantes su apoyo al financiamiento del proyecto y la confianza depositada en el Centro al encomendarle su coordinación y asesoría.

La edición y adecuación de los documentos para su publicación en el libro estuvieron a cargo del Ing. Hernán Ayarza Elorza y del Dr. Luis Eduardo González Fiegehen.

Iván Lavados Montes  
Director Ejecutivo de CINDA

# INTRODUCCIÓN

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>3</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>4</sup>, y los de Coll y Solé<sup>5</sup>.

De acuerdo con García<sup>6</sup>, la multidimensionalidad de la función docente y la complejidad de contextos en que se desarrolla a nivel de 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.

---

<sup>3</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, Nº127, 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>4</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>5</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>6</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.

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>7</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 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>8</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

---

<sup>7</sup> Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Comps.)(2000). Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales, México, Paidós.

<sup>8</sup> Op. Cit. 3.

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 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>9</sup>. Si la opción

---

<sup>9</sup> Op cit. 5. pág. 44.

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>10</sup>, recupera los principales aportes 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

---

<sup>10</sup> Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (2001). "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar, Madrid, Alianza Editorial. Pág. 442.

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>11</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 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>12</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

---

<sup>11</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>12</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.

comprensión del contexto en que ocurre la enseñanza<sup>13</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>14</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>15</sup>, entre los diversos esquemas básicos que plantean, destacan como los más avanzados a los que analizan la actividad mental constructiva de 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.

---

<sup>13</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>14</sup> Op. Cit. 9.

<sup>15</sup> Op. Cit. 7.

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 centrada en el aprendizaje, algunos autores como Atkinson y Grosjean<sup>16</sup> han hecho una revisión de los modelos de desempeño general en la educación superior en países tales como Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, 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

---

<sup>16</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, Nº30, June 29.



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 adquiriera 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.

## **CAPITULO I**

# **EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS. SITUACIÓN ACTUAL**

Este capítulo da cuenta de la situación que se presenta en la actualidad en las universidades chilenas en relación con la evaluación del desempeño docente.

El capítulo se abre con una visión general sobre el problema en comento. Un primer artículo, preparado por Álvaro Poblete, Roberto Saelzer y Selín Carrasco, plantea un conjunto de interrogantes sobre los elementos del contexto, tanto institucional como externo, que inciden sobre el desempeño docente y por ende sobre las dificultades para establecer patrones de referencia homogéneos para entidades de muy diversa naturaleza.

En el segundo artículo, preparado por María Zúñiga y Bernardo Jopia, se recoge la opinión de las autoridades académicas, más específicamente de los vicerrectores académicos y de los decanos, sobre lo que ocurre en la actualidad en relación a la evaluación del desempeño docente en las universidades. Los resultados indican que en varias de las entidades existe una política explícita sobre el tema; sin embargo, es menos frecuente encontrar una definición del perfil del docente de pregrado en las universidades que sirva como referente para dicha evaluación. Por otra parte, si bien existe un sistema de evaluación docente por lo general éste se limita a recoger las opiniones de los estudiantes, lo cual no parece tener impacto significativo para el desarrollo de la docencia a nivel institucional.

En la misma línea de lo anterior, el artículo preparado por Mario Baez, Mario Cazenave y Jorge Lagos profundiza en el diagnóstico, considerando las opiniones de los propios docentes. En este caso se ratifica que la evaluación del docente se concentra principalmente en la opinión de los estudiantes sobre sus profesores y en el compromiso de cada uno de ellos con sus labores académicas, pero sin que exista una política generalizada a nivel institucional, ni un adecuado proceso de retroalimentación y de apoyo al docente evaluado. El artículo concluye con algunas propuestas concretas para mejorar el sistema actual de evaluación de desempeño docente.

A continuación, Angélica Aguliar, Nancy Ampuero y Luis Loncomilla, analizan el actual proceso de la evaluación de desempeño docente en las

universidades chilenas, desde la perspectiva de los estudiantes. Si bien los alumnos y alumnas coinciden en valorar su participación para evaluar a sus profesores, no están satisfechos con el proceso actual, en especial porque no se implementan las medidas correctivas necesarias. Ellos son, en general, partidarios de que se difundan los resultados de las evaluaciones y que se mejore la gestión docente en función de la información recopilada. Asimismo, entregan algunas sugerencias específicas para mejorar el proceso.

Cierra el capítulo el artículo de Gloria Contreras, Fabiola Faúndez, Ana Gutiérrez, Gladys Jiménez, Mauricio Ponce, y Emilio Silva, referido al proceso y a los instrumentos actualmente utilizados para la evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas. En este trabajo se analizaron básicamente las encuestas de evaluación a los profesores que realizan los estudiantes, ya que estas constituyen el principal, sino el único instrumento usado en las universidades para estos fines. Sobre el particular, se consultó a vicerrectores, decanos, profesores y a los propios estudiantes.

Los instrumentos de evaluación de los profesores aplicados a los estudiantes en general tienen un formato de escala tipo Likert y contemplan alrededor de 20 ítems, los cuales normalmente no están agrupados por dimensiones establecidas. Estos cuestionarios son aplicados al término de cada período académico, para lo cual se cuenta de manera creciente con el desarrollo de sistemas informatizados.

Se desprende del análisis de los instrumentos que no hay una concepción de la docencia subyacente ni sobre el aprendizaje, ni tampoco los submina un determinado enfoque de evaluación.

Por otra parte, en la actualidad la evaluación del desempeño docente que se realiza en las universidades chilenas no se percibe como parte de un proceso de mejoramiento, ni se observa una consistencia entre los resultados y sus efectos.

# LA PROBLEMÁTICA DEL DESEMPEÑO DOCENTE: DESAFÍOS FRENTE AL REQUERIMIENTO DE LA EVALUACIÓN.

Álvaro Poblete\*

Selín Carrasco\*\*

Roberto Saelzer\*\*\*

Al reflexionar sobre este tema, surge de inmediato un conjunto de interrogantes, ¿De qué y de quién se habla cuando se hace referencia al docente en la Educación Superior? ¿Cuál es la ontología del “ser” del docente en la Educación Superior? ¿Cuántas dimensiones o niveles tiene esta ontología? ¿Cuántas instancias la conforman?

Cuando se habla del desempeño docente en una institución de educación superior, ¿existe una única dimensión dicho desempeño para los diferentes campos profesionales? Esta interrogante es pertinente en la Educación Superior debido a que se tienen diferentes contextos diferenciados y diferentes: de pregrado<sup>17</sup>, de postgrado<sup>18</sup>, de educación continua<sup>19</sup>, de docencia presencial<sup>20</sup>, de docencia semipresencial<sup>21</sup> y virtual<sup>22</sup>. Cada uno de los docentes que trabaja bajo alguna de estas dimensiones, ¿se comporta de manera similar en las diferentes áreas en relación a su desempeño docente?

---

\* Director Departamento de Ciencias Exactas de la Universidad de Los Lagos, Osorno – Chile.

\*\* Dirección de Entornos Virtuales de la Universidad de Los Lagos, Osorno – Chile.

\*\*\* Sub Director de Docencia de la Universidad de Concepción – Chile.

<sup>17</sup> Docencia a estudiantes que estudian en sistemas tradicionales.

<sup>18</sup> Docencia a estudiantes que ya tienen un grado o título y buscan otro superior

<sup>19</sup> Educación a lo largo de la vida que involucra a la persona de manera integral

<sup>20</sup> En la cual los niveles de presencialidad formal son mayores de un porcentaje

<sup>21</sup> Con creditaje equivalente entre lo entregado en forma presencial o mediante herramientas de Educación a Distancia

<sup>22</sup> Educación entregada mediante herramientas tecnológicas propias de la Sociedad de la Información y del Conocimiento

¿Es comparable el desempeño del docente en una institución compleja<sup>23</sup> donde se desarrollen las distintas funciones académicas, esto es docencia, investigación, extensión y gestión, respecto otras instituciones de educación superior de carácter exclusivamente docente?

¿Es comparable el desempeño y compromiso docente de un académico a tiempo completo con el de otro cuya relación con la universidad es de jornada parcial?

¿Existe un lenguaje común en las instituciones de Educación Superior para evaluar el desempeño docente en las diferentes áreas en que éste se focaliza?. Esto es, ¿hay indicadores comunes que se aplican en un alto porcentaje para evaluar el desempeño docente en la educación superior? Todas ellas ¿realizan pesquisas e investigaciones en relación con el mejoramiento del desempeño docente?, entendiéndose por pesquisa o investigación, entre otros, la realización de proyectos, la recopilación de información, la evaluación, el asumir la docencia como sujeto del proceso de investigación. ¿Se valoriza como una función académica importante?

Otra de las grandes interrogantes que se presentan en materia de evaluación en la educación superior consiste en ¿porqué evaluar ahora el desempeño docente?... Tradicionalmente se asumía que realizar docencia era una materia de "docencia de calidad" (calidad entendida como excelencia), la que se reflejaba en sus resultados, en sus exigencias para la época, acorde a la búsqueda del saber. No obstante en la actualidad es una necesidad imperiosa por el factor "medición de la calidad", ...¿calidad de qué?... ¿altos estándares, logros de competencias, grado de satisfacción, valor por el dinero invertido (accountability) o bien ... una exigencia impuesta en la administración de la educación superior chilena?

Otras diversas variables pueden ser consideradas para realizar una evaluación del desempeño docente. ¿pero qué se pretende con ello?, ¿se

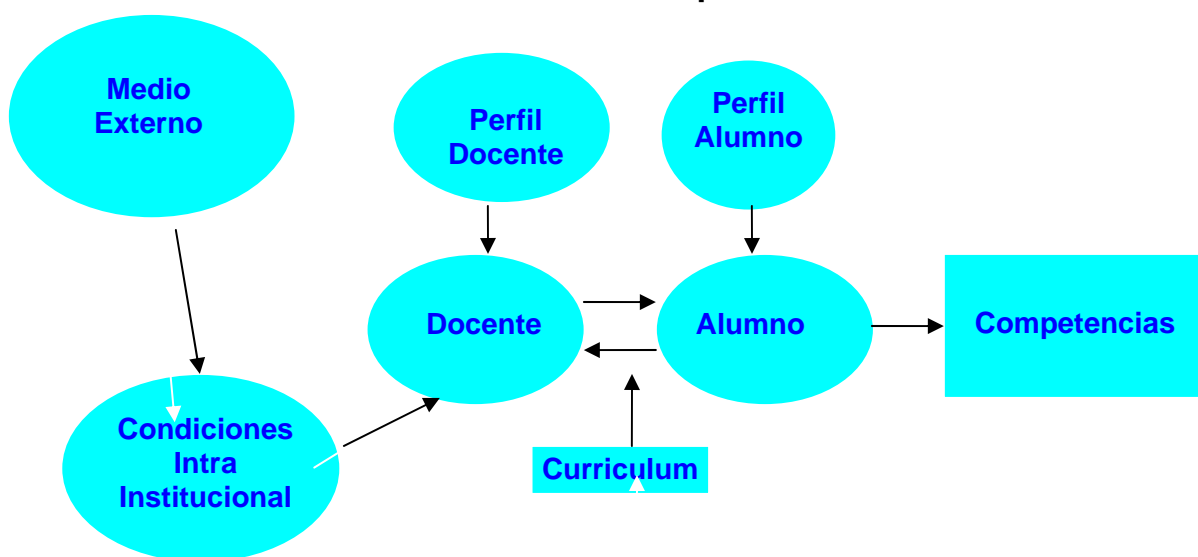
---

<sup>23</sup> Chile: se habla de Universidad Compleja al referirse a una universidad que tiene todas las funciones universitarias Docencia, Investigación, Gestión y Extensión bien desarrolladas.

pretende que el profesor obtenga “buenos resultados” de aprendizaje en los alumnos?, esto es, ¿el logro de competencias “características” de acuerdo a un perfil profesional establecido?. El problema es ¿que proceso se utiliza para lograrlo?. Sin duda se puede pensar en la interacción profesor alumno y las diversas variables intervinientes en el proceso, así como también pensar, además, de qué manera influye este grupo de variables según las características de los alumnos y en especial de los profesores. En otro grupo de variables se puede pensar también en las condiciones internas intra institucionales de las que se dispone para ejercer una docencia adecuada y que se encuentra presionada por las condiciones externas del medio, en su “saber hacer”, o “saber convivir”.

Con estas interrogantes y diversas variables que se insertan en la evaluación del desempeño docente en las instituciones de educación superior chilenas, ¿es imprescindible conocer qué piensan los participantes directos del proceso, esto es, directivos superiores, profesores y estudiantes, de la evaluación del desempeño docente?

**Gráfico 1: Ilustra las interrelaciones de los elementos que influyen sobre el desempeño docente y los elementos que son influidos por dicho desempeño.**





Fuente:(adaptado de Poblete&Díaz, 2004)<sup>24</sup>

## **LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS: DIAGNOSTICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AUTORIDADES UNIVERSITARIAS**

**María Zúñiga C.  
Bernardo Jopia A.\***

### **I. INTRODUCCION**

La literatura señala dos hechos importantes en relación con la función docente: en primer lugar, se trata de un proceso multidimensional y en segundo lugar, se alude a la alta complejidad de los contextos en que se desarrolla. En cuanto a estas dos condiciones que marcan la docencia, habría que señalar que para que ella ocurra, deben conjugarse procesos de naturaleza muy distinta, su vinculación con lo político, institucional, disciplinar, pedagógico y lo macro social. De esta manera se ponen en juego representaciones, cogniciones y expectativas de los actores que toman parte y que cumplen distintos roles, en situaciones de relaciones de dependencia y/o interdependencia, procesos de entrega, de asimilación y reconstrucción de saberes y expectativas de logro no solo de los directamente involucrados, sino también de las instituciones educativas que cobijan el proceso y de la sociedad toda, que hace demandas de retorno social y ejerce presiones económicas.

Una aproximación para determinar los elementos que se asocian a la formación y a la evaluación del quehacer docente universitario, requiere del análisis del contexto en el cual surgen y se desarrollan.<sup>25</sup> De manera particular, cada institución define un marco de referencia que hace a la disciplina, a una concepción cultural y social propia, a aproximaciones teóricas de la docencia y de las prácticas educativas, poniendo en tensión la congruencia entre lo que suele planificarse y las actuaciones concretas. Los

---

<sup>24</sup> Poblete, A., Díaz, V. (2004) Evaluation of Competences of the Mathematics Teacher, Proceedings 10<sup>th</sup>.International Congress on Mathematics Education, Denmark.

<sup>25</sup> Francis, S., "Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario". Revista de Educación 30(1), 31- 49, ISSN: 0379 – 7082, 2006

contextos académicos, de manera gruesa, tienen una estructura que combina por una parte, lo formal, lo definido institucionalmente como la carga académica de los estudiantes, los métodos formales de enseñanza y, por otra parte la dimensión relacional, como por ejemplo, la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje<sup>26</sup>.

La evaluación de la docencia y más precisamente la evaluación del desempeño docente, aparece como una de las áreas de mayor interés para las instituciones de educación superior, que aspiran situar en ella parte importante de la explicación de la calidad de los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Pero, ¿qué puede aportar la evaluación del desempeño docente a una institución de educación superior?. Se diría que todo o casi todo, en el sentido que este proceso permite construir conocimiento de esa realidad institucional a partir de ella misma, por la información que se reúne, los instrumentos que se utilizan, los análisis emergentes que permiten elaborar estados de situación valorados en distintos momentos, a fin de tomar decisiones razonables para producir los cambios necesarios y deseables para la misma institución.

La evaluación de la docencia en educación superior en general, no reconoce la complejidad de los procesos involucrados en esta función, y los instrumentos empleados no cubren ámbitos específicos que den cuenta de la relación entre el sustento teórico educativo o del aprendizaje, lo epistemológico, la gestión del proceso en las instancias burocráticas de la organización y la evaluación del desempeño de los profesores. El uso de procesos evaluativos de orientación mayormente cuantitativa, en base a cuestionarios, casi siempre con un solo agente evaluador – los estudiantes; no ha permitido retener las sutilezas que subyacen en este desempeño, que podría aportar, por cierto, al mejoramiento del quehacer y al enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje.

Partiendo de la proposición que el proceso docente ha de estar institucionalmente orientado, se ha estimado que la concepción del mismo,

---

<sup>26</sup> Ramsden, P., (1999) Learning to Teach in Higher Education. Ed. Routledge, Londres, New York.

las estrategias de desarrollo, de administración y la regulación, deben adscribirse a un marco de definiciones presentes en los proyectos educativos de la institución, en las declaraciones de los propósitos institucionales y en otros instrumentos burocráticos y académicos. A su vez, las autoridades superiores intermedias y ejecutores del proceso, deben hacer permear dichas orientaciones en el quehacer docente y en la evaluación de éste. El docente universitario pertenece a una comunidad académica en la que comparte, sigue pautas, valores y actitudes que configuran su visión y accionar en el mundo. (Francis, S., op. cit., p.2)

Retomando algunas de las proposiciones señaladas en los párrafos anteriores, como elaborar una mirada del contexto en el cual se desempeña el profesor universitario, se ha estimado que una estrategia para abordar dicho contexto es hacerlo a través de la información que pueden aportar los actores del sistema universitario involucrados directamente en la concepción, la formulación de políticas, la administración y gestión del proceso de evaluación del desempeño docente.

El proyecto sobre Evaluación del Desempeño Docente, tiene como uno de sus objetivos determinar el estado del arte de este proceso en las instituciones<sup>27</sup> de Educación Superior que forman parte de él. Una de las actividades iniciales y que corresponde a este apartado, se orienta a recoger información relacionada con la percepción que las autoridades universitarias tienen sobre el desempeño docente, a nivel de la docencia de pregrado. El estamento directivo académico superior, implica las instancias de Vicerrectoría Académica y decanatos.

Recoger antecedentes del conjunto de las instituciones participantes constituye, sin duda, una base de conocimiento importante de la realidad universitaria, desde el interior de ellas mismas y de parte de quienes tienen la responsabilidad de su funcionamiento.

---

<sup>27</sup> El proyecto se realiza por las siguientes Universidades: de Tarapacá, Antofagasta, La Serena, Pontificia U. Católica de Valparaíso, U. de Santiago, de Talca, de Concepción, del Bío-Bío, de La Frontera, Austral de Chile, de Los Lagos, de Magallanes.

El tipo de instrumento elegido es una entrevista semi-estructurada, destinada a obtener información cualitativa respecto de la concepción de la docencia, algunos componentes de la política institucional docente, los procesos de evaluación para la búsqueda de la calidad de la docencia, los instrumentos regulatorios, los resultados que se esperan y de la capacidad de las instituciones para abrirse a si mismas, reconocerse en sus características básicas y por tanto, mejorar el proceso de evaluación del desempeño docente de cada universidad.

## **2. PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: VICERRECTORES ACADEMICOS Y DECANOS.**

Los instrumentos descritos en anexos –entrevista semiestructurada- se aplicaron a los Vicerrectores Académicos de las doce Universidades que forman parte del proyecto y a veinticuatro decanos de las mismas instituciones participantes.

Los resultados se presentarán tanto, de manera conjunta, a fin de distinguir las percepciones que manejan unos y otros actores, según la posición y las responsabilidades, en la jerarquía organizacional, como en otras situaciones, se presentarán en forma individualizada, para identificar algunos de los aspectos que caracterizan con mayor precisión la instancia aludida.

La entrevista a los vicerrectores académicos y decanos, indagó sobre un conjunto de aspectos comunes para ambos informantes. Estos aspectos se listan a continuación:

- Existencia de una política u orientaciones institucionales sobre la docencia de pre-grado.
- Definición de un modelo, enfoque u orientación de docencia de pre-grado. Características esenciales de este modelo, enfoque u orientación docente.
- Existencia de la definición de un perfil docente, de un tipo de profesor deseable para atender los distintos niveles de la formación de pre-grado.

- Existencia de un sistema<sup>28</sup> de evaluación de la docencia en la universidad. Elementos constitutivos del sistema.
- Instrumentos institucionales que tratan explícitamente la función docente en la universidad
- Instancias académicas-administrativas existentes en la estructura de la universidad encargadas de planificar, articular y evaluar el proceso docente.
- Características del proceso de evaluación del desempeño docente, en cuanto a: propósitos del proceso, instancias y/o actores que evalúan, ámbitos o aspectos que se evalúan, periodicidad de las evaluaciones, uso de los resultados observados, asociación de este proceso a otros (como por ejemplo, la jerarquización académica).
- Instancias de evaluación de la docencia que funcionan en la actualidad e ingerencia en el mejoramiento de la docencia.
- Uso de los resultados de la evaluación de la docencia de parte de los estudiantes.

En los aspectos específicos, los vicerrectores respondieron acerca del rol que juega la Vicerrectoría Académica en la implementación de la evaluación de la docencia, en el marco de un sistema de calidad, y sobre la posibilidad de cambio en su rol para mejorar el proceso de evaluación de la docencia. Por su parte, los decanos informaron en relación con el rol que juega la facultad en la articulación del proceso docente entre el nivel superior-central y las unidades ejecutoras.

---

<sup>28</sup>

Por sistema, se entendería un conjunto articulado de mecanismos, dispositivos y procedimientos que permiten la administración del proceso de evaluación de la docencia. La operación del sistema pone en ejercicio los objetivos, actores, instancias responsables y resultados.

### **3. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACION**

#### **3.1. Existencia de una política u orientaciones institucionales sobre la docencia de pregrado en la Universidad. Principios o criterios que orientan la docencia de pregrado.**

Las encuestas aplicadas dan como resultado que siete de once vicerrectores (64%), conocen que existe una política u orientaciones institucionales sobre la docencia de pre-grado en sus universidades. Estas políticas están en documentos oficiales de las instituciones, tales como los planes de desarrollo estratégicos, plan estratégico de desarrollo de la docencia, el reglamento de docencia de pregrado, la orientación curricular de pregrado, los criterios de aseguramiento de la calidad propuestos en los procesos de acreditación y otros documentos, como resoluciones del Consejo Académico, orientaciones en los programas de evaluación del desempeño docente.

Por su parte, un 47,1% de los decanos coinciden con los vicerrectores, señalando la existencia de políticas y orientaciones institucionales sobre la docencia de pre-grado, expresadas en el Proyecto Educativo institucional (PEI), en el reglamento de la facultad, en la misión y visión de la universidad, en el proyecto de orientaciones curriculares de pre-grado o en el programa de mejoramiento de la calidad. Los vicerrectores y decanos restantes coinciden en que no existen políticas o que no están debidamente explicitadas y difundidas institucionalmente, pero reconocen que ellas se pueden inferir a partir de una diversidad de documentos propios de cada institución. En un solo caso se indica que la institución está trabajando recientemente en la elaboración de documentos para explicitar las políticas, principios y acciones referidas a la docencia de pregrado.

Los principios o criterios descritos en los documentos oficiales no hacen mención explícita de la docencia; asocian la mejora de la docencia de pregrado con los estándares de los procesos de acreditación o con la misión de la universidad, aunque esta última no señale expresamente la función docente. Siendo la docencia una función académica relevante, dado que las

instituciones de educación superior imparten programas docentes para la formación de profesionales, se observa la carencia de documentación específica en que se establezcan las políticas u orientaciones, principios o criterios sobre la docencia que imparte cada institución. Estos elementos aparecen diseminados en una serie de documentos oficiales, reconocidos tanto por vicerrectores como por decanos.

Cuando se intenta explicitar los principios o criterios que orientan la docencia, se utilizan expresiones tales como: docencia como eje de desarrollo estratégico, innovadora en relación al aprendizaje, pertinente a una formación profesional basada en competencias, formación altamente profesionalizante, preocupación por la calidad de los docentes reclutados (concurso público), logro máximo en la retención de estudiantes, titulación en un mínimo de tiempo, uso de tecnologías, docencia reconocida por su calidad e innovación metodológica, orientada a la formación integral y permanente de los profesionales, integrada a redes de colaboración para promover cultura y valores, etc.

### **3.2. Definición de un modelo, enfoque u orientación de la docencia de pregrado. Características esenciales.**

Los vicerrectores y decanos de tres universidades señalan que actualmente están trabajando en la definición de un modelo de docencia de pregrado o están en una etapa de socialización de él. El modelo se asocia a currículos profesionales basados en competencias; considera la diversidad disciplinaria y profesional, y las particularidades del alumnado. En el caso de una de las universidades se está cambiando del modelo tradicional a un nuevo modelo de docencia asociado al currículo basado en competencias. Se centra en una mayor participación del alumnado, al que debe preparársele para una sociedad en constante cambio; el modelo incentiva el autoaprendizaje, el perfeccionamiento y actualización constante.

Los vicerrectores académicos de las nueve universidades restantes, informan acerca de la existencia de un modelo o enfoque para la docencia de pregrado, que asocian a "Modelo pedagógico", "Proyecto educativo", "Modelo

de formación”, “Modelo pedagógico para el rediseño curricular”. Hacen referencia a un modelo de docencia asociado al desarrollo de competencias. En este punto, los decanos de cinco de las universidades muestran discrepancia con sus vicerrectores, expresando que en sus instituciones no se ha definido un modelo, enfoque u orientación institucional.

Tanto las autoridades que reconocen la existencia de un modelo o enfoque para la docencia de pregrado, como las que no la reconocen, enuncian características del modelo, que apuntan a una diversidad de dimensiones posibles de él, tales como tipo de oferta educativa, currículo basado en competencias, congruencia con tendencias internacionales, asociado a la formación profesional, al desarrollo personal y como una respuesta a las características del alumnado, orientado a fortalecer el proceso formativo de pre y postgrado, con sistema de créditos transferibles, con énfasis en el aprendizaje, etc. En general, no se aprecian criterios claros para su caracterización, ni una adecuada categorización de las características que se enuncian.

Las respuestas de vicerrectores y decanos reflejan lo complejo que resulta la definición de un modelo de docencia dada la multiplicidad de dimensiones que puede presentar. Tal situación obliga a las instituciones a priorizar las dimensiones, de modo de seleccionar aquellas más relevantes, que permitan caracterizar el modelo, para gestionar adecuadamente y con éxito su instalación a nivel del sistema institucional.

### **3.3. Existencia de la definición de un perfil docente**

Se entiende en este caso por perfil docente un tipo de profesor deseable (con características personales y profesionales deseables para la Universidad), para atender los distintos niveles de la formación, de acuerdo al marco del modelo, enfoque u orientación institucional de la docencia de pregrado.

Los vicerrectores y decanos informan que no existe o no está explicitado un perfil docente o tipo de profesor para la docencia pregrado. Reconocen tener la intención de definir un perfil docente en el marco de un sistema de



Evaluación del Desempeño Académico, estar realizando estudios acerca del perfil, en el marco del nuevo modelo para la renovación curricular, o estar en proceso de sistematización de un perfil. Explican que dada la naturaleza de las diferentes carreras, la definición de un perfil docente cobra mayor fuerza en ese nivel, considerando la renovación de la planta académica y el Plan de Desarrollo Estratégico, como por ejemplo, en el caso de ingeniería: *Requisitos de título y grado, con tiempo completo en asignaturas profesionales y que ejerza su profesión en el medio externo. A lo anterior se agrega el caso de una Universidad, que está desarrollando un sistema de certificación de competencias para profesores de primer año de pregrado (proyecto MECESUP).*

Las autoridades restantes (27%), reconocen la existencia de una definición de perfil docente y al describirlo señalan características personales y profesionales de los profesores, tales como probada competencia profesional, condiciones para alcanzar competencias en pedagogía universitaria, emprendimiento, manejo de idioma inglés y manejo de las TICs, adulto joven, experiencia en docencia universitaria y o actividades académicas, con postgrado y línea de investigación, habilidades de comunicación y relaciones interpersonales, capacidad de trabajo en equipo, productividad en publicaciones, capacidad para gestionar programas de estudio, capacidad para estimular el autoaprendizaje y el trabajo solidario e interdisciplinario, ser un especialista y un didacta en su disciplina, abierto a la innovación, con disposición al diálogo y aceptación de la diversidad.

Señalan que otras competencias docentes se explicitan en la jerarquización académica, en la evaluación de la docencia y en el perfeccionamiento académico de sus Universidades.

### **3.4 Existencia de un sistema<sup>29</sup> de evaluación de la docencia en la universidad. Elementos constitutivos del sistema.**

Lo informado por vicerrectores y decanos en este aspecto, no es coincidente. Del total de los vicerrectores, sólo dos (18%), reconocen la existencia de un sistema de evaluación de la docencia o de un sistema de evaluación del desempeño académico. En el primer caso, el sistema incluye un compromiso de docencia por cada académico, una autoevaluación del cumplimiento del compromiso, la evaluación por parte de los estudiantes y la evaluación por parte de jefes de carrera y directores de departamento. En el segundo caso, se indica que lo referido a docencia no está del todo establecido, aunque actualmente ella es evaluada por los directores de carrera y por los estudiantes, en forma sistemática y obligatoria. Por su parte, los decanos de siete universidades señalan que existe un sistema de evaluación que se materializa, en todos los casos, en una encuesta de evaluación docente que responden los estudiantes y que se aplica semestralmente. Cada docente es evaluado en al menos una asignatura.

Los vicerrectores académicos (82%) de nueve universidades, y los decanos de tres de ellas, reconocen que no existe un sistema de evaluación de la docencia de pre-grado. Dentro de este grupo, tres vicerrectores informan que se está trabajando en el desarrollo y posterior implementación de un sistema de evaluación. Por ahora existe una encuesta sobre desempeño docente que responden los estudiantes y que se administra semestralmente, con carácter formativo. En algunos casos esto se complementa con la autoevaluación docente y la evaluación académica que realizan autoridades intermedias.

Cuando intentan describir los elementos del sistema, expresan: evaluación semestral de la actividad docente por los estudiantes, evaluación de la actividad docente y autoevaluación de los estudiantes en el mismo contexto,

---

<sup>29</sup> Por sistema, se entendería un conjunto articulado de mecanismos, dispositivos y procedimientos que permiten la administración del proceso de evaluación de la docencia. La operación del sistema pone en ejercicio los objetivos, actores, instancias responsables y resultados.

asignación de incentivos, según desempeño general en diversas áreas, desarrollo de actividades de apoyo y perfeccionamiento docente, autoevaluación docente, administrador de cursos y la actualización pedagógica que realizan los docentes, calificación académica basada en el cumplimiento de compromisos de desempeño, de acuerdo a la jerarquización académica, etc.

La información descrita indica que no existe un sistema de evaluación para el desempeño docente a nivel de pregrado en las universidades participantes. Si bien se describen algunas características, los elementos constitutivos que se indican no son suficientes para afirmar que estamos frente a un sistema de evaluación. Nada se señala acerca de un modelo de aseguramiento de calidad, como marco del sistema; tampoco hay referencia a modelo de docencia, sus dimensiones e indicadores; políticas, propósitos u objetivos, dispositivos y procedimientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño académico; periodicidad, instancias y agentes de evaluación, formas de procesar y diseminar los resultados, consecuencias (impacto en el mejoramiento de la docencia, trabajo en procesos de mejoramiento, término o continuidad de contratos, planes de mejoramiento o desarrollo académico, plan de incentivos), etc. Un elemento predominante que se registra, en casi todos los casos, es una encuesta que responden los estudiantes para evaluar con periodicidad semestral, pero que refleja sólo una parte ínfima de lo que debe ser un sistema de evaluación del desempeño docente. Es posible afirmar que no hay sistema, pero sí se evalúa el desempeño docente, aunque en forma parcial.

**3.5. Instancias académico-administrativas existentes en la estructura de la universidad, encargadas de planificar, articular y evaluar el proceso docente.**

**Tabla N°1 Instancias académicas-administrativas de planificación, articulación y evaluación del proceso docente.**

	INSTANCIAS	f	%
Planificación del proceso Docente	Vicerrectoría Asuntos Docentes	5	20,8
	Dirección de Docencia	4	16,6
	Dirección de Departamentos	3	12,5
	Escuelas	3	12,5
	Dirección de Pregrado	3	12,5
	Institutos	2	8,3
	Programa Formación Fundamental	1	4,2
	Vicerrectoría de Planificación	1	4,2
	Facultades	1	4,2
	Jefaturas de Carreras	1	4,2
	n	24	
Articulación del Proceso Docente	Escuela	4	20
	Dirección de Departamentos	3	15
	Comité Docencia de la Fac.	2	10
	Dirección de Docencia	2	10
	Dirección de Pregrado	2	10
	Vicerrectoría Académica	2	10
	Dirección de Procesos Docentes	1	5
	Consejo Académico	1	5

	Facultad	1	5
	Consejo Superior de Docencia	1	5
	Jefatura de Carrera	1	5
	n	20	
Evaluación del Proceso Docente	Dirección de Docencia	4	27
	Dirección de Departamento	2	13
	Dirección de Pregrado	2	13
	Dirección de Escuela	2	13
	Jefatura de Carrera	2	13
	Dirección Des. Curricular	1	7
	Vicerrectoría Académica	1	7
	Facultad	1	7
	n	15	

Las instituciones participantes en este estudio muestran una diversidad de instancias académicas administrativas, encargadas de la planificación, articulación y evaluación del proceso docente. Se subentiende que algunas de ellas son equivalentes. Sin embargo, para no perder información, en la tabla se explicitan todas.

Obsérvese que tanto en la planificación, como en la articulación y en evaluación, aparecen involucradas instancias de distinto nivel jerárquico en la organización, desde vicerrectoría académica hasta las jefaturas de carrera. En la planificación del proceso, aparece en primer lugar la vicerrectoría de asuntos docentes, seguida de la Dirección de Docencia, la Dirección de Pregrado, los departamentos y las escuelas. Esta secuencia muestra una lógica asociada a los niveles jerárquicos en la organización.

En la articulación del proceso docente las instancias académico-administrativas más relevantes son las direcciones de escuelas y de departamentos. En segundo término aparecen las vicerrectorías académicas,

la Dirección de Docencia, la Dirección de Pregrado, y el Comité de Docencia de la Facultad.

En cuanto a la evaluación del proceso docente, obsérvese que la instancia académica predominante es la Dirección de Docencia. En un segundo plano están las direcciones de pregrado, de departamento y de escuelas.

Lo anterior viene en señalar que de manera general, la planificación del proceso docente está en las instancias superiores de la jerarquía académica: vicerrectoría académica o equivalente. La articulación del proceso se observa en instancias intermedias, como son las direcciones de escuelas y/o de departamentos. Estas instancias son también aquellas que evalúan, entre otras.

Si bien distintas instancias están presentes en distintos momentos de la gestión del proceso, no es posible afirmar que en las instituciones observadas haya claridad sobre el itinerario jerarquizado del proceso de evaluación del desempeño docente.

### **3.6. Características del proceso de evaluación del desempeño docente.**

Se pueden clasificar las características del proceso de evaluación en relación con:

*Propósitos:* Los vicerrectores señalan como propósitos: evaluar la calidad de la docencia, evaluar el desempeño docente, mejorar la docencia y obtener información de los usuarios sobre la calidad de la docencia, retroalimentarse, verificar el cumplimiento de estándares mínimos, decidir continuidad de los docentes, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a su calidad, innovación y pertinencia. Los decanos coinciden en que el propósito corresponde a la mejora continua de la docencia, en general y del desempeño docente en lo específico. Lo asocian con la determinación de fortalezas y debilidades para mejorar la calidad del desempeño docente, conocer

la percepción de la docencia por parte de los estudiantes, como también la percepción de su propio desempeño en aula. De lo señalado se infiere que no existe claridad en el *para qué* se realiza el proceso de evaluación del desempeño docente. Sólo en dos casos se indica como propósito mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje o mejoramiento de la calidad, innovación y pertinencia de la docencia.

*Instancia y/o actores que evalúan.* Para los vicerrectores las instancias predominantes corresponden a las direcciones de departamento, direcciones de escuelas y jefaturas de carreras. En segundo lugar están los estudiantes, seguidos de consejos superiores de evaluación o a nivel central, incluyendo facultades y vicerrectoría. Para los decanos, las instancias y actores que evalúan corresponden a los estudiantes y a los jefes directos de los docentes, sean directores de departamento/escuela/instituto. Sólo en dos casos se identifica a los docentes como actores que evalúan.

*Ámbitos o aspectos que se evalúan.* Los vicerrectores señalan que se evalúa el cumplimiento de actividades o compromisos docentes explicitados en el Plan comprometido por cada docente. En lo específico se evalúan el dominio de la disciplina, las competencias generales en docencia, el cumplimiento de objetivos, las metodologías utilizadas, la calidad de la enseñanza, la creación de atmósferas adecuadas para el aprendizaje. Por su parte, para los decanos el proceso de evaluación se centra en el dominio de los contenidos, el dominio y aplicación de competencias didácticas, el grado de actualización. También se evalúa la calidad del cumplimiento de la docencia, el cumplimiento del programa, el logro de los objetivos y competencias de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes. En ambos casos, los ámbitos que se evalúan resultan coincidentes y están referidos al desempeño o a la actividad del docente en la fase activa o de desarrollo de la docencia

*Periodicidad de la Evaluación.* Vicerrectores y decanos informan que en la aplicación del proceso prima la periodicidad semestral (73%). Se presenta un caso con periodicidad anual y otros que varían hasta

cuatro años, ya que están relacionados con el proceso de jerarquización académica.

*Uso de los resultados.* El uso de los resultados es muy variado, lo que concuerda con la diversidad de propósitos señalados. El 50% de las autoridades informan que utilizan los resultados para tomar decisiones de mejoramiento del desempeño docente (retroalimentar el proceso y mejorarlo para formar a los docentes; para cambiar el proceso docente), para informar a los académicos y a las autoridades, para otorgar estímulo a la excelencia y para sancionar el incumplimiento. En un 27,8% de los casos asocian la evaluación académica con la mantención de contratos, entrega de asignación de docencia o asignación universitaria. Una minoría de las autoridades (22,2%), señala que no se ha definido aún su uso, que no tiene un uso real o que su uso es limitado.

*Asociación con otros procesos.* Los vicerrectores señalan que se asocian con la carrera académica y con las promociones y ascensos de los académicos. En un solo caso se indica que no se asocia con otros procesos.

Los decanos señalan mayoritariamente que no está asociado o presenta poca o nula relación con otros procesos, como la jerarquización o la carrera académica. Aproximadamente un tercio de los decanos señala que en sus universidades se asocia y tienen relación con la jerarquización académica.

Como ya se dijo, no hay sistema de evaluación del desempeño docente, pero se realiza un proceso de evaluación del desempeño. La caracterización del proceso indica falta de claridad en cuanto a propósitos, instancias y actores que evalúan, ámbitos o aspectos que se deben evaluar, usos de los resultados y asociación con otros procesos. Indudablemente, un proceso de evaluación adecuadamente desarrollado debe mostrar coherencia entre los propósitos y el resto de sus elementos. Las diferentes instancias y actores, cada uno en su nivel, deben abordar el proceso, recibir los resultados y obrar en consecuencia para su mejoramiento. Su asociación con otros procesos,



como la jerarquización académica, son de la mayor importancia, toda vez que la función de docencia debe relevarse y ponerse a la par con la investigación, extensión y gestión, valorándosele por su calidad en el grado que corresponde.

### **3.7. Instancias de evaluación de la docencia que funcionan en la actualidad y que tienen realmente ingerencia en el mejoramiento de la docencia.**

Según los vicerrectores, la instancia predominante de evaluación de la docencia que funciona en la actualidad, es la evaluación de los estudiantes (100%); la siguen en orden de importancia la vicerrectoría (73%), las direcciones de departamentos y escuelas (55%) y la autoevaluación de los docentes (45%). Con frecuencias menores se indican la Dirección de Docencia, la Dirección de Pregrado, los claustros de departamento/escuelas/institutos, los consejos de facultad y los pares (área/línea/especialidad).

Las mismas autoridades señalan que las instancias que tienen realmente ingerencia en el mejoramiento de la docencia son, en primer lugar, la vicerrectoría académica y la dirección de pregrado. Entre las razones indican que ellas tienen la posibilidad de implementar políticas que llevan a un mejoramiento continuo del desempeño docente y a la coordinación del proceso de evaluación. En segundo lugar identifican como instancias que realmente tienen ingerencia en el mejoramiento de la docencia, a las jefaturas de carrera, la dirección de escuela y las direcciones de departamentos, ya que son unidades directamente responsables de la docencia, de su supervisión y control, para que tenga un nivel de calidad aceptable. Agregan a lo anterior, las posibilidades efectivas de tomar decisiones de asignar o no a un docente la responsabilidad de impartir una signatura y la posibilidad de monitorear a los profesores-hora.

Los decanos, al igual que los vicerrectores, mencionan una gran variedad de instancias de evaluación de la docencia, que van desde la Vicerrectoría Académica, hasta la autoevaluación de los docentes. Predomina la evaluación

de los estudiantes, seguida de la autoevaluación de los docentes y la evaluación que parte de Dirección de Departamento/Escuela/Instituto. Según los decanos, las instancias que realmente tienen ingerencia en el mejoramiento de la docencia corresponden a la evaluación de los estudiantes, la autoevaluación de los docentes y la evaluación realizada por las direcciones. Para la primera instancia indican que genera cambios cuando el docente valora su pertinencia. Para los otros dos no dan razones.

A partir de la información, se aprecia coincidencia entre vicerrectores y decanos, aunque la mirada de los primeros es a nivel institucional, mientras los decanos presentan una mirada a nivel intermedio, asociada a la articulación y a la ejecución de los procesos de evaluación. La evaluación que realizan los estudiantes se muestra como una instancia, probablemente por ser la acción de evaluación más universal que existe en todas las universidades consideradas en el estudio.

### **3.8. Uso de los resultados de la evaluación de la docencia hecha por los estudiantes.**

La consulta se refiere a si se introducen los cambios por solo algunos cambios sugeridos por los estudiantes.

Un 55% de los vicerrectores señala que no se introducen los cambios sugeridos por los estudiantes. Un 18% señala que a veces se introducen algunos de los cambios sugeridos y un 27 % no respondió acerca del uso de los resultados.

Al comentar sus respuestas expresan que los resultados de la encuesta respondida por los estudiantes no se utilizan. Los académicos conocen los resultados en línea, pero las mejoras no se producen, pues falta un organismo de supervisión. Indican que no están definidas las acciones a seguir cuando un docente es evaluado negativamente; sólo están contempladas las situaciones positivas. Señalan que las comisiones de evaluación docente o los departamentos de aseguramiento de la calidad docente, deben cautelar que los resultados tengan una mayor consecuencia

en el mejoramiento del desempeño docente. Se destaca la existencia de centros de apoyo pedagógicos para ayudar a superar las falencias. Cuando se trata de profesores-hora mal evaluados por los estudiantes, indican que no se les vuelve a contratar para impartir docencia.

Por su parte, el 37,5% de los decanos señala que no se introduce cambios a partir de la evaluación hecha por los estudiantes. Entre las razones esgrimidas se señala que el instrumento y procedimiento carecen de validez; los estudiantes no lo toman en serio; la evaluación es "un saludo a la bandera", oficialmente no se introducen cambios, pero si el profesor es consciente de su propio desempeño y del mejoramiento de su curso, mejorará los aspectos a su alcance; la encuesta de los estudiantes no considera la posibilidad de proponer cambios; los cambios que surgieron los estudiantes no son de fondo.

El 62,5% de los decanos informa que se introducen algunos cambios a partir de la evaluación hecha por los estudiantes. Al detallar sus respuestas señalan: los cambios propuestos se analizan con los directores (departamento/escuela/instituto) y el profesor responsable de la asignatura. Si existe coincidencia, se introducen los cambios. Cada docente revisa sus resultados y con esa información modifica o refuerza los aspectos indicados. La posibilidad de introducir cambios queda a criterio de los directores de departamento o escuela.

Respecto del manejo de los resultados de la evaluación de la docencia hecha por los estudiantes, en cuanto a quién o quiénes conocen los resultados, los decanos informan que son conocidos por diversas instancias, partiendo por los profesores, que reciben un informe detallado. Estos también son conocidos con similar detalle por los departamentos, escuelas ó institutos, y a un nivel más general los conoce la autoridad superior.

Al pedírseles que detallen sus respuesta, los decanos hacen referencia al manejo de los resultados en términos de a quienes llega la información para su conocimiento: La información la recibe el director de departamento, que entrega una copia a cada académico evaluado; los resultados son

examinados por el consejo de departamento y el jefe de carrera; el resultado global y su análisis es entregado al decano y a vicerrectoría académica.

Algunos decanos se refieren a otros aspectos no consultados, como los efectos que tiene el que todos conozcan el resultado (se asegura transparencias y una adecuada toma de decisiones), o a la forma en que son divulgadas (a través de la plataforma informática de la facultad) o el acceso a los resultados (los resultados no son públicos; sólo los estudiantes no conocen el resultado).

La situación descrita tanto por vicerrectores como por los decanos, refleja una vez más la falta de un sistema de evaluación y de un proceso de evaluación del desempeño docente. La evaluación que hacen los estudiantes predomina en las universidades, siendo complementada con otras acciones evaluación de otros actores y de otras instancias, sin embargo, no se aprovecha para realizar cambios para el mejoramiento del proceso docente. El manejo y uso de la información también presentan falencias.

### **3.9. Rol que juega la vicerrectoría en la implementación de la evaluación de la docencia, en el marco de un sistema de calidad.**

Los entrevistados coinciden en que la vicerrectoría debe establecer las políticas y los sistemas que garanticen el desarrollo de cada asignatura y de la actividad docente; debe generar un marco evaluativo y regulatorio de la actividad docente, orientando o direccionando el proceso de evaluación de la docencia. Debe ser facilitadora de la evaluación de la docencia, proponiendo o implementando mecanismos de seguimiento de la docencia, para el aseguramiento de la calidad.

Su rol se considera similar al de una comisión de evaluación de la docencia o de un departamento de aseguramiento de la calidad docente e innovación curricular, existentes en algunas universidades.

Diez de los once vicerrectores académicos indican que existe la posibilidad efectiva de cambio en el rol de la Vicerrectoría Académica, con el objeto de

mejorar el proceso de evaluación de la docencia. En dos casos se informa que se está llevando a cabo una reestructuración de la Vicerrectoría, que incluye también a la Dirección de Pregrado o a la Dirección de Estudios de Pregrado. Los cambios incluyen el mejoramiento del sistema de evaluación de la docencia y la creación de un Departamento de Aseguramiento de la Calidad de la docencia e innovación curricular.

El cambio de rol se visualiza como algo natural y como una tarea a realizar. Existe la tendencia a incorporar los diversos componentes, incluida la docencia, en un sistema de vida académica o de evaluación del desempeño académico. Esto implica implementar el modelo educativo institucional, la instalación de un sistema de aseguramiento de calidad y los procesos de autoevaluación institucional y de las carreras. Se espera una mayor valorización de la docencia, poniéndola al nivel de la investigación, reconociendo los esfuerzos de los académicos por habilitarse en docencia de educación superior. En un caso ya se le dio mayor estatus creando la Vicerrectoría de Docencia.

### **3.10. Rol que juega la Facultad en la articulación del proceso docente entre el nivel superior-central y las unidades ejecutoras.**

Según los decanos, en siete de las universidades las facultades cumplen un rol relevante en la articulación del proceso docente, entre el nivel superior y las unidades ejecutoras. Ellos señalan que desde la facultad se realiza la orientación del proceso Docente; se establecen políticas y propósitos; se planifica, coordina y controla la articulación del proceso docente entre el nivel superior y las unidades académicas de su dependencia; se evalúan proyectos docentes; se vela por el cumplimiento de las políticas docentes; se regula la actividad; se resuelven solicitudes de los estudiantes; se coordina el encuentro entre las políticas generales institucionales y las políticas particulares de las unidades ejecutoras; se orientan los procesos de rediseño curricular y se preocupan del mejoramiento de la docencia.

En las restantes universidades el rol de articulador lo desempeñan otras unidades, tales como los departamentos, la Unidad de Currículo o un Consejo Asesor de la Dirección de Docencia.

#### **4. CONCLUSIONES**

Las instituciones de educación superior participantes en este proyecto, visualizan la evaluación del desempeño docente como área de interés particular, dada su asociación con la explicación de la calidad de los procesos de formación profesional y con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como por su contribución a la orientación de los cambios, que la propia institución debe instalar en sus funciones académicas y en la gestión de ellas.

El proceso docente y específicamente el desempeño docente, se desarrollan en un contexto orientado institucionalmente. Lo anterior justifica la realización de un diagnóstico de la realidad en que actúa el docente universitario, partiendo desde la información aportada por los actores que tienen ingerencia directa en el establecimiento de concepciones, políticas, procedimientos y mecanismos de gestión, además de los procesos de articulación y evaluación de la docencia, como son los vicerrectores y decanos.

A partir de las respuestas dadas por vicerrectores y decanos, en relación a la evaluación del desempeño docente, se puede concluir que:

- Las autoridades reconocen la existencia de políticas u orientaciones institucionales sobre la docencia, expresadas y diseminadas en una diversidad de documentos oficiales de las instituciones. No existe documentación específica para la docencia en que se describan los principios o criterios que la orientan.
- Mayoritariamente dan cuenta de la existencia de un modelo o enfoque para la docencia de pregrado, con denominaciones diversas, tales como Modelo Pedagógico, Proyecto Educativo, Modelo de Formación, Modelo Pedagógico para el Rediseño Curricular, etc. Al caracterizar el

modelo hacen referencia a una diversidad de dimensiones, que refleja la falta de criterios y categorías claras para su caracterización.

- No existe o no está explicitado un perfil docente o tipo de profesor para la docencia de pregrado. Las características o competencias docentes están señaladas expresamente en otros documentos, tales como los referidos a la jerarquización académica, a la evaluación de la docencia y al perfeccionamiento académico.
- Mayoritariamente, vicerrectores y decanos, reconocen que no existe un sistema de evaluación de la docencia de pregrado. Si bien describen características, los elementos constitutivos que se señalan no son suficientes para afirmar que se está frente a un sistema de evaluación. Un elemento citado en forma predominante, es la encuesta que responden los estudiantes para evaluar el desempeño docente, lo que es insuficiente, dado que refleja la opinión de sólo uno de los actores y constituye una parte menor de un sistema de evaluación.
- En las universidades existe una diversidad de instancias académicas administrativas encargadas de la planificación, articulación y evaluación del proceso docente. La planificación está en las instancias superiores de la jerarquía académica: vicerrectoría o su equivalente. La articulación y evaluación del proceso se ubican en las instancias intermedias, como las direcciones de escuela o direcciones de departamentos. Si bien, distintas instancias están en distintos momentos de la gestión del proceso, no se puede afirmar que en las distintas instituciones haya claridad sobre el itinerario jerarquizado del proceso de evaluación del desempeño docente.
- No existe un sistema de evaluación, pero se evalúa el desempeño docente. Al caracterizar el proceso se observa falta de claridad en cuanto a los propósitos, instancias y actores que evalúan, a los ámbitos o aspectos que se deben evaluar, al uso de los resultados y su relación con otros procesos institucionales. Se detecta falta de coherencia entre los propósitos y los restantes elementos del proceso, sin embargo, se reconoce la importancia de asociar el proceso de evaluación del desempeño docente con la jerarquización académica.

- La instancia de evaluación predominante corresponde a la evaluación que hacen los estudiantes. Otras instancias son la autoevaluación que realizan de su docencia los académicos y la evaluación llevada a cabo por las direcciones de escuelas y/o departamentos.
- Las instancias que realmente tienen ingerencia en el mejoramiento de la docencia, en el nivel superior de la jerarquía académica, son la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Docencia o Dirección de Pregrado, dadas sus posibilidades de establecer e implementar políticas u orientaciones en relación a la docencia y a su mejoramiento continuo. En el nivel intermedio de la jerarquía académica se señalan las jefaturas de carreras, las direcciones de escuelas y las direcciones de departamentos, ya que son unidades directamente responsables de la docencia, de su orientación, supervisión y evaluación.
- A pesar de que todas las instituciones comprometidas en el estudio cuentan con un instrumento de evaluación del desempeño docente, respondido por los estudiantes, sus resultados tienen poca o ninguna incidencia en la implementación de cambios para mejorar la docencia, debido a que no se introducen o sólo se introducen parcialmente. En cuanto al manejo y comunicación de los resultados, éstos son recibidos por los directores de escuelas o departamentos, quienes los comunican a los académicos; a su vez son analizados en consejos de departamentos y escuelas. El resultado y análisis global es comunicado a vicerrectoría y facultades.
- En relación a la implementación de la evaluación de la docencia, la vicerrectoría cumple los roles de establecer las políticas y los sistemas que garanticen el adecuado desarrollo de cada asignatura y de la actividad docente. Se visualiza la posibilidad efectiva (existen acciones en curso), de hacer cambios en el rol que tiene la vicerrectoría académica, con el propósito de mejorar la docencia y el proceso de evaluación de ella. Por su parte, las facultades cumplen un rol relevante en la articulación del proceso docente, entre el nivel jerárquico superior y las unidades ejecutoras.



# PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: DIAGNÓSTICO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

Mario Báez E.  
Mario Cazenave G.\*  
Jorge Lagos C.\*\*

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los factores claves para conseguir una educación de calidad es contar con docentes de calidad. Desde esa perspectiva, la gran mayoría de las universidades, tanto nacionales como extranjeras han desarrollado diferentes propuestas y estrategias para la evaluación del desempeño docente. *“Estas propuestas, sin embargo, tienen que enfrentarse a múltiples retos y desafíos que se presentan dentro de la cultura universitaria en la cual existe una gran diversidad de temas abiertos sobre lo que es necesario un meditado análisis y reflexión.”*<sup>30</sup>

En concordancia lo señalado este artículo es parte del libro que tiene como uno de sus objetivos prioritarios conocer la situación en que se encuentra el proceso de evaluación del desempeño docente en las universidades estatales chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores, percibido desde actores relevantes: vicerrectores y decanos, académicos y estudiantes.

El presente análisis recoge las percepciones de uno de los actores claves del proceso aprendizaje-enseñanza: el docente.

Para desarrollar el estudio se definió una muestra que quedó conformada por 64 académicos seleccionados al azar de 11 universidades chilenas

---

<sup>30</sup> UNESCO, Santiago (2006) “Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente”

pertenecientes al Consejo de Rectores.<sup>31</sup> Los sujetos de este estudio corresponden a académicos de planta o jornada parcial de ambos sexos y con distintos años de experiencia en la institución universitaria.

Las dimensiones consideradas en la consulta realizada a los docentes que se desempeñan en las universidades chilenas que forman parte de la muestra son las siguientes:

- Directrices institucionales
- Participación en la elaboración de políticas
- Mecanismos de evaluación
- Implicancias de los resultados
- Retroalimentación para el académico
- Percepción del sistema de evaluación del desempeño docente
- Aspectos a contemplar en la evaluación del desempeño docente

El diagnóstico realizado se enmarca dentro de las estrategias cualitativas de generación de conocimiento, ya que el método fenomenográfico es el que mejor se adapta a los objetivos del presente estudio.

El instrumento utilizado en este diagnóstico corresponde a un cuestionario abierto, anónimo, semiestructurado de seis ítems el cual se orientó a recoger información respecto a la evaluación del desempeño docente a partir de las dimensiones antes mencionadas. (Ver instrumento en anexo).

El instrumento fue socializado, revisado y adecuado por los integrantes del grupo de trabajo, todos expertos en el área educacional universitaria, a fin de validarlo y dar respuesta a los objetivos del proyecto. La encuesta fue aplicada durante los meses de junio y julio del 2007.

En el proceso de análisis se ha leído los registros, tratando de no apartarse del marco teórico general que orientó esta consulta; se construyó categorías

---

<sup>31</sup> Universidades: U. de Tarapacá, U. de Antofagasta, U. de la Serena, Pontificia U. Católica de Valparaíso, U. de Santiago, U. de Talca, U. de Concepción, U. del Bio-Bio, U. de la Frontera, U. Austral de Chile, U. de los Lagos, U. de Magallanes.

específicas y se sistematizó la información, tratando de no omitir antecedentes que pudieran resultar importantes.

En el cálculo de porcentaje de las tablas que se adjuntan, la sumatoria de la respuesta en algunos casos supera el 100%, y en otros, los valores son inferiores. Esto se debe a que los sujetos de la muestra en algunas ocasiones señalaron más de una categoría y en otros casos omitieron la respuesta.

## 2. MECANISMOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

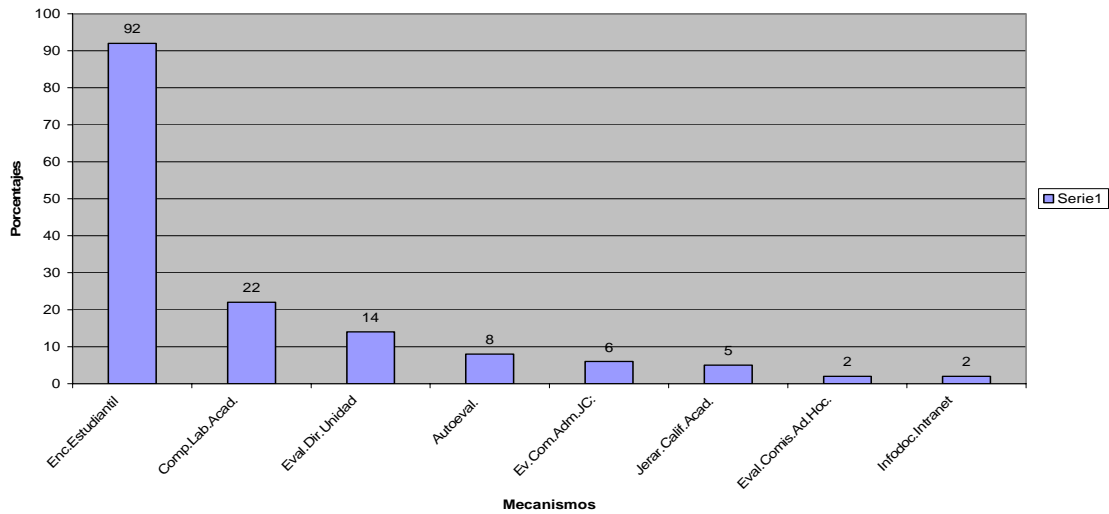
De la tabla 1 se puede apreciar que la “Encuesta Estudiantil” es actualmente el mecanismo más utilizado para la evaluación del Desempeño Docente con un 92%. De acuerdo a su frecuencia, le siguen en importancia: el “Compromiso de Labores Académicas”, con un 22%; la “Evaluación de Directores de Unidades” (Departamento, Facultad, Escuela) con un 14%, y la “Autoevaluación” con un 8%.

**Tabla 1: Mecanismos de Evaluación del Desempeño Docente**

Mecanismos	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	%
Encuesta estudiantil	6	7	3	4	2	5	6	6	5	11	4	92
Compromiso Lab.Académicas	1			3		2		2	1	3	2	22
Eval.Direc.Unidad/Fac, Escuela)	1			2		1			2	3		14
Autoevaluación				3						2		08
Eval.cumplim.adm.JC							1		2	1		06
Calificación académica/Jerarq.Académica			2				1					05
Eval. Comisión ad-hoc (cada 4 años)										1		02
Infodocente/intranet			1									02

Con menor frecuencia fueron mencionados los mecanismos de: “Evaluación de cumplimiento administrativo por Jefes de Carrera”, con un 6%.; “Calificación y Jerarquización académica” con un 5% y “Evaluación de Comisión ad-hoc” e “Infodocente e Intranet”, con un 2%.

Graf.1 Mecanismos de Evaluación



3.

### IMPLICANCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

De acuerdo a la Tabla 2, se puede observar que el 33% de los académicos de la muestra manifiestan que:

- No se observan cambios, impacto o efectos correctivos, También se señala que no existe retroalimentación colegiada ni implicancias institucionales por el eficiente desempeño docente.

A su vez, el 67% restante encuentra algún tipo de implicancia en el sistema de evaluación del desempeño docente. Esta categoría se organizó en los siguientes rubros, de acuerdo a la naturaleza de la respuesta:

#### *Implicancias Autoformativas (50%)*

- Permite la retroalimentación (fortalezas y debilidades) para corregir y mejorar la gestión docente/ Calidad de la enseñanza.
- La retroalimentación depende del criterio de cada académico.
- Sólo tiene impacto formativo

#### *Implicancias Contractuales (28%)*

- Permite definir la permanencia en el cargo de profesores de tiempo parcial o sus posibilidades de renovación de contrato.

- En profesores de planta se usa para su calificación y podría ser motivo de despido si sus calificaciones bajas son reiterativas.

*Implicancias administrativas o de control (27%)*

- Permite evaluar publicaciones, compromiso académico (implicancia en la calificación).
- Las implicancias dependen de cada departamento.
- Carta de felicitaciones de vicerrectoría académica a académicos bien evaluados /estímulo de reconocimiento.
- Publicación de resultados en página Web Institucional.
- Ayuda al director (departamento, instituto, decano) a focalizar los compromisos para el siguiente período, facilitando la toma de decisiones respecto de conversar con los académicos, otorgar otras responsabilidades, plan remedial, etc.
- Involucra pérdida de asignación mensual por contrato de desempeño/Se considera en la postulación a estímulo docente/asignación económica por buen desempeño, asignación al mérito docente.

*Implicancias remediales y metodológicas (07%)*

- Capacitación a docentes mal evaluados
- Permite corregir metodologías de trabajo en clases y/o laboratorios, reducir o aumentar tamaño de las sesiones, cambios de horario, cambios de plan de compra de materiales, etc.

**Tabla 2: Implicancias de los Resultados**

<b>Implicancias</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>U6</b>	<b>U7</b>	<b>U8</b>	<b>U9</b>	<b>U10</b>	<b>U11</b>	<b>%.</b>
<b>Sin Implicancias</b>												
No se observa impactos, cambios, efectos correctivos / No existe retroalimentación colegiada / En caso de buen desempeño no hay implicancias	5	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	<b>33</b>

institucionales												
<b>Con Implicancias</b>												
Permite definir la permanencia en el cargo de prof. Part-time o sus posib. De renov.contrato			1			1		1	8			26
Permite la retroalim (F. Y D.) para corregir y mejorar la gestión docente/calidad de la Enseñanza	1	1		2			1	2	3	1		26
La retroalim. depende del criterio de cada académico		1			1	4	1				1	19
Ayuda al Director (Depar., Decano, Instit.) a focalizar los compromisos para el siguiente período, facilitando la toma de decisiones, respecto de: conversar con los académicos, otorgar otras responsabilidades, plan remedial, etc.						2	1		1			09
Permite evaluar, publicación compromiso académico (implicancia en la calificación)	1							1	1			07
Sólo tiene impacto formativo			1					1				05
Permite corregir met. de trabajo en clases y/o lab.reducir o aumentar tamaño de las secciones, cambios de horarios, cambios de plan de compra de materiales, etc.	1							1				05
Las implicancias dep. de cada Departamento								2				05
Capacitación a docentes mal evaluados							1					02
Carta de felicitaciones de									1			02

VRA a académicos bien evaluados/estímulo de reconocimiento													
Publicación de resultados en página Web Institucional						1							02
En profesores de planta se usa para su calificación y podría ser motivo de despido si sus calificaciones bajas son reiterativas.										1			02
Involucra pérdida de asig.mensual por contrato de desempeño						1							02

#### **4. RETROALIMENTACIÓN QUE EL ACADÉMICO TIENE DE LA EVALUACIÓN DE SU DESEMPEÑO DOCENTE**

En la Tabla 3 la sumatoria de las respuestas de los sujetos de la muestra supera el 100%, puestos que los sujetos en sus respuestas señalaron más de una categoría y en otros casos omitieron la respuesta. Bajo dicho criterio, un 17% de los sujetos de la muestra, señalan que no existe retroalimentación formal o colegiada de su unidad (Departamento, Escuela, Facultad).

El 83% restante de los académicos menciona algún tipo de retroalimentación que se puede desglosar en:

- Recepción semestral de resultados, a veces con carta de vicerrectoría académica destacando labor realizada (19%).
- Cada académico recibe lineamientos para mejorar su desempeño (de su departamento, jefe de carrera, decano) (17%).
- Sólo se reciben resultados de las encuestas (sin retroalimentación del director de unidad (escuela, departamento), no existe análisis y procesamiento adicional de la información (13%).

- Resultado por escrito disponible en Intranet con evaluaciones anteriores y con promedio individual por departamento y la facultad. También se adjuntan opiniones de los alumnos (09%).

**Tabla 3: Retroalimentación que el académico tiene de la evaluación de su desempeño docente**

<b>Retroalimentación</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>U6</b>	<b>U7</b>	<b>U8</b>	<b>U9</b>	<b>U10</b>	<b>U11</b>	<b>Ind.</b>
<b>Sin Retroalimentación</b>												
Sin retroalimentación formal o Colegiada/de su Unidad, depto, facultad, escuela	2	1			1	3	1	1			2	<b>17</b>
<b>Con Retroalimentación</b>												
Recepción semestral de resultados, a veces con carta VRA destacando labor realizada						1		2	2	3	2	<b>19</b>
Cada académico recibe lineamientos para mejorar su desempeño (de D depto, JC. decano)				2	1		1	1		4		<b>17</b>
Sólo se reciben resultados de las encuestas, sin retroalimentación del Director (escuela, depto), sin procesamiento adicional de la información, sin análisis	2	1				1			1	2		<b>13</b>
Resultado por escrito disponible en intranet con evaluaciones anteriores y con promedio individual del depto y la facultad. También se adjuntan opiniones de los alumnos.		1					1		1	2		<b>09</b>
Se reciben promedio de notas de los cuestionarios con observaciones escritas de algunos alumnos/resumen de encuestas		1	2							1		<b>08</b>
El director Depto recibe								1	2	1		<b>08</b>



información de sus académicos y entrega pauta de mejora												
En forma esporádica se recepciona resultado general de la encuesta (nota promedio)	1					1	1					06
Sólo entrega informativa oficial de resultados en cada asig/resumen de la encuesta, una nota, percentiles de Posición relativa respecto de otros docentes			1	1		1						06
Información sobre aspectos mal evaluados		1								1		04
Solo información a docentes bien evaluados						1						02
Profesor mal evaluado citado por el director, vicedecanato, para motivar			1									02
Sólo cuando existen problemas, nunca para incentivar	1											02
Cada académico puede tomar decisiones: implementar nuevas estrategias enseñanza-aprendizaje, revisar contenidos y metodologías, medir receptividad de los temas, actualizaciones de contenidos, actualización bibliográfica, innovación.							1					02

## 5. DIRECTRICES INSTITUCIONALES QUE GUÍAN LA EVALUACIÓN DOCENTE

**Tabla 4: Directrices Institucionales**

<b>Directrices y Políticas</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>U6</b>	<b>U7</b>	<b>U8</b>	<b>U9</b>	<b>U10</b>	<b>U11</b>	<b>%.</b>
No sé, no conozco una política, no existe, no recuerdo		3	1			1	2	2		4	4	27
No existen criterios ni políticas claras, no existen directrices institucionales claramente delineadas	3	1					3	1		2		16
<b>Al Parecer; Van en relación; Percibo que:</b>												
Cautelar la calidad de la actividad docente: Velar por la calidad de la docencia		2	1			3			1	1		13
La política de evaluación del desempeño docente está incorporado al Plan de Desarrollo Institucional y al Plan Operativo del depto: "Definir e implementar un sistema de evaluación de la Docencia para toda la institución"	1				1	1	1		1			08
Existen criterios que guían el desempeño docente: cumplir con desarrollo de los contenidos del programa, participación del estudiante en clases, correspondencia de las evaluaciones con los temas y nivel de exigencia y satisfacción del alumno con el desarrollo del curso.	1		1					1		1		06
El desempeño docente de los académicos de planta se mide a través de varias					1				1			03

dimensiones: publicación, docencia, difusión, etc.													
Informar a los docentes acerca de su desempeño en el aula, a fin de retroalimentarlo													03
El reglamento de carrera académica													03
El desempeño docente de los PH y su evaluación se basa fundamentalmente en las encuestas de los alumnos										1			02
Ordenanza según tipo de planta académica										1			02
Reglamento que señala que la evaluación corresponde a un análisis objetivo, cualitativo y fundado de los antecedentes acreditados. Considera la eval. del superior jerárquico, la autoevaluación del académico y la evaluación del estudiante.				1									02
En el sistema de contratación se establecen algunos requisitos: firmar contrato de desempeño, título de doctor y duración del contrato por dos años						1							02
Incorporar nuevos Instrumentos para la evaluación del desempeño docente: evaluación del compromiso de labores académicas, cuestionarios de autoevaluación docente, encuesta estudiantil de desempeño docente										1			02
Tiene que ver con responsabilidad, uso de material diverso y trabajo en grupo													02
La Dirección de Desarrollo													02

Curricular y Formativo tiene entre sus tareas la de definir e implementar un sistema de eval. de la docencia para toda la Universidad													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

En primer lugar, llama la atención que el 43% (27% + 16%) de los académicos de la muestra declaren que no existe, no conocen o no recuerdan políticas que guíen la evaluación del desempeño docente y si existen éstas son muy poco claras y no orientan.

Otros sujetos de la muestra también presentan vacilaciones y responden con "Al parecer", "Va en relación con", "Percibo que", lo que apunta más bien a propósitos y no a directrices. Teniendo presente lo anterior, lo más mencionado son:

- Cautelar la calidad de la actividad docente: Velar por la calidad de la docencia
- La política de evaluación del desempeño docente está incorporada al Plan de Desarrollo Institucional y al Plan Operativo del Departamento: "definir e implementar un sistema de evaluación de la docencia para toda la institución.
- Existen criterios que guían el desempeño docente: cumplir con el desarrollo de los contenidos del programa, participación del estudiante en clases, correspondencia de las evaluaciones con los temas y nivel de exigencia y satisfacción del alumno con el desarrollo del curso.
- El desempeño docente de los académicos de planta se mide a través de varias dimensiones: publicación, docencia, difusión, etc
- El desempeño docente de los profesores horas y su evaluación se basa fundamentalmente en las encuestas de los alumnos.

**6. OPINIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS Y NORMAS SOBRE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.**

En la Tabla 5 se puede confirmar la falta de participación directa de los sujetos de la muestra en la definición de directrices (47%). El 24% restante

de los encuestados informa haber tenido participación indirecta, por consulta masiva o a través de documentos.

Cabe hacer presente que no todos los académicos respondieron esta parte del ítem.

**Tabla 5: Opinión sobre participación en la construcción de Políticas y Normas**

<b>Participación en Construcción de Políticas y Normas</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>U6</b>	<b>U7</b>	<b>U8</b>	<b>U9</b>	<b>U10</b>	<b>U11</b>	<b>%</b>
<b>Sin Participación</b>												
Sin participación / Académicos part-time no participan en definición de directrices, aunque su opinión es recogida por el Director Depto.	3	3	3	1	1	3	1	3	2	6	4	47
<b>Con Participación</b>												
Participación indirecta por consulta masiva			1			2			2	1		18
Escasa participación								1				03
Sólo a través de estudio de documentos							1					03
Participación directa												

## **7. PERCEPCIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

En la Tabla 6 se puede observar que los sujetos de la muestra que tienen una percepción positiva suman en total un 20%. Estos académicos señalan que el sistema está bien, es adecuado para supervisar las actividades que se realizan y mejorarlas y que las deficiencias está en lo que los docentes, directores y autoridades hacen con la información.

El 66% restante señala que el sistema de evaluación debe perfeccionarse, completarse con otros instrumentos, tales como evaluación de pares, evaluación del nivel de satisfacción.

Las principales observaciones que estos académicos perciben del sistema de evaluación del Desempeño Docente, además de las señaladas, son:

- No profundiza y no tiene mecanismos de control de las respuestas; está mal diseñada.
- Debilidad, debido a que sus consecuencias dependen de la voluntad del académico evaluado.
- Innecesaria, no cumple su función de tomar decisiones.

**Tabla 6: Percepción del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente**

Percepción del Sistema de Eval.	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	%
<b>Positiva /Fortaleza</b>												
Útil, pero requiere ajustes, incompleta, normativa			1						1	3		08
Positiva, cumple con lo proyectado, adecuada para supervisar la actividad que se realiza y mejorarla		2			1	1						06
El sistema está bien, la deficiencia está en lo que hacen los docentes, directores y autoridades con la información, cómo se realiza, cómo se incentiva.		2		1			1					06
Es una ventaja por ser un sistema único para todos los docentes.								1				02
<b>Negativa/Debilidad</b>												
Debe perfeccionarse, com-		2				1	2	2		3	1	22

pletarse con otros instrumentos (eval. de pares, nivel de satisfacción)												
Innecesario, no cumple su función, no permite tomar decisiones				1		2		1				08
Incompleto, mide parámetros productivos y no necesariamente el desarrollo de la disciplina, grupos de trabajo, aspectos formativos/descontextualización de la academia/ocasional, poco estimulante					2				2			08
No profundiza y no tiene mecanismos de control de las respuestas/mal diseñada			1			1			1			06
Debilidad debido a que sus consecuencias dependen de la voluntad individual de los académicos					1		1	1				06
No existe controles ni sanciones por parte de la autoridad/premios por buen desempeño docente					1			1				04
Sólo mide cuantitativamente en vez de cualitativamente			1				1					04
Poca credibilidad, académicos mal evaluados en forma reiterada siguen impartiendo la misma asignatura, por tal motivo los alumnos han perdido interés, no ven consecuencias o cambios								2				04
Debiera considerar asistencia y rendimiento para que el alumno pueda			2									04

evaluar												
Falta verificar su efectividad				1							1	04
Tiene más debilidades que fortalezas: menor peso de los aspectos pedagógicos que los administrativos, no considera las particularidades de la docencia en las distintas carreras (cátedra, laboratorios, supervisiones en terreno, intervenciones/inconsistente, insuficiente,								1				02
Los alumnos han perdido interés	1											02
Mezcla cosas que no dependen del académico (salas e infraestructura)		1										02
Sólo informativo	1											02
Evalúa todo con un formato clásico de cátedra conferencia a asignaturas que demandan otro tipo de metodología (laboratorio, salida a terreno, intervenciones, etc.)								1				02
Lento y subutilizado, sin reflexiones acerca de los resultados/ sin entrevistas ni planes de mejora.											1	02

## 7. ASPECTOS QUE DEBIERA CONTEMPLAR LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Dada la diversidad de aspectos sugeridos, éstos se han organizado de acuerdo a la taxonomía de Délors: Saber, Saber hacer, Saber ser y Saber convivir. También se consideró una categoría del "Estudiante", ya que algunas observaciones solicitaban incluir en la evaluación algunas variables relativas a dicho actor. Otra categoría importante que surgió fue la de



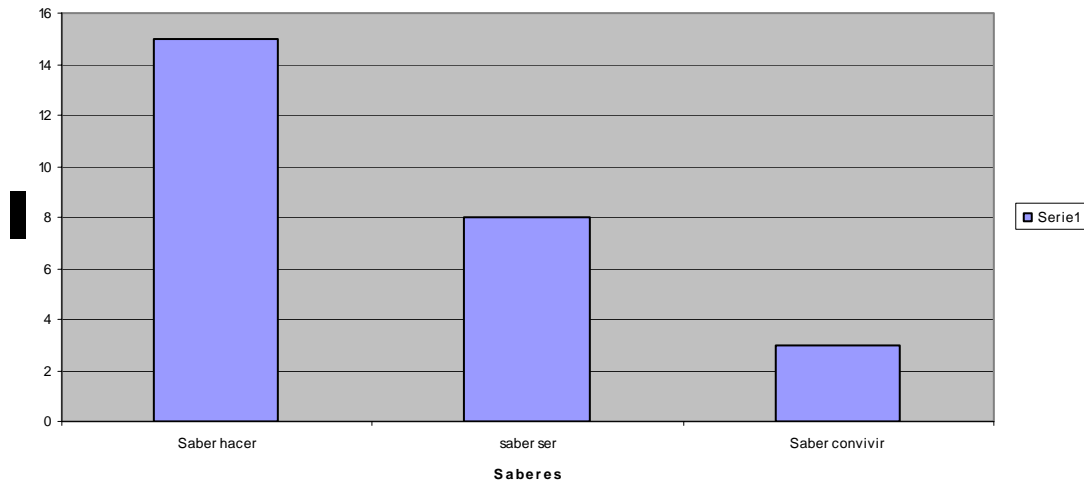
Gestión, la cual se ordenó en las subcategorías de Planificación, Organización, Ejecución y Control. Luego se analizó cada aspecto de las subdimensiones.

Las tablas reflejan exactamente lo expuesto por los sujetos de la muestra.

**Tabla 7: Aspectos que debiera contemplar la evaluación del Desempeño Docente**

<b>Saber Hacer</b>
Aportes al proceso de crecimiento del alumno
Uso de la voz
Liderazgo
Desarrollo de la docencia: motivación del aprendizaje, estrateg. didácticas .aplicada
Aplicación de los aprendizajes logrados
Considerar la planificación y organización de la asignatura y las clases
Proceso de tutoría y de acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes
Elaboración y renovación del material didáctico
Métodos pedagógicos empleados
Capacidad de motivación de los alumnos (ojo parece repetido)
Sistema de evaluación aplicado (proceso –producto)
Fortalezas y debilidades del profesor en la clase expositiva, salida a terreno, apoyo
Aportes bibliogr. puntualidad, responsabilidad, asp. didác. rigur. docente, innov.e TIC....
Dificultades que enfrentan durante la docencia
Uso de las tecnologías de apoyo al aprendizaje
<b>Saber Ser</b>
Puntualidad, responsabilidad
Nivel de cumplimiento
Considerar competencias sociales: empatía, respon, comunicación entre a estudiantes
Actualización en conocimiento y metodologías
Atención del alumno como "persona"
Cumplimiento de metas académicas
Cumplimiento de metas administrativas
Actividad de mejoramiento continuo (actualización)
<b>Saber Convivir</b>
Interrelaciones personales
Considerar el trabajo en equipo
Comunicación e interacción con los y las estudiantes

**Graf.2 : Saberes que debiera contemplarse en la Evaluación del Desempeño Docente**



De acuerdo a los resultados presentados en la Tabla 7, las sugerencias principales se refieren a los aspectos del "saber hacer", del "saber ser" y del "saber convivir".

En relación con los aspectos procedimentales de la docencia se mencionan:

- El saber usar la voz.
- El saber liderar.
- El saber motivar.
- El saber aplicar estrategias didácticas.
- El saber innovar.
- El saber planificar y organizar la asignatura.
- Saber acompañar y guiar al estudiante (tutoría).
- Saber elaborar y renovar material didáctico.
- Saber emplear métodos pedagógicos.
- Saber aplicar evaluación de procesos y productos.
- Saber utilizar tecnologías de apoyo al aprendizaje, etc.

En cuanto "al saber ser", que considera los aspectos valóricos y actitudinales se menciona:

- La puntualidad y responsabilidad.
- El nivel de cumplimiento.

- Actualización en conocimiento y tecnología (actualización).
- Atención del alumno como "persona".
- Cumplimiento de metas académicas.
- Cumplimiento de metas administrativas.

En relación con el "saber convivir":

- Interrelaciones personales.
- Trabajo en equipo.
- Comunicación e interacción con los y las estudiantes.
- Considerar las competencias sociales: empatía, comunicación entre académicos y estudiantes.

**Tabla 8.- Condiciones del Estudiante**

<b>Estudiante</b>
Dificultades del alumno en el proceso de aprendizaje
Responsabilidad del estudiante
Planificación y organización de la asignatura y las clases
Dominio de la materia y actualización del conocimiento
Comunicación con su profesor
Disposición hacia el aprendizaje
Opinión del estudiante

Los sujetos de la muestra (Tabla 8) consideran que el que el proceso docente es un constructo multidimensional, donde el académico, el estudiante y el contexto en que éste se desarrolla condicionan los resultados. En tal sentido los sujetos de la muestra proponen la inclusión de algunos indicadores respecto del estudiante:

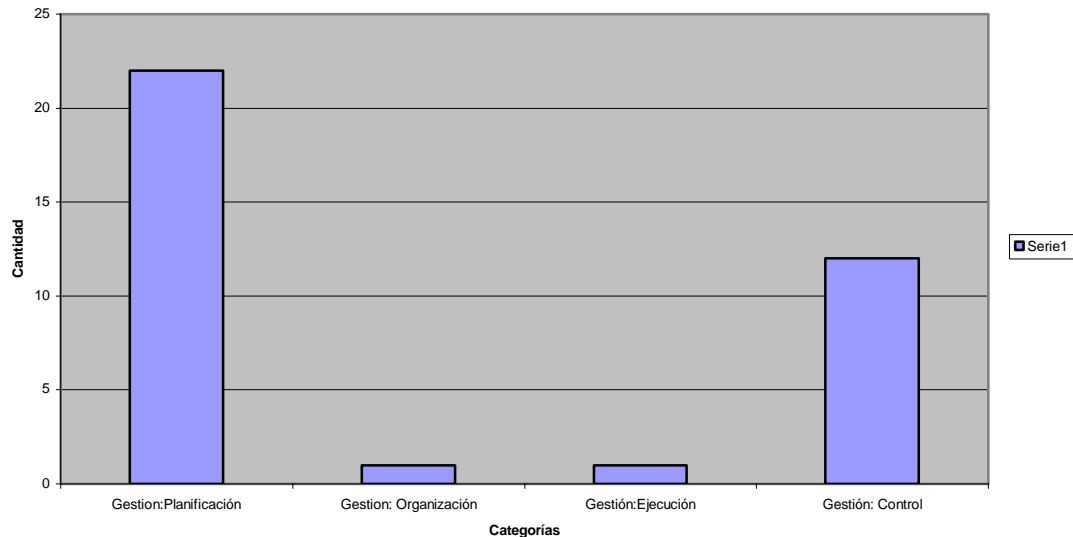
- Dificultades del alumno en el proceso de aprendizaje.
- Responsabilidad del estudiante.
- Planificación y organización de la asignatura y las clases.
- Dominio de la materia y actualización del conocimiento.
- Comunicación con su profesor.
- Disposición hacia el aprendizaje.

**Tabla 9. Gestión del Desempeño Docente**

<b>Gestión: Aspecto de Planificación</b>
Normas y criterios válidos y fiables/estándares definidos y consensuados
Compromiso lab. Por escrito del académ., comprom. A mejorar, ev.internas, y externas
Inclusión de todos los docentes que participan en el módulo
Considerar criterios de desempeño docente/estándares de desempeño
Diferenciar el ámbito o contexto en que se desarrolla la actividad docente
Que sea un proceso obligatorio
Considerar un plan de mejoramiento (compromiso académico)
Cada profesor establece un compromiso de metas a cumplir y su corresp. Mekan. de ev.
Contemplar un ámbito cuantitativo, pero también cualitativo en concordancia con la ca
Disponer de 3 instrumentos: eval docente hecha por estad.,por pares, satisf del estad.
Políticas claras y socializadas
Modelo de evaluación del desempeño docente que lo sustente
Una política de remuneraciones acorde con las responsabilidades comprometidas
Opinión de las autoridades directas
Percepción de pares y del Director de Escuela o Dpto..sobre el desempeño docente
Establecer claramente las metas de la unidad y los mecanismos para mejorar las c
Incluir inform. que permita para prop. de análisis discrim a estud. en término de rend.
Considerar: autoev. personal, la de pares, JC, y la del usuario
Instrumento alineado con Plan Estratégico
Debiera considerar: eval de los alumnos, autoev. de als., eval. de directivos con 3 pers..
Considerar pautas de evaluación de visitas de clases
Considerar elementos de procesos
<b>Gestión: Aspecto de Organización</b>
Estructura de apoyo para docentes mal evaluados/actividad de mejoramiento continuo
<b>Gestión: Aspecto Ejecución</b>
Considerar premios y castigo al desempeño docente/incentivos
<b>Gestión: Aspecto Control</b>
Instaurar un sistema de retroalimentación más formal y toma de decisiones
Evaluar los equipos de trabajo que es capaz de generar el docente
Evaluar los productos desarrollados en clases
Contemplar un sistema de "monitoreo"
Eval por expertos ext.en temas didácticos, evaluación por pares
Contemplar una retroalimentación más completa, que sólo los resultados...
El análisis de los resul.debe ponderar adecuad.las causas que lo explican, sep respon.ir
Evaluación directa de los estudiantes que incluya también a los egresados
Recoger información considerando el estándar de desempeño docente

Estructura apoyo a docentes mal evaluados, capacitación y monitorear su desempeño
Instaurar mec de evaluación frecuente de la labor docente (seguimiento para eval prog
Reuniones periódicas de análisis de la información global y específica obtenida.

**Gráfico 3: Aspectos que debiera contemplar la gestión del Desempeño Docente**



El mayor número de observaciones recae en la categoría de "Gestión", la cual se ha desglosado en: Planificación, Organización, Ejecución y Control.

La planificación de la gestión del proceso de evaluación del desempeño docente registra la mayor cantidad de sugerencias, las cuales dicen relación con debilidades en cuanto a Directrices, Políticas, Objetivos, Estándares e Indicadores poco claros del proceso y de las condiciones bajo las cuales se realiza la evaluación de los docentes al interior de las universidades estudiadas.

Las observaciones se refieren a:

- Normas, criterios, estándares válidos, fiables y consensuados.
- Compromiso de labores académicas con la obligación de mejoras de las debilidades, considerando evaluaciones tanto internas como externas para ver avances.
- Participación de todos los docentes en la evaluación del módulo.
- Obligatoriedad del proceso de evaluación.
- Considerar un Plan de Mejoramiento.

- Contemplar un ámbito cuantitativo: horas académicas desarrolladas, horas de perfeccionamiento y habilitación pedagógica, resultado de la evaluación estudiantil. También un ámbito cualitativo: concordancia entre la categoría académica y responsabilidades asumidas: calidad de la docencia entregada, sustentada por la actualización, innovación, metodologías pertinentes, etc.
- Disponer de tres instrumentos: evaluación docente hecha por los estudiantes, evaluación docente hecha por los pares y medición del nivel de satisfacción de los estudiantes por los servicios recibidos.
- Una política de remuneraciones acorde con las responsabilidades comprometidas.
- Contemplar una retroalimentación más completa, y no sólo los resultados.
- Modelo de evaluación del desempeño docente que lo sustente.
- Instrumento alineado con el Plan Estratégico, etc.

En relación a la Organización de la Gestión del proceso de evaluación, se señaló el contar con una estructura de apoyo para docentes mal evaluados e implementar un sistema de perfeccionamiento continuo, definiendo las instancias encargadas de dichas funciones.

Respecto de la Ejecución o Desarrollo de la Gestión, se señaló la necesidad de contar con incentivos, premios y castigos al desempeño docente. En consecuencia, se hace necesario motivar y recompensar a la luz de los resultados obtenidos.

Otra factor de la Gestión que también consideró gran cantidad de sugerencias, se refiere al "Control del Proceso", en el sentido de evaluar resultados a la luz de las normas y estándares, el sugerir y comunicar acciones correctivas en forma oficial e informar a los interesados y a las instancias de control para efecto de monitorear los ajustes y correcciones pertinentes.

Las observaciones principales fueron:

- Instaurar un sistema de retroalimentación y toma de decisiones más formal.
- Contemplar una retroalimentación más completa, y no sólo los resultados.
- El análisis de los resultados debe ponderar adecuadamente las causas que lo explican, separando las responsabilidades estructurales, las colectivas y las individuales.
- Recoger información considerando el estándar de desempeño docente
- Instaurar mecanismos de evaluación frecuente de la labor docente (seguimiento para evaluar progresión).
- Reuniones periódicas de análisis de la información global y específica obtenida.

## **CONCLUSIONES**

La evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo al interior de los claustros universitarios, dado que en él se enfrentan intereses, opiniones y creencias del conjunto de actores educativos. De esta forma, no es de extrañar la diversidad de criterios y ponderaciones que a estos se otorgan.

De la percepción de los docentes universitarios, se puede inferir las siguientes conclusiones generales:

- Existen distintos mecanismos de evaluación del desempeño docente, siendo los más utilizados la encuesta estudiantil, el compromiso de labores académicas, la evaluación de directores de Unidades (Departamento, Escuela, Facultad).
- Si bien las instituciones declaran tener ciertos mecanismos para evaluar el desempeño docente de sus académicos como una manera de cautelar y optimizar el servicio docente, ¿se observa cambios como producto de los resultados de la evaluación del desempeño docente? Vale decir, ¿se perciben implicancias?

- La tercera parte de la muestra (33%) declara no observar implicancias o efectos correctivos, mientras que un porcentaje mayor (77%) señala algún tipo de implicancia, entre las que destacan las implicancias de retroalimentación, que permiten al sujeto tomar conocimiento de sus debilidades para emprender mejoras; implicancias en la estabilidad del cargo; implicancias administrativas o de control; implicancias remediales; implicancias metodológicas e implicancias económicas.
- Conocida la percepción de los académicos que forman parte de la muestra respecto de las implicancias que estos procesos de evaluación del Desempeño Docente tienen al interior de las instituciones universitarias, ¿qué retroalimentación tienen respecto a sus propios procesos de evaluación?
- La mayor parte de los sujetos de la muestra (82%) menciona algún tipo de retroalimentación de naturaleza semestral; sin embargo, aproximadamente un 28% de este total señala que la retroalimentación es incompleta, esporádica, general, informativa y sólo cuando existen problemas, nunca para incentivar. El 54% restante de este total declara recibir lineamientos por escrito y por intranet para mejorar su desempeño docente. En algunas ocasiones con carta de reconocimiento de vicerrectoría académica destacando el logro obtenido.
- Conocida la percepción que tienen los académicos respecto de los mecanismos, implicancias y retroalimentación de los procesos de evaluación del Desempeño Docente en las instituciones universitarias, el balance es que existen debilidades y fortalezas que afectan no sólo su credibilidad, sino también los procesos motivacionales de todos los involucrados: estudiantes, académicos y autoridades, que son los responsables finales. ¿Tienen las políticas y normativas institucionales alguna incidencia en estas debilidades?
- El 43% de la muestra señala desconocer o no recordar políticas que guíen la evaluación del desempeño docente y si existen la perciben como muy poco clara en su función de orientar. La gran mayoría de la muestra



presenta vacilaciones y dudas y responden con inseguridad : “al parecer”, “va en relación con”, “percibo que”

- Lo más probable es que tales políticas existen en todas las instituciones, pero al parecer existe un problema de comunicación, difusión o apropiamiento por parte del académico. Lo anterior podría ser un factor que podría estar incidiendo en los resultados mencionados anteriormente. ¿Si no se conocen las políticas, qué guía el proceso de evaluación del desempeño docente?
- Otro aspecto que se pone de manifiesto en ese análisis es la escasa participación directa que los académicos de la muestra han tenido en la elaboración de las normativas y políticas que orientan la evaluación del desempeño docente. Esto podría explicar el escaso apropiamiento que los docentes tienen de las políticas y normativas que guían los procesos docentes en las instituciones, ya que un porcentaje menor ha participado en forma indirecta, por consulta masiva o por lectura de documentos.
- La experiencia que el académico ha tenido con el sistema de evaluación condiciona sus creencias y expectativas, su manera de sentir y pensar sobre su impacto, lo cual puede determinar las percepciones que este posee sobre el sistema de evaluación del desempeño docente y su forma de actuar frente a un diagnóstico favorable o desfavorable de sus competencias docentes.
- En tal sentido, sólo un 20% de los sujetos tiene una percepción positiva y que el sistema es adecuado para supervisar sus actividades y realizar mejoras a las debilidades detectadas. Mientras que el 66% restante considera que el sistema debe perfeccionarse, anexando otros instrumentos (evaluación de pares, nivel de satisfacción, etc.), incorporando mecanismos de control de las respuestas, enfatizando los aspectos formativos y cualitativos, dándole más peso a los aspectos pedagógicos que a los administrativos, considerando las particularidades de la docencia en las distintas carreras, entre otras.

- Dentro de las sugerencias para mejorar los procesos de evaluación del desempeño docente, cabe resaltar los siguiente:
  - En cuanto a las competencias docentes, los aspectos que se consideran más importantes de incluir dicen relación con los aspectos del “saber hacer” y del “saber ser”. En consecuencia, los aspectos procedimentales y actitudinales se consideran fundamentales para ejercer la docencia universitaria.
  - También se considera necesario que los estudiantes cumplan con algunos requisitos en la evaluación del desempeño docente.
  - Dentro de los aspectos de gestión, las sugerencias apuntan a mejorar debilidades que dicen relación con la planificación y el control del proceso de evaluación del desempeño docente. En consecuencia, los sujetos de la muestra observan debilidades en cuanto a los aspectos relacionados con: directrices, políticas, objetivos, estándares e indicadores del proceso, que como señalábamos anteriormente, es coherente con la percepción que tienen los académicos.
  - De igual manera, la gestión de control del proceso manifiesta gran debilidad, lo cual tiene que ver con toma de decisiones, responsabilidades, evaluar resultados a la luz de las normas, estándares establecidos, acciones correctivas y comunicación formal oficial, etc.

# ANEXOS 1

## PROYECTO INTERUNIVERSITARIO EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

### INSTRUMENTO PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

#### ESTIMADO(A) COLEGA:

El proyecto FDI 2007, sobre **Evaluación del Desempeño Docente**, tiene entre uno de sus objetivos determinar el estado del arte del proceso de desempeño docente en las instituciones<sup>32</sup> de Educación Superior que junto a CINDA forman parte de este proyecto.

Por ello, una de las actividades iniciales se orienta a recoger información respecto de esta temática, desde informantes claves que tienen ingerencia directa en el proceso, sea en la formulación de políticas, en la ejecución de los procesos como conductores de los mismos o como usuarios, en el caso de los estudiantes.

En el caso del estamento docente, nos interesa conocer la percepción que usted tiene sobre su propio Desempeño Docente, en la docencia de pregrado y en el marco que esta función está definida en la normativa de su Universidad.

Recoger antecedentes del conjunto de las instituciones participantes constituye, sin duda, una base de conocimiento muy importante de la realidad universitaria desde el interior de ellas mismas y de parte de quienes tienen la enorme responsabilidad de su funcionamiento.

---

<sup>32</sup> El proyecto se realiza en las siguientes Universidades: U. de Tarapacá, U. de Antofagasta, U. de La Serena, Pontificia U. Católica de Valparaíso, U. de Santiago, U. de Talca, U. de Concepción, U. del Bío-Bío, U. de La Frontera, U. Austral de Chile, U. de Los Lagos, U. de Magallanes.

La información que se recoja está destinada a atender los propósitos de esta investigación en curso. Los datos y opiniones serán trabajados de manera de ofrecer resultados globales y no señalarán a persona o institución en particular.

***Agradecemos su confianza y colaboración para con este proyecto***

---

1. En su institución ¿su desempeño docente es objeto de evaluación? Si  No

Si su respuesta es SI:

a. Explique brevemente los mecanismos utilizados.

b. Señale qué implicancias tienen los resultados de la evaluación del desempeño docente.

c. ¿Qué retroalimentación tiene usted de la evaluación realizada de su desempeño docente?

2. ¿Cuáles son las directrices institucionales (políticas, normativas, criterios, entre otros) que guían la evaluación del desempeño docente? ¿Qué rol ha tenido usted en la construcción de estas directrices?

3. ¿Cuál es su percepción del sistema de evaluación del desempeño docente que en este momento se aplica en su institución?

4. A su juicio ¿qué aspectos debiera contemplar el sistema de evaluación de desempeño docente?

*Agradecemos muy sinceramente su disposición y cooperación.  
Cordialmente,*

*Grupo Operativo FDI 2007*

# EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DIAGNÓSTICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Angélica Aguilar V. \*

Nancy Ampuero A. \*\*

Luis Loncomilla I. \*\*\*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco del estudio que da origen al presente libro; la primera de las tareas fue realizar un sondeo general respecto de las actuales experiencias de evaluación de desempeño docente, en las doce universidades<sup>33</sup> que conforman el Grupo Operativo de CINDA.

Dentro de esta tarea y con el objeto de conocer la percepción que tienen los estudiantes respecto de la evaluación del desempeño docente que se hace en su universidad, se elaboró un instrumento de consulta en base a preguntas abiertas.

Se solicitó a las universidades aplicar el instrumento al menos a un estudiante por carrera en dos áreas. Las áreas debían corresponder a Salud, Humanidades o Ingeniería. Se recomendó limitar la aplicación a un máximo de 10 estudiantes por universidad, lo que significaba haber obtenido 120 respuestas. Finalmente se obtuvo 124 formularios respondidos, con la participación de las doce universidades.

Para efectos de análisis y tabulación de la información recogida se identificaron los siguientes temas:

---

\* Docente de la Universidad Austral de Chile.

\*\* Profesional Oficina Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile.

\*\*\* Jefe Oficina Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile.

<sup>33</sup> Universidades: U. de Tarapacá, U. de Antofagasta, U. de La Serena, Pontificia U. Católica de Valparaíso, U. de Santiago, U. de Talca, U. de Concepción, U. del Bío-Bío, U. de La Frontera, U. Austral de Chile, U. de Los Lagos, U. de Magallanes.

1. Situación actual de la evaluación de la docencia
2. Percepción estudiantil de la evaluación de la docencia
3. Lo que los estudiantes esperan que se haga con los resultados
4. Aspectos que deberían considerarse en la evaluación de la docencia

## **2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA**

De los 124 estudiantes que respondieron, un 99% señala que en su universidad se evalúa la docencia y que se hace a través de una encuesta, formulario, cuestionario, test, entre otros. De ellos, un 81% indica que la evaluación se realiza a través de Internet; un 13% responde en un formulario impreso y los restantes no lo indican. Complementario a esto, un 90% declara no conocer los resultados del instrumento que responden.

La evaluación normalmente se realiza en forma semestral, ya sea a mediados o a fines del semestre evaluado, o al comienzo del siguiente.

## **3. PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA**

En general, si bien los estudiantes valoran la existencia de un mecanismo que permite evaluar al profesor o al proceso docente y señalan que a los actuales instrumentos utilizados, es necesario introducirle cambios, un 64% de los estudiantes evalúan negativamente el proceso que actualmente se realiza en su universidad y un 19% lo válida sólo parcialmente.

Como una forma de relevar los temas más destacados por los estudiantes, se clasificaron en tres aspectos sobre los cuales manifestaron su percepción: *del instrumento, de la participación del estudiante y de la gestión*, los cuales se presentan en la Tabla 1. Cabe señalar que por tratarse de un instrumento de respuestas abiertas, algunos estudiantes se refirieron a uno o más aspectos en una misma respuesta, lo que implicó incorporarla en la tabulación correspondiente.

**Tabla 1. Aspectos sobre los que los estudiantes señalan su percepción de la evaluación de la docencia que se aplica actualmente**

ASPECTOS	ESTUDIANTES	
	Nº	% del total de encuestas
De la gestión	86	69
Del instrumento	45	36
De la participación del estudiante	4	3

**Nota:** En este tema los estudiantes se refirieron a más de un aspecto.

### **3.1. De la Gestión**

Según lo que se observa en la Tabla 1, el 69% de los estudiantes encuestados realizaron comentarios acerca de la gestión, principalmente en términos de que a quienes les corresponde administrar la calidad de la docencia, no implementan las medidas de mejoras que deberían surgir a partir de los resultados obtenidos. Los estudiantes formularon estas demandas a través de expresiones como:

- Implementar acciones de mejora a partir de los resultados
- Considerar la opinión de los estudiantes que se manifiesta a través de la evaluación
- Supervisar, a través de directivos y pares, la actividad docente que se imparte a los estudiantes
- Difundir los resultados a nivel de estudiantes y académicos.

### **3.2. Del Instrumento**

De los 45 estudiantes que se refirieron al instrumento, el 52% tiene una opinión positiva del que se aplica actualmente en su universidad, considerándolo adecuado en términos de que incluye aspectos importantes del quehacer docente. Una síntesis de los juicios de valor que ellos hacen es la siguiente:



- Lo encuentran bien formulado
- Es una buena forma para que el profesor conozca sus fortalezas y debilidades
- Incluye todos los puntos que permiten evaluar a un docente
- Es bastante completa, ya que se evalúan los distintos aspectos implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, un 29% se refiere en forma negativa al instrumento que ellos responden en su universidad, aduciendo que no es apropiado (muy rígido en algunos casos y poco acotado en otros), que la Universidad lo aplica sólo por cumplir, que el instrumento pierde credibilidad porque no se conocen los resultados como tampoco acciones derivadas de estos. En síntesis la percepción estudiantil señala que la encuesta:

- No es adecuada
- No es objetiva.
- No es representativa.
- Sólo informa si el profesor cumple o no con su trabajo
- Es muy pobre como método de evaluación
- Es de baja valoración entre los estudiantes
- Tiene pocos parámetros evaluativos

Con relación a los aspectos de mejora, un 26% de los estudiantes opina que los instrumentos que actualmente se aplican son factibles de mejorar. En este contexto, los estudiantes sugieren lo siguiente:

- Revisar el período de aplicación. Debería evaluarse al comienzo y final del semestre, no a mitad de éste.
- Que no sea tan rígida, dejar espacios abiertos para emitir opinión
- Verificar que los resultados de la evaluación sean acordes con el nivel académico que reciben de parte de los profesores
- Asignarles una nota a cada docente evaluado

### 3.3. De la Participación Estudiantil

De acuerdo a lo que se muestra en la Tabla 1, sólo un 3% del total de estudiantes encuestados se refirieron a la participación estudiantil. Sin embargo, se ha incluido en el análisis, por la reflexión que puede surgir en torno a los aspectos planteados. Los alcances realizados fueron los siguientes:

- El temor a que no se mantenga su anonimato en sus respuestas.
- Cuestionan el hecho de la participación en la evaluación de estudiantes que nunca asisten a clases.
- Baja motivación por contestar la evaluación docente debido a que: no se aprecian acciones respecto de los resultados; no se conocen los resultados.
- En varias universidades es obligatorio responder, ya que sin ello no pueden inscribir asignaturas en el semestre siguiente.

#### 4. LO QUE LOS ESTUDIANTES ESPERAN QUE SE HAGA CON LOS RESULTADOS

Los estudiantes señalaron que los aspectos más relevantes están asociados a *los profesores*, a *la difusión de los resultados* y a *la gestión docente*, síntesis que se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2. Lo que los estudiantes esperan que se haga con los resultados.**

ASPECTOS	ESTUDIANTES	
	Nº	% del total de encuestas
Gestión docente	61	49
Difusión de resultados de la encuesta	49	40
Intervención en los profesores	44	35

**Nota:** En este tema los estudiantes se refirieron a más de un aspecto.

#### **4.1. Gestión docente**

En opinión de los estudiantes, la gestión docente se relaciona directamente con todas aquellas acciones que deberían llevarse a cabo en función de los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas y que están en relación directa con los profesores, y el proceso docente en sí. De acuerdo a la Tabla 2, un 49% de ellos se han referido a este aspecto, haciendo énfasis en las acciones que se señalan a continuación:

- Crear un consejo en el cual se analicen crítica y objetivamente los resultados
- Usar los resultados de las encuestas para que las autoridades mejoren la educación
- Evaluar los resultados cada semestre
- Considerar los resultados para mejorar la calidad de la docencia
- Realizar cambios significativos a partir de los resultados
- Valorar la opinión de los estudiantes
- Fortalecer las buenas prácticas docentes
- Involucrarse en los procesos de mejora a los docentes
- Considerar la evaluación docente a la hora de definir los profesores de cada curso
- Orientar acciones de mejora para formar profesionales de calidad
- Transparentar los procesos de enseñanza aprendizaje

#### **4.2. Difusión de los resultados**

La Tabla 2 muestra que el 40% de los encuestados considera relevante la difusión de los resultados. Al respecto, señalan que estos deben ser de conocimiento público para estudiantes y profesores, constituyéndose en un elemento permanente de trabajo que oriente las acciones de las unidades técnicas pertinentes para la mejora continua del proceso y el aseguramiento de la calidad.

### **4.3. Intervención en los profesores**

Según lo que se presenta en la Tabla 2, del total de los estudiantes encuestados, un 35% se refirió a los profesores que imparten la docencia. En este sentido, los estudiantes proponen estimular positivamente a los docentes que resulten bien evaluados y emprender acciones remediales para aquellos que resulten con evaluación insuficiente. En general, para los primeros proponen premios y reconocimientos; en tanto para los segundos, su propuesta se orienta a las sanciones, en términos de prescindir o cambiar a aquellos mal evaluados consecutivamente, realizar un trabajo dirigido orientado a la capacitación y mejora de su calidad docente.

Las acciones de mejora que proponen con mayor frecuencia, respecto de los profesores y el proceso docente, son:

- Mejorar la enseñanza que imparten los profesores a partir de los resultados de las encuestas
- Capacitar a los docentes en las áreas en las cuales hayan sido evaluados en forma deficiente
- Desarrollar programas específicos para mejorar la calidad de la docencia, respecto de la forma de enseñar y modo de actuar del docente.

## **5. ASPECTOS QUE DEBERÍAN CONSIDERARSE EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA**

Al agrupar las respuestas entregadas, se pudo observar que algunos estudiantes remitieron su opinión a la encuesta que actualmente responden en su Universidad, por lo que estas respuestas fueron separadas del tema consultado; no obstante, por el aporte que puede significar, se presentan en el punto 4.4 . Como resultado, el 61% de los estudiantes se refirieron a temas a considerar en la evaluación de la docencia. De estos, se identificaron tres aspectos, los que se muestran en la tabla siguiente:

**Tabla 3. Aspectos que debería considerar la evaluación de la docencia.**

ASPECTOS	ESTUDIANTES	
	Nº	% del total de encuestas
Saberes del Docente	70	57
Resultados obtenidos por los estudiantes en las actividades académicas	6	5
Infraestructura	4	3
<b>Total estudiantes</b>	<b>76</b>	<b>61</b>

**Nota:** En este tema los estudiantes se refirieron a más de un aspecto.

### 5.1. Saberes del Docente

Según la Tabla 3, un 57% de los estudiantes se han referido a este aspecto, el que para el análisis se ha considerando conveniente presentar de acuerdo a la taxonomía de Dólors. Los resultados de esta clasificación se muestra en la Tabla 4.

**Tabla 4. Saberes del docente que debería considerar la evaluación de la docencia.**

ASPECTOS	ESTUDIANTES	
	Nº	% respecto del total de Saberes del Docente
Del saber hacer	44	62
Del saber ser	32	45
Del saber convivir	22	31
Del saber	19	27

**Nota:** En este tema los estudiantes se refirieron a más de un aspecto.

En relación al "saber hacer", los estudiantes expresaron opiniones como:

- Métodos de enseñanza utilizado
- La calidad de la materia enseñada; Actualización materias y material audiovisual; Dinámica de las clases
- Contenidos del ramo; Capacidad pedagógica del profesor; Formas de evaluar la asignatura.

- Disponibilidad y apertura a innovar, emprender y apoyar a los estudiantes a desarrollar dichas habilidades
- Material de apoyo
- Pedagogía del Profesor
- Planificación de contenidos; cronograma de actividades; practicidad de contenidos

Sobre el "saber ser", los estudiantes señalaron por ejemplo:

- Responsabilidad del profesor
- Profesionalismo
- Disposición del profesor
- Cumplimiento de plazos y reglamentación establecida
- Puntualidad; clases realizadas
- Aspectos académicos y valóricos
- La imparcialidad de la evaluación del profesor
- Tema vocacional del docente

Respecto del "saber convivir", los estudiantes expresaron:

- Relación estudiante docente
- Respeto mutuo
- Trato que el docente tiene con los estudiantes.

Finalmente en el tema del "saber", los estudiantes encuestados se refirieron principalmente a:

- Conocimiento de alto nivel del docente
- Actualización permanente del docente
- Desempeño del profesor en cuanto a nivel académico e investigación. Compromiso con las actividades estudiantiles enfocadas al perfeccionamiento en la Institución
- Forma de exponer contenidos- Capacidad de motivar al estudio posterior de la asignatura impartida - Nivel de manejo comunicacional y otras

- competencias sociales mínimas - Dominio del contexto en amplitud y profundidad - Nivel de atingencia y actualización
- Actualización de los docentes en relación con las nuevas tecnologías

## **5.2. Resultados obtenidos por los estudiantes en las actividades académicas**

Si bien sólo seis estudiantes se refirieron a este tema, ellos señalan que es necesario considerar aspecto como:

- La evaluación de los estudiantes de su competencia, responsabilidad y compromiso con el ramo
- La evolución académica de los estudiantes.
- El porcentaje de estudiantes que aprueban el ramo
- Los resultados obtenidos en el curso

## **5.3. Infraestructura**

Respecto a infraestructura, cuatro estudiantes señalan que es importante que en la evaluación de la docencia se considere además los aspectos referidos a la calidad de la infraestructura, tanto de las salas de clases como de los laboratorios.

## **5.4. Encuesta de evaluación docente respondida por estudiantes**

En términos generales, los estudiantes señalan que la evaluación docente es necesaria, pero que es fundamental que los resultados que de ella se obtengan, "*sean tomados en cuenta*".

Desde una perspectiva de evaluación futura, consideran válido responder una encuesta de evaluación de la docencia. En ese contexto un 45% de los estudiantes se ha referido, en esta pregunta, a la encuesta de evaluación docente que actualmente responden en sus universidades. El mayor porcentaje opinó sobre el *instrumento* mismo (40%) y otros acerca de la *gestión* que se debe hacer a partir de los resultados (12%).

Respecto del *instrumento*, los estudiantes opinaron que las preguntas de las encuestas actuales consideran prácticamente todas las áreas y que no es necesario agregarle más preguntas, en otros casos opinan que deberían ser más precisas y acotadas, sus opiniones se expresaron a través de frases como:

- Las preguntas de la actual encuesta abarcan casi todas las áreas
- La encuesta actual esta bien
- Buscar una instancia en la cual la encuesta sea respondida con claridad y tranquilidad.
- En el instrumento debería existir un espacio donde el estudiante redacte su opinión personal
- Determinar la mejor forma para responder la encuesta (escrita o electrónica).
- Mas personalizada de acuerdo al profesor y asignatura
- Mayor seriedad de los estudiantes al momento de evaluar
- Que sea una encuesta más precisa y no tan abierta como es hasta el momento.
- Determinar el momento oportuno para la aplicación de instrumentos de evaluación docente por parte del estudiante.
- Considerar los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes en la evaluación de la docencia

Complementariamente, los estudiantes manifestaron que una evaluación de la docencia, debería contemplar una evaluación por pares. Además, señalan la necesidad de que exista una mayor supervisión en aula por Directivos, de modo de cautelar la realización de clases y el cumplimiento de horarios.

## **6. COMENTARIO FINAL**

A través de los resultados obtenidos, se observó que los estudiantes valoran la existencia de un mecanismo de evaluación de la docencia.



Los estudiantes tienen una percepción generalizada de que en la actualidad, la evaluación de desempeño docente que se aplica en las universidades no tiene consecuencias.

Por otra parte a través de las respuestas entregadas, se evidencia que los estudiantes tienen una claridad significativa respecto de los aspectos que debería contener una evaluación docente.

# DIAGNOSTICO DEL PROCESO E INSTRUMENTOS USADOS ACTUALMENTE PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Gloria Contreras P.\*  
Fabiola Faúndez V.\*\*  
Ana Gutiérrez A.\*\*\*  
Gladys Jiménez A.\*\*\*\*  
Mauricio Ponce D.\*\*\*\*\*  
Emilio Silva C.\*\*\*\*\*

## 1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es el de realizar un sondeo acerca de cómo las universidades participantes en el Grupo Operativo CINDA llevan a cabo la evaluación del desempeño docente, con especial atención a la batería de instrumentos que aplican y al contexto en el que se desarrolla.

En esta parte del estudio realizado se busca dar cuenta de los aspectos metodológicos utilizados en el abordaje del trabajo propuesto. Continúa con las consideraciones respecto del marco institucional en el que se desarrolla el proceso de evaluación de la docencia, incorporando los actores relevantes como son los docentes, los estudiantes y ciertas autoridades universitarias. En mérito de la información obtenida se analizan, luego, los cuestionarios de opinión estudiantil dado que resultan ser los principales y, en algunos casos, los únicos instrumentos de medición de la calidad de la docencia. En seguida se revisan los aspectos involucrados en su gestión, para finalmente hacer una presentación de fortalezas y debilidades que, en opinión de los autores,

---

\* Jefa Unidad Evaluación Curricular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile.

\*\* Unidad de Evaluación Dirección de Pregrado de la Universidad de Talca - Chile

\*\*\* Directora de Pregrado de la Universidad de Talca - Chile.

\*\*\*\* Directora Desarrollo Curricular y Formativo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile.

\*\*\*\*\* Académico de la Universidad de Talca - Chile.

\*\*\*\*\* Oficina Técnica Vicerrectoría Asuntos Docentes y Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile

están presentes en este proceso y en los instrumentos utilizados por las universidades para evaluar el desempeño docente.

## **2. METODOLOGÍA**

Al iniciar el estudio que dio origen a este artículo se solicitó a las universidades participantes, información relativa a los instrumentos que, a la fecha, se estaba utilizando en dichas instituciones para la evaluación del desempeño docente. En general los envíos correspondieron a las encuestas de opinión de los estudiantes lo que indicó, en un primer momento, que el sistema de evaluación de la docencia radicaba casi exclusivamente en la aplicación de este tipo de instrumentos. Del total de las 12 universidades participantes en el Grupo Operativo, se contó con información del 75% de ellas (9) y del 25 % restante (3) se recibió información que daba cuenta de un proceso en revisión que implicó no contar con información similar a la de las otras instituciones.

Como estrategia metodológica se realizó un análisis de contenido de las encuestas de opinión de los estudiantes. Luego de este análisis, se decidió indagar en qué contexto institucional se generaban y aplicaban estos instrumentos, y qué impacto tenía la información resultante en la toma de decisiones de la institución. Lo anterior se llevó a cabo por medio de la aplicación de encuestas semi estructuradas a actores relevantes del proceso, a saber: vicerrectores académicos, decanos, profesores y estudiantes. Para esta consulta se trabajó conjuntamente con los integrantes de otro grupo al interior del estudio coordinado por CINDA, lo que permitió a los autores de este artículo participar junto con representantes de otras universidades del Grupo.

Los ámbitos consultados en el conjunto de estas universidades incluían preguntas que se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1. Temas consultados según informante**

<b>INFORMANTE CLAVE</b>	<b>ÁMBITOS CONSULTADOS</b>
<b>VICERRECTORES Y DECANOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existencia de política de evaluación del desempeño docente.</li> <li>- Existencia del perfil del docente requerido por la institución.</li> <li>- Existencia de un sistema de evaluación.</li> <li>- Identificación de los responsables de aplicar, analizar e interpretar los resultados de la evaluación, cualquiera sea el mecanismo utilizado.</li> <li>- Implicancias para la toma de decisiones del proceso evaluativo realizado.</li> <li>- Relación docencia-desempeño académico.</li> <li>- Relación docencia-presupuesto.</li> </ul>
<b>ESTUDIANTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado de conocimiento del proceso de evaluación docente: alcances en términos de composición del proceso, resultados e impactos.</li> <li>- Grado de conocimiento de la percepción estudiantil del proceso.</li> <li>- Deseabilidad respecto de los aspectos que debiera incluir la evaluación.</li> </ul>
<b>DOCENTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las políticas de evaluación docente institucionales y del proceso de evaluación docente.</li> <li>- Percepción del docente en relación con el sistema de evaluación del desempeño que se aplica en su institución.</li> <li>- Composición y grado de participación en el proceso de evaluación docente.</li> <li>- Conocimiento de resultados y de su propia evaluación</li> <li>- Conocimiento de los impactos.</li> <li>- Deseabilidad respecto de los aspectos que debiera incluir la evaluación.</li> </ul>

En la Tabla 2 se presentan ejemplos de las preguntas formuladas a los Decanos:

**Tabla 2. Preguntas formuladas a los Decanos**

1.	¿Existe una política <sup>34</sup> u orientaciones institucionales de docencia de pregrado en la Universidad? Explícite brevemente los principios o criterios que orientan la docencia de pregrado.
2.	¿La Universidad ha definido un modelo, enfoque u orientación de docencia de pregrado? Cuales son las características esenciales de este modelo, enfoque u orientación docente?
3.	En el marco del modelo, enfoque u orientación institucional de la docencia de pregrado, existe la definición de un perfil docente es decir, de un tipo de profesor deseable (con características personales y profesionales deseables para la Universidad) para atender los distintos niveles de la formación de pregrado? Si así fuere, ¿podría explicar el funcionamiento del sistema?.
4.	¿Qué rol juega la Facultad en la articulación del proceso docente entre el nivel superior-central y las unidades ejecutoras, Escuelas, Departamentos?
5.	¿Existe un sistema <sup>35</sup> de evaluación de la docencia en la Universidad? Señale los elementos constitutivos del sistema.
6.	Mencione las instancias de evaluación de la docencia que funcionan en la actualidad. A su juicio, ¿cual de estas instancias tiene realmente ingerencia en el mejoramiento de la docencia? Fundamente.
7.	Respecto de la periodicidad de la evaluación de la docencia de parte de los estudiantes:
	¿se aplica a todos los cursos, al termino de todos los semestres?
	¿se aplica a algunos cursos, al término de todos los semestres?
8.	Respecto del manejo de los resultados de la evaluación de la docencia de parte de los estudiantes:
8.1	los resultados solo los conoce el profesor
8.2	los resultados los conoce el Departamento, Escuela, Instituto
8.3	los resultados solo los conoce el Decanato
8.4	los resultados solo los conoce la autoridad superior
9.	Respecto del uso de los resultados de la evaluación de la docencia de parte de los estudiantes:
9.1	Se introducen todos los cambios sugeridos por los estudiantes

<sup>34</sup> Política: orientaciones o directrices que orientan la toma de decisiones al poner en práctica o ejecutar las estrategias, programas y proyectos específicos de nivel institucional, de la docencia.

<sup>35</sup> Por sistema, se entendería un conjunto articulado de mecanismos, dispositivos y procedimientos que permiten la administración del proceso de evaluación de la docencia. La operación del sistema pone en ejercicio los objetivos, actores, instancias responsables y resultados.

9.2	Se introducen algunos de los cambios sugeridos por los estudiantes
9.3	No se introducen los cambios sugeridos por los estudiantes
10.	Señale las instancias académicas-administrativas existentes en la estructura de la Universidad encargadas de:
10.1	planificar el proceso docente
10.2	articular el proceso docente
10.3	evaluar el proceso docente
11.	¿Cuál es unidad de la Universidad que diseña los programas de curso? Marque una
11.1	La Dirección de docencia
11.2	El Departamento, Instituto
11.3	La Escuela, Carrera
11.4	Otros. Especificar
12	Los programas de estudio tienen un formato homogéneo:
12.1	A nivel de la Universidad
12.2	A nivel de la Decanatura
12.3	A nivel del Departamento, Instituto
12.4	A nivel de la Escuela, Carrera
	Dé su opinión respecto de cualquiera sea el nivel seleccionado.
13.	Refiérase a las características esenciales del proceso de evaluación del desempeño docente, en cuanto a:
13.1	propósitos del proceso
13.2	instancias y/o actores que evalúan:
13.3	ámbitos o aspectos que se evalúan:
13.4	periodicidad de las evaluaciones:
13.5	uso de los resultados observados:
13.6	asociación de este proceso a otros, como por ejemplo, la jerarquización o (carrera) académica:

Por su parte, la pauta de análisis de la información provista por vicerrectores y decanos para este efecto fue la siguiente:

- Existencia en las Universidades de un "Sistema de Evaluación".
- Existencia de un perfil del Docente y Relación Perfil con Instrumentos.
- Instancias (y Fuentes) de Evaluación. Relación de la Evaluación de la Docencia con otras Evaluaciones Académicas.
- Del Proceso :



- Quién evalúa
- Periodicidad del Proceso
- Rol del Vicerrector
- De los Productos de la Evaluación:
  - Usos
  - Cambio en el Rol del Vicerrector
- De la Encuesta de Opción de los Estudiantes:
  - Usos de la Información
  - Quién conoce los resultados
  - Usos de los Resultados y su Asociación a otros Procesos

Para concluir, se hizo un análisis integrado con la información recopilada en ambas etapas, sobre el cual se fundamentan los principales alcances que se presentan en este artículo.

### 3. CONSIDERACIONES RESPECTO AL MARCO INSTITUCIONAL

Para efectos del presente análisis, se entiende por “*marco institucional*” la existencia de una *política institucional*, en que se define un *modelo de desempeño docente*, el que a su vez es traducido a un *perfil del docente*, que orienta un *sistema de evaluación* del desempeño bajo un esquema de gestión de mejoramiento, y que cuenta con los debidos recursos financieros, humanos, tecnológicos y otros, para su funcionamiento.

En consecuencia con lo anterior, para efectos de este análisis se considera cada uno de los elementos antes explicitados, esto es: *política, modelo, perfil y sistema*.

En lo que respecta a la existencia  una *política* institucional de la docencia, definida en la encuesta como “*orientaciones o directrices que orientan la toma de decisiones, al poner en práctica o ejecu* *las estrategias, programas y proyectos específicos de nivel institucional de la docencia*”<sup>36</sup>, las respuestas indicaron que en las instituciones consultadas dicha política se

---

<sup>36</sup> Definición incluida en la encuesta destinada a Vicerrectores Académicos y Decanos.

explicitaría en documentos corporativos tales como planes de desarrollo estratégico, planes estratégicos de desarrollo de la docencia, reglamento de docencia de pregrado, orientación curricular de pregrado, resoluciones del consejo académico y criterios de aseguramiento de la calidad propuestos en los procesos de acreditación, entre otros.

Ahora bien, si se asume que una política sobre docencia de pregrado debiera estar explicitada, documentada, socializada y articulada en términos de los objetivos planteados en ella misma, y su consistencia con la misión institucional, se dedujo a partir de la información recopilada, que existe mayoritariamente una política implícita que se asocia a la existencia de documentos que no necesariamente dan cuenta de una definición institucional de política de docencia de pregrado.

En cuanto a un *modelo, enfoque u orientación institucional de la docencia de pregrado*, la información recabada identificó la existencia de modelos implícitos y conceptualizados de diversas formas, tales como: "*modelo pedagógico*", "*proyecto educativo*", "*modelo de formación*", "*modelo pedagógico para el rediseño curricular*". Entre algunas de las características asociadas a estas denominaciones se pueden mencionar: *oferta educativa abierta y flexible; modelo de formación flexible con múltiples salidas intermedias; formato e-learning; congruencia con tendencias internacionales; centrado en el estudiante, entre otros.*

Adicionalmente, en algunos casos se señaló claramente que, dada la transformación curricular en proceso en algunas instituciones, se está trabajando en la definición de un nuevo modelo de docencia. En cualquier caso, éste es asociado a currículos profesionales basados en el logro de niveles de competencias por los estudiantes, considerando tanto la diversidad disciplinar y profesional como las particularidades del educando.

Con relación a la existencia de una definición de *perfil docente*, la mayor parte de los consultados reconoció que no existe en las instituciones un perfil explícito del docente, que de cuenta y permita visualizar las características, roles o funciones que se desea ejerza este al interior de cada institución.



Adicionalmente, algunas universidades indicaron estar en proceso de generación de perfiles específicos, sobre todo en el marco actual en el que muchas de ellas se encuentran enfrentando transformaciones curriculares, en las que dicho rol resulta central.

Lo que sí fue posible constatar en algunas instituciones, fue la existencia de una aproximación de un perfil deseado del *académico*, marcado fuertemente por la certificación (ya sea Magíster o Doctorado) y que es el que orienta las decisiones. Por ejemplo, la existencia de perfiles por unidades académicas para la renovación de la planta, conforme a su plan de desarrollo estratégico.

No obstante lo anterior, algunas instituciones intentan delinear rasgos que debiese contener el perfil docente, donde incluyen características tales como: *probada competencia profesional; condiciones para alcanzar competencias en pedagogía universitaria; adulto joven; experiencia en docencia universitaria o actividades académicas; habilidades de comunicación y relaciones interpersonales; productividad para publicar; capacidad de trabajar en equipo; capacidad para gestionar programas de estudio; capacidad para estimular el aprendizaje, el trabajo solidario e interdisciplinario.*

En general, las instituciones incluyen la función docente como parte de un perfil del académico que considera, además, y con diversos niveles de importancia, otros ámbitos del desempeño académico, tales como: investigación, extensión y gestión, según sea la jerarquización académica y la situación contractual que el docente tenga con la institución.

En lo referido a la existencia de un *sistema de evaluación* de la docencia en las universidades estudiadas, entendido en esta oportunidad como “*un conjunto articulado de mecanismos, dispositivos y procedimientos que permiten la administración del proceso de evaluación de la docencia*”, se puede señalar que no existiría como tal en las instituciones consultadas. Lo que sí existe son instancias de evaluación del “*desempeño del académico*”, la que incluye el rol docente, de investigador y de gestor. Por lo general, éstas se refieren a los procesos de calificación, jerarquización, promoción o continuidad del académico en la institución.

No obstante, es interesante constatar que se registra un proceso de cambio, por lo menos a partir de la evidencia de los relatos registrados a través de las encuestas, en el sentido de transitar hacia la generación y puesta en práctica de un sistema que considere la docencia en si misma, la defina y evalúe, a partir de la existencia de una política institucional que se refleje en un modelo de docencia y se traduzca en un perfil del docente al que aspira cada institución. Este proceso se fundamenta fuertemente en el deseo de las universidades consultadas de re-valorar el rol de la docencia al interior de las mismas.

#### **4. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

La información recopilada de las Universidades da cuenta de la existencia de diversos instrumentos de evaluación, pero lo que se evidenció en forma transversal fue la consideración de encuestas de opinión de estudiantes como muestra en la Tabla 3:

**Tabla 3. Instrumentos y participación de distintos actores en las evaluaciones de desempeño docente.**

<b>Universidades</b>	<b>¿Existe cuestionario de opinión de estudiantes?</b>	<b>¿Existen otros instrumentos de evaluación?</b>
Universidad 1	Si	No
Universidad 2	Si	No
Universidad 3	Si	No
Universidad 4	Si	* Presenta formato Postulación a Asignación de Estímulo
Universidad 5	Si	* Presenta un formato de Compromiso Académico
Universidad 6	Si	No
Universidad 7	Si	No

Universidad 8	Si	* Pauta de observación de clases * Autoevaluación a partir de la observación
Universidad 9	No	No
Universidad 10	Si	No

#### 4.1. Antecedentes y aspectos generales


El presente análisis se basa exclusivamente en los cuestionarios de opinión que los estudiantes responden en el marco de la evaluación del desempeño docente, a partir del material proporcionado por los representantes del Grupo Operativo coordinado por CINDA. En total se analizaron cuestionarios procedentes de nueve instituciones, atendiendo incluso la diversidad de instrumentos de recolección de opinión de estudiantes que en algunos casos se observa en una misma institución.

Es relevante advertir que, en algunos casos, se proporcionó cierta información que permitiría inferir que, junto al cuestionario de opinión estudiantil, habría otros que, a modo de batería de instrumentos, aportarían desde distintas fuentes al tema de la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, quizás derivado del carácter masivo y primordial que se otorga al componente de consulta estudiantil, no fue posible establecer con cierta claridad el carácter independiente y/o único de éstos.

Una decisión adoptada por los autores de este capítulo llevó a concluir que el análisis debía, entonces, centrarse en los cuestionarios de opinión estudiantil.

Para proceder con el análisis se construyó una pauta que incluyó por una parte aspectos formales del cuestionario, tales como el tipo de formato empleado, tipo de respuesta requerida (cerrada o abierta), entre otros y, por otra parte, aspectos de la docencia que se consideran, ya sea en forma explícita o implícita, definiciones o descripciones de dichos aspectos, número de preguntas en cada una y aspectos que se presentan como más importantes, por citar algunos.

La pauta de análisis consideró:

- Descripción General del Instrumento
- Dimensiones que se evalúan
- Concepción de la Docencia ( implícita o explícita )
- Concepción del Aprendizaje
- Concepción de la Evaluación
- A modo de conclusión: Fortalezas  y Debilidades


Cada cuestionario fue analizado individualmente según la pauta antes señalada, buscando relevar los elementos centrales que lo componen. Posteriormente, se realizó un análisis colectivo que buscó identificar tendencias, elementos comunes y elementos distintivos entre ellos que, en su conjunto, permiten visualizar componentes que pueden dar pistas de fortalezas y, al mismo tiempo, reflejar debilidades u omisiones.

#### **4.2. Sobre los aspectos formales de los instrumentos**

Se entiende por aspectos formales de los instrumentos *aquellas características que dan cuenta de su presentación, estructura y organización*. La presentación física de los cuestionarios es, en general, adecuada y clara: las aseveraciones se encuentran suficientemente separadas, hay suficiente espacio para contestar las preguntas abiertas, la letra es de un tamaño apropiado, hay indicaciones precisas para identificar al profesor y la asignatura objeto de la evaluación, entre otros.


Todos los instrumentos analizados están constituidos por escalas de tipo Likert, ya sea en expresión de acuerdo o de frecuencia y algunos de ellos adicionan un par de preguntas abiertas. Sólo tres cuestionarios presentan opciones que permiten, adicionalmente, otro tipo de respuestas, como por ejemplo complementar con porcentajes, notas u opiniones. (ver Tabla 4, 5 y 6)

**Tabla 4. Ejemplo 1 de formato cuestionarios que recoge opiniones**

CONCEPTO	CONDUCTAS	PUNTAJES						
1. Entrega de contenidos programáticos	Dio a conocer al inicio de la asignatura los objetivos y contenidos de la asignatura, la bibliografía de apoyo y las normas sobre trabajos, pruebas y ponderación de las mismas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Dominio de contenidos	De  stró dominio de los contenidos o técnicas tratadas tanto en las clases expositivas como en laboratorios y/o talleres, respondiendo satisfactoriamente las preguntas del alumno.	1	2	3	4	5	6	7
3. Calidad en la entrega de contenidos	Explicó con claridad la materia utilizando ejemplos y otros recursos metodológicos para una mejor comprensión de los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7

**Tabla 5. Ejemplo 2 de formato de cuestionario**

El docente asiste a las sesiones programadas para el curso						
Totalmente en <b>Desacuerdo</b>					Totalmente de <b>Acuerdo</b>	No contesta
1	2	3	4	5	9	

 1. El docente comunica oportunamente su disponibilidad horaria para la atención de alumnos

Totalmente en <b>Desacuerdo</b>					Totalmente de <b>Acuerdo</b>	No contesta
1	2	3	4	5	9	

**Tabla 6. Ejemplo 3 de formato de cuestionarios**

01) Se nota que las clases han sido preparadas por el profesor

) A. DEFINITIVAMENTE DE ACUERDO

) B. DE ACUERDO

) C. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO

) D. EN DESACUERDO

) E. DEFINITIVAMENTE EN DESACUERDO

02) El profesor explica con claridad la materia

) A. DEFINITIVAMENTE DE ACUERDO

) B. DE ACUERDO

) C. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO

) D. EN DESACUERDO

) E. DEFINITIVAMENTE EN DESACUERDO

Esta opción mayoritaria de cómo estructurar los instrumentos (escala Likert) conlleva a considerar un conjunto de ventajas, pero al mismo tiempo a advertir riesgos o debilidades. Entre las ventajas es posible destacar que para los estudiantes es fácil y cómodo de contestar, y permite recoger gran cantidad de información fácil de analizar e interpretar. Como debilidad, se reduce la posibilidad que los estudiantes se explayen o profundicen en los diversos aspectos allí presentes.

En cuanto a la extensión de los cuestionarios, ésta es variable, encontrándose algunos que van de sólo ocho aseveraciones a otros que llegan a contestar hasta 46, estando gran parte en el rango de 20 a 25 aseveraciones.

En relación con las instrucciones para responder los instrumentos, en la mayoría de los casos, éstas se encuentran presentes como parte del cuestionario y se refieren a cómo deben contestar los estudiantes. En los otros casos, éstas no aparecen de forma explícita, por lo que se asume que existen de manera independiente al cuestionario en una hoja anexa o sencillamente se expresan en forma oral al momento de su aplicación.

En referencia a la intencionalidad o propósito del instrumento, en sólo cuatro cuestionarios se explicita. Lo anterior da cuenta de una falencia, pues los destinatarios del instrumento desconocen para qué se recoge su opinión. El propósito que se dará a la información que proporcione el informante, en

este caso el estudiante, constituye un tópico relevante a la hora de observar y considerar la seriedad y motivación para contestar.

A pesar de la acertada intención al declarar el propósito del instrumento en los que sí lo presentaban, la redacción de ello se aprecia tan excesivamente amplia que puede llegar a ser abstracta o vaga para los estudiantes, como por ejemplo... "Mejorar la calidad de la formación"... En tan sólo un cuestionario se señala que el profesor revisará los resultados y a partir de ello podrá mejorar su docencia, advertencia que se destaca, en opinión de estos autores.


#### **4.3. Sobre los aspectos o dimensiones que se evalúan**

Se encontró una gran diversidad de dimensiones a evaluar, lo que daría cuenta de las distintas percepciones presentes en las universidades respecto de aquello que debe elevarse para evaluar la docencia. Además, hay notorias diferencias en los niveles de especificidad considerados en cada dimensión o categoría.

Por otra parte, hay cuestionarios en que no se distinguen dimensiones, pues sólo se presenta un listado de aseveraciones, a partir de las cuales hubo que inferir las dimensiones que se pretenden evaluar. En otros, las dimensiones o aspectos a evaluar están enunciados a modo de encabezado o subtítulo, pero no se definen, aspecto que sería indispensable ya que de ese modo se entregaría una clara información al estudiante para contestar de acuerdo a esa conceptualización. Sólo se encontró un caso en que se define cada dimensión (ver Tabla 7).

En la Tabla 7 se muestra un cuadro resumen en el cual se identifican para cada universidad participante las dimensiones presentes en los instrumentos aplicados:

**Tabla 7. Resumen de las dimensiones y categorías  
usadas por las universidades**

Universidad	Dimensiones y Categorías
Universidad 1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos formales</li> <li>2. Dominio de contenidos del profesor</li> <li>3. Factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos</li> </ol>
Universidad 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De los aspectos personales : ambiente, consulta y opinión, persona y motivación</li> <li>2. De los aspectos docentes : metodología y estrategias de enseñanza, manejo de contenidos, evaluación y uso de medios y recursos</li> <li>3. De los aspectos administrativos : metodología y estrategias de enseñanza</li> <li>4. Otros</li> </ol>
Universidad 3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El desarrollo de la cátedra</li> <li>2. Desarrollo de las ayudantías</li> <li>3. Otros aspectos del curso</li> </ol>
Universidad 4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencias didácticas</li> <li>2. Competencias del tema</li> <li>3. Evaluación</li> <li>4. Trato del profesor hacia los alumnos</li> <li>5. Desempeño</li> <li>6. Aspectos formales de la docencia</li> <li>7. Disponibilidad del estudiante con la asignatura</li> </ol>
Universidad 5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Docente facilitador del aprendizaje</li> <li>2. Docente facilitador del desarrollo de competencias</li> <li>3. Docente cumplidor de tareas administrativas</li> </ol>
Universidad 6 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseño y desarrollo curricular</li> <li>2. Clima social en el aula</li> <li>3. Evaluación curricular</li> <li>4. Responsabilidad formal</li> <li>5. Desempeño global</li> </ol>
Universidad 7	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia del tema</li> <li>2. Competencia pedagógica</li> <li>3. Competencia didáctica</li> <li>4. Responsabilidad formal</li> <li>5. Evaluación, corrección</li> <li>6. Trato</li> <li>7. Desempeño global</li> </ol>



Universidad 8	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencias del ser</li> <li>2. Competencias del saber hacer</li> </ol>
Universidad 9	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos formales</li> <li>2. Metodología</li> <li>3. Evaluación</li> <li>4. Competencias profesionales</li> </ol>

#### 4.3.1 Sobre la concepción de la docencia

Un aspecto que resalta al profundizar en el análisis de los cuestionarios es que no hay en éstos, de manera explícita, un concepto de docencia o de enseñanza. No obstante, éstos se pueden inferir a partir de las aseveraciones presentadas.

Como ejemplo de lo anterior, la docencia se consideraría como un proceso multidimensional, lo que se aprecia en la totalidad de los instrumentos, lo que se traduce en la presencia de aspectos didácticos, administrativos, relación profesor-alumno, entre otros.

De otra parte, se aprecia también que la mayoría de los cuestionarios incluyen una dimensión que se refiere al dominio de los contenidos que se enseñan y a la forma en que se enseñan, en otras palabras, a la disciplina y a su didáctica, lo que podría considerarse una fortaleza.

En todos los cuestionarios se encuentran aseveraciones relativas a los aspectos administrativos de la docencia. Aún cuando los aspectos formales no deben ser comprendidos como “facilitadores de aprendizaje”, Biggs (2005)<sup>37</sup> 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.

En su mayoría, el conjunto de aseveraciones relativas a los aspectos didácticos de la docencia supera en número a los de corte administrativo de

---

<sup>37</sup> Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.

la misma, lo que indicaría que en la concepción de los cuestionarios se privilegió lo relativo a la docencia por sobre otros, hecho también relevante.

En cuanto a la redacción adoptada en las aseveraciones se puede decir que en su mayoría dejan traslucir la idea de una docencia descontextualizada, que discurre independiente del impacto que ésta puede producir en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, se pueden encontrar aseveraciones tales como... "Usa una variedad de recursos audiovisuales"..., pero no se dice nada ni se releva si con el uso de esos recursos y/o esa variedad de recursos se apoya o favorece el aprendizaje.

Esta descontextualización puede llevar a interpretaciones y conclusiones que si bien asentadas en la información recogida, poco o nada esclarecen o ayudan en cuanto aportan información válida para mejorar la docencia y para que ésta efectivamente impacte en el aprendizaje. Lo anterior es relevante cuando se reconoce actualmente que uno de los aspectos clave en la enseñanza de calidad, es su capacidad de promover en todos los estudiantes las habilidades cognitivas superiores que los estudiantes más aventajados usan de forma espontánea. Por lo tanto, siempre debiera ligarse la enseñanza, al aprendizaje que se quiere desarrollar (Biggs, 2005)<sup>38</sup>.

Una propuesta de mejora en este sentido, que es bastante simple, es que se adopte una redacción en las aseveraciones partiendo desde el punto de vista del alumno, por ejemplo para el caso aludido "El uso que hace el profesor da a los recursos audiovisuales *me ayuda a comprender mejor* los temas que está tratando".

#### 4.3.2 Sobre la concepción del aprendizaje

Coherente con lo anterior y ante la ausencia de una concepción al respecto, en opinión de los autores se puede inferir que la concepción de aprendizaje presente en los cuestionarios es que éste se produciría simplemente porque el profesor enseña de una manera determinada, tipo estandarizada, y por el

---

<sup>38</sup> Op. Cit. 4

sólo hecho de ocurrir produce, en todos los estudiantes, exactamente el mismo efecto. Es decir, hay un supuesto que el estudiante aprende porque el profesor enseña y que todos los estudiantes aprenden por igual.

#### 4.3.3 Sobre la concepción de la evaluación

En los cuestionarios objeto de este análisis, este aspecto parece ser uno de los tópicos más empobrecidos ya que, por una parte, mayoritariamente las aseveraciones son más bien de corte administrativo indagando si el profesor/a entrega las pruebas corregidas a tiempo o si dijo las fechas de pruebas al inicio de su curso, al mencionar algunas por ejemplo, o bien, por otra parte, en las restantes aseveraciones la evaluación se plantea mayoritariamente como un aspecto técnico o meramente instrumental, separada e independiente de la enseñanza y del aprendizaje.

A partir de lo anterior, podemos concluir que mayoritariamente, la evaluación se ve como una técnica o instrumento de resultados, en que lo que se hace prevalecer es la comprobación de logros de aprendizaje, más que como un proceso intencionado destinado a mejorar y fortalecer los aprendizajes. Esta comprensión reduce el proceso evaluativo prácticamente a “contar” los aprendizajes (Stiggins y Chappuis, 2006)<sup>39</sup>.

## 5. GESTIÓN DEL INSTRUMENTO

### 5.1. Aplicabilidad


Como se ha señalado, el instrumento que resultó ser común para evaluar la docencia en todas las instituciones consultadas, es una encuesta, pauta o formulario de percepción de los estudiantes respecto del desempeño del docente en cada módulo, asignatura o curso en el que participa, según sea el currículo de cada universidad. En este contexto, es importante observar aspectos relacionados con la aplicabilidad del instrumento, tales como:

---

<sup>39</sup> Stiggins, R., Chappuis, J. (2006) What a difference a Word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. JSD, 27 (1), 10-14

universo al que se aplica, frecuencia, periodicidad, nivel de obligatoriedad, tasa de retorno, modalidad y responsabilidad de la aplicación. Entre los aspectos que fueron identificados en este estudio se puede señalar:

- *Universo al que se aplica:* se detectó que la evaluación se aplicaría a todos los docentes que tienen responsabilidad de curso en el período académico correspondiente, con independencia de la situación contractual o de la jerarquía a la que pertenece el académico.
- *Frecuencia:* se constató que la encuesta se aplica una vez por curso, módulo o asignatura, mayoritariamente al término de cada período académico.
- *Nivel de obligatoriedad:* no fue posible concluir una tendencia respecto de esta característica, entendida como la obligación de participar en el proceso de responder el instrumento. No obstante, en algunas instituciones se indicó que para inscribir asignaturas para el semestre siguiente, es necesario haber participado del proceso de evaluación docente.

Es preciso, sin embar dejar constancia que la idea de obligatoriedad no significaría necesariamente que el estudiante tenga la obligación de responder el instrumento parcial o totalmente, y de manera responsable. Por ejemplo, un estudiante podría recibir la encuesta o acceder a ella vía *on line* y no responder, devolviéndola en blanco o cerrando el programa computacional.

- *Modalidad de aplicación:* se determinó que ésta va desde la aplicación presencial y en formato impreso, hasta la virtual y en formato digital.
- *Responsabilidad de la aplicación:* esta característica varía en cada institución, encontrándose casos que van desde la aplicación centralizada a otras, donde cada facultad o unidad académica efectúa su propia evaluación.

## 5.2. Análisis y resultados de la evaluación docente

Con relación al análisis de la información obtenida de los cuestionarios, éste es realizado en forma centralizada por cada institución. Una vez procesados y analizados los datos, los resultados se comunican a los docentes involucrados y a las autoridades académicas superiores, pero en la mayoría de los casos, no son dados a conocer a los estudiantes que participan del proceso. En este sentido, éstos demandan conocer esta información, toda vez que, según pudo constatar este estudio, buscan una validación y valorización de su opinión, transparencia de los procesos de enseñanza y, eventualmente, el mejoramiento de la docencia a través de instancias de carácter remedial. Lo anterior, constituye un desafío pendiente en las instituciones consultadas.

Respecto de los efectos de los resultados de la evaluación docente, éstos tienen distintas valoraciones según la utilización que de ellos se realiza en cada una de las instituciones. Por ejemplo, en algunos casos se consideran como fuente de retroalimentación para el mejoramiento de la función docente; en otros se asocian a incentivos económicos; o bien inciden también en la calificación académica y aún en algunos casos son parte de promociones, ascensos y continuidad laboral. Es importante resaltar que, en opinión de los consultados, pero principalmente en los decanos, faltan sistemas remediales que permitan mejorar la docencia; además, se registra una escasa incidencia de los resultados del proceso evaluativo en la evaluación global del académico.

En lo referido a la incorporación de los cambios sugeridos por los estudiantes, la mayoría de los encuestados reconoció que los docentes, a título personal, tienden a acoger voluntariamente parte de las observaciones, sugerencias o aspectos planteados, pero a nivel institucional no existirían mecanismos que incorporen o den cuenta de la apropiación y reacción frente a estas sugerencias.

Finalmente, y a partir de lo expresado por los diversos estamentos universitarios participantes de este estudio, se colige la necesidad urgente de

transitar desde la sola opinión de los estudiantes, única fuente actual de información, hacia un *sistema* de evaluación de la docencia, que dé cuenta del por qué se evalúa, para qué se evalúa, cómo se evalúa, quien evalúa, y qué se hace con los resultados obtenidos; aspectos todos ellos dentro de los lineamientos que cada institución universitaria define en su marco, políticas, modelo y perfil.

## **6. FORTALEZAS Y DEBILIDADES**

En el contexto de este acápite, se presentan a continuación de manera sintética fortalezas y debilidades identificadas a partir del análisis de los instrumentos de evaluación de la docencia y de las opiniones de los Vicerrectores, Decanos, Docentes y Estudiantes consultados.

### **6.1. Fortalezas y debilidades de los instrumentos**

Se constataron las siguientes fortalezas y debilidades en relación a los instrumentos aplicados:

Fortalezas:

- Adecuada presentación física de los instrumentos en términos formales.
- Gran cantidad de información recopilada, con rápida interpretación y análisis posterior producto del formato utilizado (escala Likert).
- Predominio de aseveraciones relativas a aspectos de docencia por sobre aspectos administrativos formales.

Debilidades:

- Omisiones o desequilibrios en el tratamiento de distintas dimensiones evaluadas.
- Falta de comunicación a los estudiantes de los resultados de la evaluación
- Ambigüedad en algunas aseveraciones o indefinición conceptual en algunos términos que posibilitarían distintas comprensiones a la hora de responder.

- Omisión del propósito de la evaluación en el instrumento de opinión estudiantil, en la mayoría de los casos.
- Inconsistencia entre resultados y efectos de la evaluación docente. Estimamos que esa debilidad debe rescatarse por cuanto es una realidad y una de las dificultades o debilidades principales de lo que se hace con los instrumentos a propia confesión de las partes, pues justamente desvincula el instrumento, sus resultados con sus efectos. Justamente da cuenta de la falta de claridad en sus propósitos.

## 6.2. Fortalezas y debilidades globales



En términos globales se identificaron las siguientes fortalezas y debilidades:

Fortalezas:

- Creciente compromiso institucional por evaluar la docencia en cada periodo lectivo.
- Intencionalidad evidente de las instituciones por conocer la opinión de los estudiantes acerca de la docencia que se imparte.
- Interés de los estudiantes por aportar con su opinión al mejoramiento de la docencia universitaria.
- Desarrollo de mecanismos informáticos que permitiría una mayor participación estudiantil y obtención de resultados en menores tiempos.
- Comunicación formal, aunque parcial, de los resultados a los docentes y algunas autoridades superiores.
- Demanda de los estudiantes por conocer los resultados de la evaluación docente, responde a una motivación para el mejoramiento de la docencia y no a la búsqueda de medidas punitivas.

Debilidades:

- Aplicación del instrumento no forma parte constitutiva de un sistema en el que la opinión de los estudiantes es un aspecto a considerar en la evaluación de la docencia.

- Carácter obligatorio de participación en el proceso no se enmarca en una cultura institucional de la evaluación de la docencia como mecanismo de mejoramiento.
- Subvaloración de la docencia respecto de otras funciones académicas.
- Insuficiente apropiación del valor de la evaluación de la calidad de la docencia.
- Falta de políticas institucionales explícitas referidas a la evaluación de la calidad de la docencia.
- Parte del estamento estudiantil no percibe la evaluación como una contribución a su proceso formativo, sino como una imposición, lo que restaría interés a los resultados obtenidos.
- Desconocimiento de los resultados, efectos o medidas  remediales, generarían desmotivación en los estudiantes para participar en el proceso.
- Supeditación de la evaluación de la docencia a la del desempeño global del académico.
- Mayoritaria ausencia de un propósito explícito de la evaluación docente realizada.
- Falta de consistencia entre los resultados y los efectos de la evaluación. 



**CAPITULO II**  
**MODELO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO**  
**DOCENTE**

Desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena, surge cada vez con mayor fuerza al interior de las universidades, la preocupación por implementar sistemas apropiados de desarrollo del cuerpo académico, que incluyan la evaluación del desempeño docente como una forma relevante de contribuir, particularmente, al perfeccionamiento de los profesores en todos los ámbitos necesarios para el desempeño en la profesión de docente universitario, y lograr de manera más global, un impacto que permita el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Más allá de este enfoque común que ha orientado el quehacer de las universidades en los últimos años, las decisiones adoptadas por cada institución respecto a la generación de sistemas y métodos adecuados de evaluación del desempeño docente han tomado vías divergentes. Con relación a esto, la situación de las universidades en esta materia presenta una gran variedad de criterios, tanto en la creación como en la implementación de estos sistemas. Este escenario sugiere dirigir, desde una perspectiva más amplia, los trabajos que se han llevado a cabo en el tema de evaluación de desempeño docente.

De lo anterior es posible desprender que los actuales procedimientos y mecanismos de evaluación del desempeño docente al interior de las universidades, aún no son vistos desde un enfoque de desarrollo, orientado a mantener e incrementar la calidad de la docencia, sino más bien se asocian a resistencias y/o posibles efectos desfavorables. Esta situación permite vislumbrar que la instauración de una cultura de evaluación en las instituciones chilenas de educación superior, se encuentra en un proceso paulatino de desarrollo, lo que determina, en algunos casos, que los procedimientos y mecanismos de evaluación aún no se encuentren completamente validados.

En esta línea, es fundamental que las universidades otorguen un verdadero sentido y coherencia a la evaluación del desempeño docente, (si es que existe un mecanismo como tal), como un procedimiento valioso que presenta

múltiples ventajas si se logra concebir en la lógica del aseguramiento de la calidad de la educación.

En este capítulo se da a conocer el *Modelo para la Evaluación del Desempeño Docente*, el cual integra los distintos aportes realizados por todos los miembros del Grupo Operativo CINDA. Este Modelo recoge el estado del arte en los procesos de aprendizaje enseñanza, con énfasis en el logro de resultados de aprendizaje expresados en perfiles de egreso de carreras y programas universitarios.

El Modelo se presenta como una propuesta que busca asegurar tanto el desarrollo permanente del cuerpo académico en su función docente, como el cumplimiento de los propósitos institucionales, expresados en la realización de actividades que conduzcan a resultados esperados.

Por otra parte, esta propuesta es de carácter flexible, es decir, permite que cada universidad adapte los lineamientos del Modelo a sus particularidades institucionales. A la vez, la aplicación progresiva del Modelo implica un gran desafío para las universidades, tanto en su socialización a la comunidad universitaria como en el resguardo de la coherencia con los objetivos y la gestión de los procesos a nivel institucional (Proyecto Educativo, Plan de Desarrollo Institucional, entre otros).

En el desarrollo de este capítulo trabajó normalmente un grupo de académicos de diversas universidades cuya producción conjunta resulta difícil de diferenciar. Entre ellos Ricardo Herrera, Reginaldo Zurita y Eduardo González de la Universidad de la Frontera; Carlos Pérez y Mireya Abarca de la Universidad de Antofagasta; María Inés Solar y José Sánchez de la Universidad de Concepción; Cristina Toro, Peter Backhouse y Flavio Valassina de la Universidad del Bío Bío; Elia Mella, Anahí Cárcamo, Virginia Alvarado y María Angélica García de la Universidad de Magallanes; Doris Rodés, Danae de los Ríos, Claudia Oliva y Mario Letelier de la Universidad de Santiago de Chile; correspondiendo a este último la coordinación del trabajo grupal. No obstante, que el trabajo desarrollado fue solicitado para efectos de la

presentación de los temas, el capítulo se ha estructurado en varios artículos complementarios.

En primer lugar, se tiene el trabajo elaborado por Ricardo Herrera, Reginaldo Zurita, Eduardo González, Carlos Pérez y Mireya Abarca, en torno al sentido que adquiere la evaluación del desempeño docente para las universidades en todas sus dimensiones.

En el segundo artículo de este capítulo se desarrollan los principales fundamentos que han sido considerados para la elaboración del Modelo, donde tuvieron una esencial participación María Inés Solar y José Sánchez.

Seguidamente, se desarrolla la propuesta del Modelo para la Evaluación del Desempeño Docente, cuyos autores fueron Mario Letelier, Doris Rodés, Danae de los Ríos y Claudia Oliva. Este Modelo integra los elementos fundamentales discutidos en este proyecto, asociados a la elaboración de un perfil profesional del docente y la definición de sus componentes.

Finalmente, este capítulo plantea las condiciones necesarias para que la implementación del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente sea llevada a cabo con la mayor efectividad posible al interior de las instituciones, en el marco del aseguramiento de la calidad. Esta sección se divide en dos partes, donde la primera de ellas es desarrollada por Cristina Toro, Peter Backhouse y Flavio Valassina, mientras que la segunda que se focaliza en el desarrollo de un sistema de evaluación fue generada por Elia Mella, Anahí Cárcamo, Virginia Alvarado y María Angélica García.

# EL SENTIDO DE LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Ricardo H. Herrera \*

Eduardo González \*\*

Reginaldo Zurita \*\*\*

Carlos Pérez \*\*\*\*

Mireya Abarca \*\*\*\*

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe una multiplicidad de presiones que se están ejerciendo sobre la Educación Superior. Los costos aumentan, los aportes estatales al financiamiento decrecen o están indexados a indicadores de productividad académica, producto de lo cual emergen exigencias antes desconocidas en términos de la "efectividad" y "eficiencia" de la función docente. Por otra parte, y a modo de complemento de esta situación nueva, emergente, los procesos de autoevaluación que llevan a la acreditación tanto institucional como de programas, están poniendo gran énfasis en la consideración de la misión de la institución, lo que ha hecho que la función docente y sus prácticas empiecen a recibir una atención renovada.

Estas consideraciones abren el espacio para una gran interrogante ¿Cuán efectivamente están cumpliendo las universidades con sus misiones? Dado que gran parte de las declaraciones de misión institucional están referidas a propósitos de formación, la siguiente interrogante que se abre es, ¿Cuán efectivamente están estas instituciones evaluando a sus docentes? Y su complemento, ¿Cuál es el impacto de esa evaluación en el mejoramiento cualitativo de la docencia?

La respuesta de las universidades a estas nuevas exigencias y demandas ha sido variada (ver Capítulo anterior) y han comprometido una batería de

---

\* Secretario General de la Universidad de La Frontera, Temuco – Chile.

\*\* Director de Calidad y Desarrollo de la Universidad de La Frontera, Temuco – Chile.

\*\*\* Coordinador Ediciones de la Universidad de La Frontera, Temuco – Chile.

\*\*\*\* Docentes de la Universidad de Antofagasta - Chile

instrumentos, métodos y aproximaciones que van desde la implementación de portafolios hasta un fuerte énfasis y consideración de la opinión de los estudiantes. Lo que no se puede desconocer, es la preocupación de las universidades por la evaluación de los desempeños de sus profesores.

Se puede señalar que en términos generales evaluación significa hacer un juicio de valor basado en un corpus de datos que se considera son confiables, precisos y válidos. Al mismo tiempo, ese juicio implica una cierta finalidad que, en el caso de este proyecto de evaluación de desempeño docente universitario, puede expresarse en la doble finalidad de mejorar las decisiones de gestión y de perfeccionamiento, y el mejoramiento de la calidad de la docencia.

También es necesario tomar en consideración las variadas funciones que puede asumir la evaluación de los desempeños docentes. Entre ellas se pueden señalar la recolección de información, registro, el apoyo para las estrategias de docencia más adecuadas, la ayuda para el mejoramiento cualitativo de la docencia, la provisión de realimentación al proceso de enseñanza, el mejoramiento de los cursos/módulos/asignaturas, el diseño de las instalaciones, etc.

Para introducir más cercanamente el tópico declarado de este grupo, se considera que la expresión misma de "evaluación de desempeño docente" contiene una multiplicidad de elementos que a menudo se encuentran intercambiados y un número de métodos que permiten diferentes juicios acerca de esta función académica.

## **2. LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑOS DOCENTES**

En términos generales, la evaluación de desempeños consiste en una batería de instrumentos que miden si un resultado deseado u obtenido ha sido logrado. En el escenario actual de la educación superior, donde las presiones por una mayor cuenta pública continúan "in crescendo", la evaluación de desempeños puede llegar a ser una valiosa herramienta para documentar la efectividad institucional.

Específicamente, la evaluación de desempeños puede ayudar a colegas e instituciones al logro de los siguientes propósitos:

- Identificar y analizar tendencias – a través de la entrega de evidencias a las instituciones a intervalos regulares que muestren si hay un mejoramiento cualitativo y si la docencia impartida es la que se pretende implementar.
- Demostrar el desempeño institucional – a padres y estudiantes, a administradores y cuerpos colegiados, a agencias de acreditación y al Estado.

Dada la gran diversidad de aproximaciones, instrumentos y supuestos, el Grupo Operativo de universidades coordinadas por CINDA decidió diseñar un modelo para la evaluación de desempeño docente ¿Por qué usar un modelo de evaluación de desempeños? Porque una vez que una institución ha decidido usar la evaluación de desempeños, debe entonces considerar el valor de usar un modelo estandarizado que agrupe consistente y coherentemente la batería de instrumentos que lo componen. La ventaja más evidente es alcanzar altos grados de confiabilidad y validez. Sin el paraguas de un modelo coherente y consistente, los resultados de instrumentos aislados tienen un valor limitado. Con instrumentos estandarizados, confiables y válidos dentro del contexto de un Modelo, las universidades pueden recabar información creíble e importante para la toma de decisiones.

En suma, la evaluación estandarizada de desempeños puede constituirse en una herramienta valiosa para la gestión en cualquier institución de educación superior que busque un incremento en sus rendiciones de cuentas a través del trabajo en una perspectiva de mejoramiento continuo. Una vez que una institución decide emplear este vehículo de recopilación de datos, debe trabajar fuertemente para asegurar su utilidad y la utilidad de la información que le acompaña.

A través de la consideración de la misión de la institución y de asegurar que se utilicen los instrumentos adecuados, las instituciones podrán maximizar la

utilidad de la evaluación de los desempeños dentro del contexto de un modelo para tal propósito. De ese modo, se alcanza un indicador confiable y válido de su propia efectividad en el tiempo – y, como resultado, un aumento en su credibilidad.

### **3. SENTIDO DE UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑOS DOCENTES**

El diseño e implementación de un modelo que contenga los elementos e instrumentos de evaluación, es un paso esencial previo a la evaluación de desempeños. En esa perspectiva, el Modelo diseñado aparece como una representación de un método plausible y sensible que funciona bajo ciertas condiciones para resolver los problemas que son fundamentales en la evaluación de desempeños en las universidades. Su diseño y representación ya fue una tarea desafiante. El problema básico de diseño dice relación con la polisemia y presuposiciones implícitas. Es posible tener una comprensión implícita de la lógica y conceptos que subyacen a la evaluación de desempeños docentes, pero si no se hacen explícitas, se deja el modelo abierto a interpretaciones que inhibirían su capacidad de establecerse como un marco apropiado para la evaluación comparada. Se requería entonces que las comprensiones implícitas se hicieran explícitas en la perspectiva de una comunidad de aprendizaje y con la ayuda de la literatura disponible en el campo.

Además de representar claramente la lógica y los conceptos que le subyacen, el Modelo debía mostrar, de un modo inteligible, las relaciones entre esa lógica y los conceptos con los elementos de la evaluación; lo que incluye recursos, actividades, objetivos, indicadores, impactos y resultados a largo plazo de su implementación. El tener claridad con respecto a la gradualidad de su implementación y en esa perspectiva, saber cuáles eran los elementos que deberían abordarse primero, constituyó un elemento esencial de este diseño.

Otra consideración fundamental para el diseño del Modelo estuvo constituida por el uso de los resultados de la evaluación. En esa perspectiva, se tomó la



decisión de enfocar el modelo hacia el uso instrumental de los resultados en el sentido de que éste uso permite la elaboración de juicios y de una evaluación contextualizada en el mejoramiento continuo del desempeño docente. En todo caso, en la medida que el Modelo se vaya implementando en las distintas Universidades, sería deseable asumir un uso conceptual de los resultados para propósitos de clarificación, generación de lecciones aprendidas y re-elaboración si fuese menester.

Las consideraciones anteriores se hacen en el entendido de que la evaluación de desempeños es contextualmente dependiente. La evaluación en general, y la evaluación de desempeños en particular, al no estar en una torre de marfil, se ven influenciadas por tendencias, expectativas y condiciones de materialización del mundo donde se aplican. Como una actividad que evoluciona en y con el tiempo, la evaluación de desempeños se ha transformado desde la constatación de funciones hacia la generación de conocimiento en relación con desempeños apropiados para el logro de propósitos institucionales.

En la medida de que el Modelo de evaluación de desempeños vaya madurando y que se acumulen experiencias, aparecerá la oportunidad de examinar los hallazgos en las diversas instituciones para formular generalizaciones acerca de su efectividad. Esto último involucra la síntesis de hallazgos y experiencias de universidades distintas. Esta especie de *lecciones aprendidas* constituirá sabiduría acumulada – principios de efectividad o *buenas prácticas* – que pueden adaptarse, o que deberían adaptarse a los requerimientos de nuestras y otras instituciones.

#### **4. TODO EN SU CONTEXTO**

Otro aspecto que se requiere considerar en serio, es el hecho de que toda la información contenida en la evaluación de los desempeños docentes debe ser interpretada en su contexto. Aquí es muy importante la participación del propio/a profesor/a en el proceso, puesto que son los propios académicos quienes mejor pueden realizar estas atribuciones de significado. Cualquier proceso de evaluación de desempeño debería incluir la auto-evaluación

dentro de sus propósitos, puesto que no es posible prácticamente ningún cambio en las prácticas pedagógicas si no es con la concurrencia activa-reflexiva de los propios académicos quienes deben tener claridad tanto con respecto de las finalidades, como de los métodos y técnicas de la evaluación. Esta conclusión implica que, en cierta medida, las otras fuentes de información deben ubicar al docente en el centro o el foco principal de la evaluación para visualizar la brecha entre las atribuciones de sentido propias y las que se construyen a partir de las fuentes externas.

Bajo estas circunstancias es claro que la auto-evaluación no puede constituirse en la única fuente de evaluación de desempeños ni menos en forma aislada de otros procedimientos, pero sí es una fuente importante de información que conlleva una motivación personal que puede usarse muy efectivamente para la reconfiguración de prácticas pedagógicas.

Por otra parte, es importante señalar que en educación superior, los enfoques de la enseñanza se están haciendo cada vez más centrados en el estudiante, lo que demanda diferentes competencias docentes. Por lo tanto, era necesario tener un marco de competencias docentes que pueda ser usado para propósitos de evaluación. La debilidad de los actuales procedimientos de evaluación de la docencia dice relación con que no prestan atención al docente como persona, están definidos en forma estrecha, son de validez limitada y no se ajustan a enfoques modernos de enseñanza.

En esa perspectiva, las teorías más recientes acerca de la enseñanza y evaluación revelan que la docencia es una actividad compleja que está conformada por el contexto de enseñanza. Más aún, las visiones cambiantes acerca del aprendizaje de los estudiantes y del rol del profesor requieren que los docentes entren a un proceso de desarrollo profesional continuo. El Modelo de evaluación de desempeño docente diseñado puede ser de mucha utilidad para establecer los propósitos de aprendizaje de los profesores. Sin embargo, en la etapa de diseño, este marco debía dejar los espacios necesarios para diferenciar los perfiles y no estar circunscrito al comportamiento docente solamente. Más aún, en la elaboración del perfil, se

tuvo en consideración que éste debe ser apropiado para los enfoques docentes contemporáneos.

Entre los acercamientos modernos a la enseñanza, hay una distinción muy importante. Esta es la distinción entre las orientaciones al aprendizaje centradas en el docente y las centradas en el estudiante. Mientras más activo es el estudiante en una situación de aprendizaje, es más probable que la orientación al aprendizaje esté centrada en el estudiante. Estas orientaciones pueden ser visualizadas en un continuum que va desde impartir información ("pasar la materia"), hasta facilitar la construcción de conocimiento original o de saberes.

En las orientaciones centradas en el estudiante, éste debe participar activamente en el proceso de aprendizaje y el profesor debe tomar en consideración las perspectivas o capital cultural de sus estudiantes. Es importante señalar que las estrategias de enseñanza están directamente relacionadas con la concepción de aprendizaje que tienen los profesores. Los docentes que conciben el aprendizaje como acumulación de representaciones de un mundo que se considera tiene una existencia "objetiva", tienden a tener una aproximación más centrada en el profesor. En cambio, aquellos que conciben el aprendizaje como acoplamiento estructural entre información y capital cultural, tendrán una aproximación más centrada en el estudiante. Más aún, parece existir evidencia consistente entre las aproximaciones a la enseñanza centradas en el estudiante y los resultados de aprendizaje.

El cambio de foco desde el docente hacia el estudiante se origina a partir de las ideas constructivistas. Un tema central en los enfoques constructivistas al aprendizaje es la construcción activa de conocimiento por parte del aprendiz. El estudiante es visto como un aprendiz activo, autorregulado. El rol del docente es visto como facilitador y estimulador de conocimiento profundo, más que ser un proveedor de conocimiento e información.

Este rol es diferente al tradicional centrado en el profesor. Por lo tanto, se requieren *competencias* de enseñanza distintas. En las últimas décadas, la orientación constructivista se ha hecho muy importante en educación

superior. Por lo tanto, se hacía muy necesario diseñar un modelo que considerara estas nuevas competencias requeridas en un contexto de educación superior signado por el aseguramiento de la calidad, la rendición de cuentas pública y los resultados de aprendizaje significativos y acreditables. Un modelo como el que se ofrece es un punto de partida útil para los propósitos de evaluación de los desempeños estratégicos y para la declaración de propósitos de desarrollo profesional.

En este Modelo, las competencias docentes se definen como *un conjunto integrado de características personales, conocimiento, habilidades y actitudes que se requieren para un desempeño efectivo en contextos docentes variados*. De acuerdo a esta definición, las competencias docentes son integradas y deberían visualizarse como un repertorio holístico que un profesor tiene a su disposición. El contexto es muy importante; esto es, las competencias deben ser visualizadas a la luz de los contextos variados en que ocurre la enseñanza.

El propósito de este Modelo es desarrollar y validar un marco para la evaluación de los desempeños (basados en competencias) docentes. Existen varios modelos ya definidos de competencias en educación superior. Entre ellos, los más importantes son: EEUU el National Board for Professional Teaching Standards and the Committee on Promoting and Evaluating Teaching Effectiveness (PETE). Holanda, Association of Universities in the Netherlands, VSNU; Executive Board of the Utrecht University, entre otros. Los elementos comunes a estos modelos son: competencias en el conocimiento de los contenidos, competencias didácticas (métodos pedagógicos y habilidades de presentación de contenidos, diseño curricular y de cursos), competencias organizacionales y científicas; etc.

Sin embargo, a pesar de los aportes significativos de estos modelos, se puede levantar una crítica fundada en el sentido que estos modelos son demasiado prescriptivos. Un buen docente no puede ser concebido en términos de habilidades aisladas o como una larga lista de ítemes como los delineados anteriormente. Otra debilidad de los modelos existentes es que no ponen atención suficiente al hecho de que algunos aspectos de la

personalidad del docente juega un rol importante para ser un buen profesor. Algunos de esos aspectos dicen relación con la identidad profesional, sus creencias acerca de la enseñanza y su involucramiento en la docencia.

Estas críticas tuvieron implicancias para el diseño del Modelo que se muestra en este capítulo. Este está articulado con enfoques modernos a la enseñanza y ha sido definido en términos amplios. Más aún, contiene dominios con aspectos de la personalidad del profesor que son conducentes a un buen desempeño docente. Finalmente, se hace un deber mencionar la necesidad de validarlo contextualmente en cada una de las universidades participantes.

# DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE PROFESIONAL.

María Inés Solar R.\*

José Sánchez H.\*\*

## 1. DIMENSIONES DE CONTEXTO

### 1.1. Universidad

Las instituciones universitarias que en estas últimas décadas han tenido éxito lo han hecho sobre la base de estrategias de desarrollo inteligentes, en las que han definido certeramente su proyecto educativo, su misión, sus áreas de trabajo prioritarias y han introducido las innovaciones requeridas para llevarlas a cabo. En tiempos de turbulencia, incertidumbre, de ambigüedad, donde el factor humano altamente calificado y en un escenario institucional en expansión, cobra verdadero sentido el viejo proverbio alemán que dice que *“una universidad es buena cuando es capaz de atraer y mantener buenos profesores”*.

La “Gestión del Cambio y de la Innovación” en instituciones de educación superior, es tal vez el punto más crítico de los nuevos tiempos, toda vez que ella impacta en sistemas culturales sólidamente asentados. Las citas siguientes dan cuenta de la resistencia al cambio: una de la historia y otra de un destacado profesor norteamericano de liderazgo.

*“Debe prestarse particularísima atención a que nada hay más difícil, ni de éxito más precario, ni de más peligroso manejo, que instaurar un nuevo orden de cosas. Pues el reformador encuentra enemigos en todos los favorecidos del viejo orden y sólo tibios partidarios entre los que sacarían provecho del nuevo”*. Maquiavelo.

---

\* Asesora Académica Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción – Chile.

\*\* Director de Docencia de la Universidad de Concepción – Chile.

*“La innovación jamás será aceptada de inmediato. Para que una organización la incorpore, hay que hacer intentos repetidos, demostraciones incesantes y continuos ensayos. Un proyecto que exige coraje y paciencia”.* Warren Bennis.

En los últimos años, se observan esfuerzos en las universidades por incorporarse al mundo global; por internalizar sus procesos formativos. La conformación del espacio Iberoamericano de Educación Superior responde a esta nueva voluntad política de “promover un mercado común del conocimiento como un espacio para el saber, las artes y la cultura, liberalizando los intercambios de materiales culturales, didácticos y educativos; facilitando el intercambio de la provisión de equipamiento científico y tecnológico; y creando incentivos para la comunicación y transmisión de conocimientos acuerdo alcanzado recientemente en la Conferencia Iberoamericana de Educación, reunida en Montevideo el año 2006.

Las Declaraciones invitan a las comunidades Académicas a profundizar sobre:

- el nuevo modelo de Universidad Iberoamericana;
- el espacio común Iberoamericano en un mundo globalizado;
- la universidad como factor de desarrollo económico y social;
- la relación universidad y empresa (innovación).

Los principios de flexibilidad, pertinencia de los objetivos, calidad, estarán presentes en todas las actuaciones y diferentes fases. El documento también enuncia los objetivos y líneas de acción posibles, como por ejemplo, El objetivo “Fomento de la cooperación interuniversitaria de la comparabilidad y armonización de la educación superior en Iberoamérica, toma como líneas de acción los programas de movilidad de estudiantes; programas de actualización curricular y los métodos docentes; programas de educación a distancia y virtual; programa para la mejora de la gestión universitaria<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Brunner, J. J. (editor). Informe de la Educación Superior en Iberoamérica. Santiago, CINDA 2007, Págs. 25-30.

En el marco universitario convencional, la docencia ocupa un lugar secundario, ya que se la subordina a la función de investigación. Respondiendo a esta visión estanco, en la actualidad, las universidades se han incorporado a los procesos de globalización e internalización intentándose en los cambios introducidos resignificar la función de la docencia y otorgándole también la función de recreación del conocimiento.

La incorporación de Chile a la sociedad global, requiere superar desigualdades estructurales presentes en el mundo del conocimiento, como además, en el dominio de la inteligencia cultivada de su capital intelectual.

Las demandas provenientes del mundo exterior concitan un nuevo cuadro de situaciones que agravan los procesos formativos, debiendo ser manejadas por los docentes, a fin, de que se generen condiciones de aprendizajes adecuados y significativos en los estudiantes durante su ciclo formativo. Por tanto, se requiere de un modelo de formación que permita los procesos de cambio necesarios, en el que se proporcionen múltiples oportunidades de formación a lo largo de la vida.

Según Brunner (2000)<sup>41</sup>, estas demandas entrañan también para los docentes universitarios, un nuevo proceso de formación, que les permitan actualizarse como tal, a lo largo de su vida académica, pudiendo asumir los desafíos crecientes e inimaginables que depara el "proceso abierto de formación" al que nos enfrentamos.

El criterio de la calidad adquiere cada vez más importancia en el nuevo escenario que enfrenta la educación superior. Se espera de las universidades, que formen el capital humano avanzado en tres ámbitos:

- Contribuir al crecimiento y la compatibilidad de las economías nacionales.
- Favorecer la integración y cohesión de las sociedades, y

---

<sup>41</sup> Brunner, J. J. (2000). Desafíos de la Sociedad de la Información para la Educación Superior. Boston, Harvard Graduate School of Education, Fifth Seminar for Latin American University Leaders.



- Colaborar al fortalecimiento y perfeccionamiento de las instituciones necesarias para la gobernabilidad democrática.

Sin embargo, los indicadores pertinentes revelan no sólo un desempeño muy dispar de los países, además de insuficiencias y debilidades, referidos a los imperativos del crecimiento económico y la competitividad. El balance de la situación del capital humano en Iberoamérica muestra que a pesar de los progresos realizados, subsisten serias deficiencias que obstaculizan el desarrollo de los países en especial insuficiencias formativas en todos los niveles, desde el más básico que se realiza en la enseñanza obligatoria hasta el nivel superior más avanzado.

En el Informe 2007 Educación Superior en Iberoamérica, se destaca que en lo señalado anteriormente, reside el mayor desafío para las universidades y se reafirma que la visión del contexto en que se desenvuelve la universidad, es necesaria para analizar su crecimiento, y medir sus avances y aportes.

Los requerimientos de rendición de cuentas y de eficiencia en los procesos de gestión, se suman a los nuevos requerimientos referidos a la formación, investigación, dirección estratégica, acreditación, profesionalismo y nuevas competencias, para insertarse en un mundo complejo, impredecible e incierto. Se espera también de los docentes y de la docencia una propuesta innovadora y eficiente.

## **1.2. Sistema de Educación Superior.**

Es innegable la necesidad de orientar los cambios hacia un contexto que implique incrementar la eficiencia y eficacia de la docencia y, por ende, de los propios docentes universitarios. Las condiciones demandan de una “reingeniería” de la docencia y del docente, propósito que puede ser alcanzado por diversos caminos. Se proponen consideraciones relativas a:

- Nivel institucional.
- Ámbito de la docencia.
- El ámbito de los docentes.

En las consideraciones relativas al nivel institucional, el proceso de reingeniería supone que la institución defina y asuma con plena claridad, el sentido y el rol de la docencia y de los docentes, y que genere conciente y premeditadamente los procesos, mecanismos e instrumentos adecuados para que éstos puedan ser cumplidos de manera orgánica (Donoso S, 2001)<sup>42</sup>. Lo anterior requiere de la institución que provea el equipamiento e infraestructura para que este proceso tenga éxito. En la mayoría de las universidades nacionales se han iniciado procesos sistemáticos de perfeccionamiento de su cuerpo de académicos. Estos procesos necesitan de un requerimiento y apoyo constante y del compromiso de los docentes. En forma paralela, algunas universidades empiezan a implementar mecanismos de reconocimiento de la calidad y del desempeño docente, que sean equivalentes con los utilizados para reconocer las tareas de investigación. Esto implica establecer sistemas de evaluación que no solo consideren los factores de entrada y de proceso, sino también de salidas (resultados del aprendizaje). La generación de indicadores pertinentes y relevantes al proceso docente, permitirán registrar el itinerario educativo y el impacto en la formación y desempeño de los estudiantes.

Las consideraciones relativas al ámbito de la docencia, plantean la visión como proceso, la que deberá orientarse a la generación de criterios de planificación, organización de la información disponible, criterios de análisis de los contenidos, establecimiento de secuencias y formas de verificar los resultados del aprendizaje.

En el ámbito de los docentes, la orientación se focaliza en el desarrollo de las capacidades de comprensión, análisis, síntesis, elaboración, reflexión, las que deberán ser prioritarias en la formación en los diversos desempeños que se asuman.

Las transformaciones en el plano de la organización de los contenidos, las experiencias, el contacto temprano con el campo profesional, el generar

---

<sup>42</sup> Donoso S. (2001). "Nuevo rol del docente. Nuevos desafíos de la docencia." En libro "Educación Superior: perfil profesional del profesor". Edición Consejo Superior de Educación. Andros Impresores. Santiago - Chile.

responsabilidad, autonomía y visión de mundo, deben ser consideradas en esta nueva reorientación de la función docente.

El enfoque profesional es el que correspondería aplicar para impulsar las innovaciones y mejorar las prácticas pedagógicas, por cuanto permite asumir la autonomía, la reflexión y el autodesarrollo profesional.

### **1.3. Contexto Profesional.**

La profesión se ha definido como una ocupación social que se vale de un conocimiento abstracto y de la experiencia recogida en el ejercicio sobre un campo profesional propio. Este conocimiento se pone en juego en contextos sociales frente a clientes o usuarios de sus acciones y se juzga mediante criterios socialmente aceptados como indicadores, o estándares de calidad.

La base de conocimientos se define en relación al objetivo de enseñar contenidos con el fin de producir aprendizajes en estudiantes de niveles diversos, que tienen características propias y que provienen de contextos socio-culturales heterogéneos. Por otro lado, la base de conocimientos, se analizan en diversas formas: conocimiento abstracto, conocimiento práctico y técnico, y actualmente la reforma educacional chilena, replantea las distinciones anteriores en término de conocimiento declarativo y conocimiento procedimental.

Se define la función profesional como el conjunto de actividades resultantes de poseer una especialización que, de forma privada o pública, se ejerce por demanda de la población (función asistencial del médico o de la enfermera, realización de proyectos en el caso de ingenieros o arquitectos, etc.).

Tanto la función de gestión como la profesional son realizadas en menor proporción que las dos primeras. Algunos autores han puesto de manifiesto la independencia de la función docente e investigadora y respecto a la

extensión, considera que las cuatro funciones mencionadas debían ser independientes entre sí<sup>43</sup>.

Un prejuicio, relativamente extendido, predica que el profesor universitario debe saber hacerlo todo, investigar, ser docente, gestionar, etc. Este tipo de profesor sería ideal, pero la experiencia nos muestra que, aunque se pueden hacer todas esas cosas, unas se hacen mejor que otras. Por ello, se hace necesario definir clara y ponderadamente las funciones que el profesor deberá desempeñar, así como dar una definición de los criterios que se utilizarán para seleccionarlo, con el fin de garantizar el correcto desempeño de sus funciones.

La combinación de las cuatro funciones mencionadas establece la existencia de tipos de profesores, según lo que de ellos se espere con prioridad. Esto evitaría la figura del profesor monolítico que, al tener que hacer de todo, resulta un genio en unas cosas y absolutamente incompetente en otras. De esta forma, cuando la institución lo precise podrá incorporar "profesores docentes", "profesores investigadores", "profesores gestores", "profesores profesionales" para realizar las funciones para las que están especialmente preparados.

De lo expuesto se considera que la imagen del profesor no debe ser monolítica, sino que pueden existir diferentes tipos, atendiendo al predominio de unas u otras funciones del profesor.

Cada campo profesional o cada disciplina supone una pedagogía y formas pertinentes de representación de sus contenidos y del trabajo con ellos. Estos procesos requieren continuas adaptaciones y nuevas elaboraciones en el ejercicio de la enseñanza, como resultado de los rápidos cambios que ocurren desde frentes distintos: demandas de la profesión, demandas sociales, reformas curriculares, movilidad estudiantil, nuevas tecnologías, etc. Por ej. en la profesión médica, se han propuesto abundantes reformas del currículum médico a nivel mundial, que ha implicado un permanente

---

<sup>43</sup> (De Juan et al., 1991b)

cambio de planes de estudio en la Facultad de Medicina, a partir de la información proporcionada por estudiantes, egresados, empleadores, profesionales, y profesores, orientados hacia la formación de los estudiantes de medicina, en los aspectos más pragmáticos de la carrera.

En el caso del profesional docente, su campo de trabajo es la enseñanza. El profesor necesita el conocimiento de contenidos disciplinarios, de conocimientos para llegar a conocer a sus estudiantes, de conocimiento procedimental o práctico para saber "cómo enseñar".

Ejercer la profesión de Ingeniero, Arquitecto, o Abogado en los distintos lugares de trabajo propio de esas profesiones, es distinto que ser profesor de una asignatura o Cátedra de Ingeniería, Arquitectura o Derecho en una universidad.

Es propio de las profesiones, el querer delimitar y establecer su campo de jurisdicción sobre el ejercicio profesional, el que a su vez es también reconocido socialmente. El control de calidad, se ejerce desde la profesión a través de diversas instancias: colegios o asociaciones profesionales, sistemas de certificación, controles de los círculos laborales, entre otros. Los estándares de desempeño, códigos de ética que tengan reconocimiento público, son parte del ejercicio del control de calidad y sientan las bases para la responsabilidad de la profesión (accountability).

La incorporación de Chile a la globalización, requiere superar desigualdades estructurales presentes en el mundo del conocimiento. La velocidad y la profundidad de los cambios hacen que las profesiones queden más rápidamente obsoletas de lo que se quisiera aceptar. Ello exige apuntar a las conductas básicas o centrales de manera de proporcionar una formación que permita a la persona adaptarse rápidamente a condiciones laborales cambiantes. (Donoso, S. 2001)<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Donoso, S. (2001). Nuevo rol del Docente: Nuevos desafíos de la docencia. Libro: Educación Superior: Perfil Profesional del Profesor. Consejo Superior de Educación. Pág. 61 Andros Impresores, Santiago.

Es común encontrar hoy, personas que cambian de “ocupación-profesión”; varias veces en la vida. Lo anterior implica estar permanentemente en un proceso de aprendizaje y renovación.

La indagación sistemática y la elaboración del saber desde la práctica profesional, será la base de la mejora de su quehacer profesional y representa la acción del profesional como una modalidad transformadora, ya que se integran en la construcción del conocimiento profesional, los saberes indagadores y la vivenciación de sus nuevas maneras de aprender a aprender.

Desde esta perspectiva, el docente deja su rol de “enseñante” y/o “transmisor” para adoptar un papel más de “orientador” en el proceso de construcción del aprendizaje del estudiante, lo que implica que debe comportarse como estimulador cognitivo y soporte emocional de los estudiantes; es decir que debe promover su actividad intelectual (pensamiento convergente-divergente, inductivo-deductivo y analítico-sintético), apoyándolo y reforzándolo positiva e intensamente durante dicha actividad.

Algunas capacidades reconocidas como importantes para el desempeño en su campo profesional son: Planificadora, Estratégica, Organizativa, Comunicativa, Directiva, Interactiva, de Aprendizaje, Evaluadora.

En el Modelo de Enseñanza Centrado en el Estudiante, el docente es considerado como moderador, guía, mediador y administrador de las experiencias de aprendizaje. Diseña las situaciones de aprendizaje pensando en el estudiante como sujeto principal de la práctica pedagógica y organiza su estrategia didáctica procurando el uso de técnicas que movilicen las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes, requiriéndole intervenciones intelectivas, resolutivas, crítico -reflexivas y constructivas.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LAS ÁREAS DE DESEMPEÑO.

En los cambios en el diseño curricular y la docencia, un pilar clave es el docente. Su nuevo rol dentro de la formación orientada hacia la generación de competencias, requiere su formación en los principios, implicaciones, requerimientos, herramientas y nuevas estrategias de enseñanza. Debe guiar y facilitar la transferencia de conocimiento y a la vez involucra, activar en el estudiante la capacidad de aprender por sí mismo.

Las demandas y cambios que requiere la docencia se orientan hacia los siguientes aspectos:

- Mayor relación entre la teoría y la práctica, de modo que permita a los estudiantes contextualizar los conocimientos adquiridos.
- Utilización de diferentes estrategias de enseñanza (metodología, actividades, elaboración de proyectos, salidas a terreno).
- Desarrollar y mantener una mayor vinculación con el sector productivo e incorporarlo en los procesos de planificación curricular.
- Reformular los procesos de evaluación, orientándolos hacia el logro de resultados de aprendizaje. Esto implica construir instrumentos adecuados (simulaciones, casos, observación directa en la práctica). Los instrumentos deben ser válidos, confiables y consistentes.

La innovación en la docencia continua siendo uno de los aspectos más importantes en un proceso de renovación curricular, el cambio depende de que los profesores se comprometan en un proceso colectivo, de lo que ellos piensen y hagan. El sentido de transformación se construye a medida que sea asumida por la mayoría de los docentes.

Algunas claves propuestas son:

- Metas compartidas y diálogo sobre los problemas de la enseñanza
- Compromiso y co-responsabilidad para tener éxito
- Mejoramiento continuo de las acciones
- Aprender de las experiencias pasadas
- Aprender intentando algo nuevo
- Valorar el trabajo en equipo, que es enriquecedor y de mejor calidad.

Las respuestas dadas por investigadores norteamericanos<sup>45</sup> sobre largos procesos de observación y análisis de las prácticas de los docentes, concluyen que los factores derivados de la responsabilidad docente, más susceptibles de generar aprendizajes serían: la motivación, el clima positivo que permea la interacción profesor-alumno, el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos, los objetivos del aprendizaje a lograr.

Los resultados de aprendizaje de las competencias logradas por los estudiantes, evidencian que eran favorecidas, cuando los docentes se comprometían con: la planificación y gestión de la clase, la selección y aplicación de estrategias de aprendizaje significativas, que dan sentido a lo que se enseña y la utilización de estrategias metacognitivas.

Las áreas de desempeño seleccionadas, se orientan en la perspectiva del aseguramiento de la calidad y justifican las acciones que puedan implementarse orientadas a una docencia eficaz, cuya pedagogía estaría guiada por principios y acciones señaladas en los proyectos educativos de las instituciones.

Perrenaud, P (2001)<sup>46</sup> presenta la caracterización de un profesor eficaz, al declarar "deduzco una figura del profesor ideal en el doble registro de la ciudadanía y de la construcción de competencias".

Para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo definiendo la idea de un profesor que sea a la vez:

- Persona creíble
- Mediador intercultural
- Animador de una comunidad educativa
- Garante de la ley
- Organizador de una vida democrática
- Conductor cultural
- Intelectual

---

<sup>45</sup> (Wang, M; Haertel, G; Walberg, H (1993)

<sup>46</sup> Perrenaud P. (2001). "La formación del docente en el siglo XXI" en Revista de Tecnología Educativa, Volumen XVI, Nº 4-CPEIP-OEA-Santiago-Chile.



En el registro de la construcción de saberes y competencias, abogó por un profesor que sea:

- Organizador de una pedagogía constructivista
- Garante del sentido de los saberes
- Creador de situaciones de aprendizaje
- Gestionador de la heterogeneidad
- Regulador de los procesos y de los caminos de la formación

Este autor complementa la lista anterior con dos ideas que no remiten a competencias, sino a posturas fundamentales: práctica reflexiva e implicación crítica.

Numerosos estudios de análisis de la práctica docente concluyen que el aprendizaje de los adultos, grupo que incluye a los estudiantes universitarios, será más eficaz en la medida en que los profesores:

- Utilicen estrategias de motivación y atribuyan sentido al tema o contenidos que van a abordar y a las competencias que se pretende que los alumnos desarrollen. Esto implica que los profesores deben explicar con claridad lo que los alumnos deben aprender; es decir, que deben saber, cómo deben saberlo y cómo demostrarán que lo aprendieron;
- Activen y utilicen adecuadamente los conocimientos que los alumnos ya poseen;
- Utilicen estrategias, técnicas y recursos metodológicos variados, de modo de atender a la diversidad de estilos de aprendizaje de sus alumnos; que generen cuestionamientos, debates y otras estrategias de aprendizaje activo;
- Den la ocasión para que sus alumnos actúen e interactúen de manera frecuente en situaciones de aprendizaje, simuladas y controladas en un comienzo, para avanzar hacia niveles de autonomía creciente, pasando por actividades de integración de los diferentes tipos de aprendizaje y culminar con actividades de transferencia del aprendizaje, como son la resolución de problemas o de situaciones complejas. La transferencia la entendemos, no como una simple aplicación de conocimientos, sino como un proceso de reaprendizaje de lo que el alumno ya sabe en una

situación nueva; es lo que él o ella es capaz de hacer con su saber o conocimiento en un momento, en un contexto y bajo determinadas condiciones:

- Diseñen situaciones de aprendizaje lo más próximas de la realidad en que los alumnos ejercerán su labor profesional;
- Inciten a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico;
- Realicen evaluaciones frecuentes y que los mismos alumnos puedan evaluar la calidad de su aprendizaje y de sus producciones o actuaciones;
- Entreguen retroalimentación inmediata y positiva frente a las actuaciones de sus alumnos;
- Apliquen estrategias de metacognición; de modo que el alumno conozca y pueda manejar sus operaciones mentales y tome conciencia de su manera de pensar y de actuar y pueda ajustar sus procedimientos para resolver problemas. La aplicación de estrategias metacognitivas por parte del alumno le permitirá ser más activo, a la vez que más autónomo en su aprendizaje;
- Expliciten los criterios con que los alumnos serán evaluados, precisando los alcances de tales criterios para los conocimientos declarativos (qué deben saber y cómo deben saberlo); para los conocimientos procedimentales (como deben utilizar o aplicarlos) y para los conocimientos denominados condicionales (cuando aplicarlos, por qué aplicarlos).

Una buena enseñanza no es buscar principios prescriptivos, únicos y acabados que limiten la complejidad del análisis del objeto de estudio, reduciendo la comprensión de los conocimientos, haciéndolos frágiles, ingenuos y pobres. Por el contrario, es una invitación a pensar “uno mismo en la complejidad” para romper con toda lógica lineal y con todo paradigma simplista.

En el nuevo rol del docente, se incluye en la actualidad la dimensión de agente social y de cambio, que implica el saber analizar los desafíos antropológicos y sociales de las situaciones cotidianas y el compromiso en proyectos colectivos.

### 3. DOCENCIA EN LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE.

Se define la **docencia** como el conjunto de actuaciones que se realizan dentro y fuera de los espacios de aprendizaje (laboratorios, bibliotecas, terreno, aulas) y que facilitan el proceso formativo de los estudiantes, en relación a objetivos y competencias de un plan de estudios o programas dentro de la institución universitaria.

La concepción curricular basada en competencias se concibe en la perspectiva del aprendizaje que debe lograr el estudiante y no en la enseñanza que imparte un docente.

Diferentes enfoques teóricos sustentan esta formación cuyo denominador común es reconocer el papel determinante que tiene cada alumno en la construcción de sus propios conocimientos y competencias.

En esta perspectiva, teorías tales como el constructivismo, el socioconstructivismo y el cognitivismo aportan sus postulados para sustentar este enfoque:

- El constructivismo, en la medida en que explica el conocimiento como el resultado de acciones reales y luego interiorizadas del sujeto sobre los objetos, sobre su representación o sobre proposiciones abstractas;
- El socioconstructivismo, porque destaca la naturaleza eminentemente social, tanto del pensamiento como del aprendizaje; los conocimientos son herramientas de carácter social que sirven de soporte al intercambio de diferentes puntos de vista y para la negociación de significados;
- El cognitivismo, porque intenta dar cuenta de los procesos que permiten a un sujeto integrar nuevos saberes a sus sistema de conocimientos y aplicarlos en contextos diferentes. (Nordenflycht, M.E. pág.162. 2007)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Nordenflych, M.E. (2007) ¿Cómo enseñar por Competencias? En búsqueda del tiempo futuro, en Libro Diseño Curricular por Competencias. Innovación en la Formación Profesional: La experiencia de la Universidad de los Lagos. Impreso LOM, Santiago de Chile.

El foco de atención en los últimos años, se ha focalizado en el Desempeño de los Docentes y se buscan alternativas diversas sobre como evaluar su quehacer en los ámbitos en que ejerce su profesión. Intentaremos a continuación clarificar estos conceptos.

#### **4. DESEMPEÑO DOCENTE**

El desempeño docente abarca funciones, tareas y roles de los docentes universitarios, que se analizan desde su propia concepción (creencias, pensamientos, percepciones, teorías implícitas) y de poseer sólida base de conocimientos disciplinarios, profesionales y pedagógicos.

La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo, por ello las acciones que involucran el desempeño son dinámicas y deben estar en constante adaptación a los cambios y demandas del sistema social.

El docente que tiene un conocimiento más profundo y una conciencia crítica sobre los diferentes componentes y variables de la enseñanza – aprendizaje está mejor preparado para realizar juicios y tomar decisiones apropiadas sobre este proceso.

La diversas áreas en que se focaliza el desempeño docente son las áreas de : Enseñanza–Aprendizaje, la Gestión Docente, el Desarrollo Docente y Aprendizaje Continuo, las cuales se analizan en base al dominio de Conocimientos, de Competencias Generales y Específicas y el desarrollo de Actitudes y Valores.

##### **4.1. Área de Enseñanza – Aprendizaje**

El desempeño en esta área, involucra diversas variables relacionadas a la función docente, a las etapas y características del proceso interactivo, al nuevo estilo docente, a una estrecha relación con los contextos socioculturales, ambientes de aprendizaje, el compromiso ético de su función y la responsabilidad social en la que está comprometido el docente.

La función docente implica el conjunto de acciones, interacciones, tareas, en las que participa, no sólo al interior de las aulas, sino en las interacciones con otros docentes, empleadores, egresados, agentes comunitarios. Esta función se focaliza en la fuerte vinculación con los contextos, sociocultural, institucional y contexto de aula que dan los insumos para las funciones de planificación, diseño, ejecución y evaluación.

En el proceso interactivo, se destacan la etapa previa de la docencia, en la cual se elabora el diseño y planificación como proyecto formativo, y en que se cautela la coherencia entre el programa de la asignatura y el proyecto general de la carrera o la facultad, la coordinación, la relación entre teoría y práctica del programa, la estructura y los componentes curriculares del programa; los recursos necesarios para su implementación; además de las condiciones ambientales y el conocimiento del perfil de ingreso de los estudiantes.

En la etapa interactiva, que implica el conocimiento de las actividades de aprendizaje, la motivación es la condición emocional que despierta y mantiene el aprendizaje. Despertar la curiosidad, destacar la relevancia de lo que se ha de aprender, otorgar espacios de diálogo, serán mayores si el docente se muestra cercano a los estudiantes, es accesible, les orienta y asesora cuando lo solicitan, se muestra tolerante ante otras opiniones, relaciona los contenidos con problemas significativos para los estudiantes, demuestra entusiasmo en lo que enseña.

El rol del docente como comunicador es insustituible. La comprensión del aprendizaje se fortalece incorporando mecanismos organizadores previos, abordando los puntos claves, estableciendo la diferenciación e integración entre distintos conceptos, incorporando contenidos opcionales, combinando elementos narrativos y conceptuales, introduciendo dispositivos o recursos que contribuyan a la comprensión, incorporando actividades de repaso y sistemas metacognitivos, etc., elementos todos muy necesarios para lograr aprendizajes significativos. La variedad en el tipo de actividades que se proponen, será la clave para una enseñanza eficaz.

La metodología didáctica debe responder a las características de la disciplina de que se trate y al estilo que se emplee para abordar los contenidos, que puede ser de dependencia e independencia, impulsivo-reflexivo, etc. Las cualidades comunicativas del profesor son imprescindibles y condicionan el clima de interacciones de la clase. La implicación, la motivación y las expectativas de los estudiantes, son determinantes en el éxito que se logre en esa fase. Los estudiantes deben ser expuestos además a experiencias "fuertes", "desafiantes" que los obliguen a romper la rutina y a proponer respuestas originales y novedosas. El aporte que puedan brindar las nuevas tecnologías y diversos tipos de recursos, constituye un valor agregado importante. En esta etapa, no debe descuidarse la atención personal y el apoyo a los estudiantes a través de una buena tutoría.

En la etapa postactiva, son necesarios los mecanismos de revisión del proceso, los sistemas de evaluación utilizados, la certificación de las habilidades alcanzadas, y las estrategias de coordinación con los colegas. Al respecto, la cultura de la colaboración es un desafío.

La evaluación debe hacer referencia a todos los elementos del diseño curricular, permitiendo que los docentes puedan reflexionar sobre ellos y modificar los aspectos poco satisfactorios. La nueva visión de la evaluación, se centra mayoritariamente en los procesos más que en los resultados. Interesa que sea el propio estudiante quien asuma la responsabilidad en su aprendizaje, y utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los resultados de aprendizaje en las diferentes disciplinas de su programa de formación.

El docente debe asumir tres grandes roles: 1º dominar la estructura interna de la especialidad que debe desarrollar; 2º conocer los procesos implicados en cómo aprenden sus estudiantes, cómo se apropian y asimilan el conocimiento, 3º realizar una reflexión crítica de sus prácticas diarias, cuáles han tenido efectos positivos en el aprendizaje de sus alumnos y cuales no han resultado tan eficaces. Esto requiere en todo el proceso Enseñanza-Aprendizaje, una intervención activa, continua y dialógica con los estudiantes.

Vinculadas fuertemente al área de Aprendizaje Enseñanza, se desarrollan las capacidades de conducción, coordinación de procesos que corresponden a la gestión docente.

#### **4.2. Área de Gestión Docente**

Esta área aborda el conocimiento, contribución y compromiso del docente con el Proyecto Educativo de la universidad, departamento y carrera o programa y su concreción en el perfil docente de la carrera, del currículo y la gestión de procesos orientados a la innovación de la docencia. Implica además, la forma en que son administradas las carreras para cautelar la calidad de los procesos formativos.

La contribución al Proyecto Educativo institucional, departamental o de carrera, implica asumir funciones en su planificación.

La planificación es una tarea de reflexión en la que el docente se cuestiona el qué, cómo y para qué enseñar, movilizando sus esquemas de interpretación y análisis de la docencia, a la búsqueda de un algo mejor, o más coherente o más gratificante. Se culmina esta fase, en un proceso de toma de decisiones sobre los principios, estrategias que deben orientar la acción en el aula, es decir, se prepara el marco para actuar en las tareas de planificar, diseñar, implementar, programar o prever lo que se va a hacer. Las iniciativas que podrían abordarse estarán relacionadas por ej. en acciones tendientes a favorecer la equidad de los estudiantes que están ingresando a las universidades y que requieren de nivelaciones, cursos remediales y becas para su mantención en el periodo de duración de la carrera.

La participación en proyectos de docencia en que se elabore material de apoyo, como son los textos autoprogramados, las guías, los "dossier", los módulos, otros tipos de material complementario, y otros, facilitan el procesamiento más elaborado de la información. Su objetivo básico consiste en neutralizar la "soledad del estudiante en la construcción del conocimiento", mientras se familiariza con el sistema de estudios y va configurando un estilo propio de aprender.

La participación en procesos de autoevaluación y acreditación de carreras, programas o instituciones es otra de las tareas que deben asumir los docentes.

En relación a la gestión institucional, la acreditación ha posibilitado la creación de instancias ejecutoras y operativas que están contribuyendo al desarrollo de una cultura evaluativa al interior de las instituciones. Estamos en camino hacia el aseguramiento de la calidad, como un proceso institucionalizado, con indicadores obligados para todas las unidades. La acreditación de carreras ha impulsado procesos de reingeniería y rediseño curriculares basados en competencias, los que han considerado la demanda social y la consulta de académicos, expertos, empleadores, y egresados.

Las competencias relacionadas al desempeño en el área de la Gestión Docente, pueden ser evidenciadas y evaluadas, a través de diversos procedimientos e instrumentos.

#### **4.3. Área de Desarrollo Docente o Aprendizaje Continuo.**

Se describen los procesos de innovación docente; las mejoras incorporadas en las prácticas pedagógicas; el uso de nuevas metodologías; la incorporación a redes de trabajo, la vinculación con actores del medio externo y el propio perfeccionamiento para fortalecer y mejorar sus competencias pedagógicas.

La calidad de la educación en última instancia, se decide en la calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, que los docentes llevan a cabo con sus estudiantes en el marco de la institución universitaria, de las relaciones de ésta con la familia y la comunidad. La calidad y el sentido de las prácticas pedagógicas, a la vez, están fuertemente condicionados por el “rol docente”, esto es, el rol que las instituciones asignan a los docentes, tamizado por sus creencias, pensamientos, y el significado que da a los acontecimientos que ocurren en las aulas.

El reconocimiento de la profesión docente y su capacitación, son aspectos requeridos por doquier para promover políticas más progresistas, que



abogan por una educación de calidad para todos. Sin profesores debidamente preparados, no es posible esperar que las reformas lleguen a penetrar en las concepciones y prácticas pedagógicas, renovando así sus contenidos, metas, procesos y resultados.

En una revisión histórica, sobre el surgimiento de las profesiones, Larson (1977)<sup>48</sup> identifica y ordena los atributos centrales que ellos han relevado para definir a un profesional. Distingue tres atributos específicos que configuran el tipo ideal de lo que es una profesión:

- La dimensión cognitiva: está se centra en un cuerpo de conocimientos y técnicas que los profesionales aplican en su trabajo, y en el entrenamiento necesario para manejar tales conocimientos y técnicas;
- La dimensión normativa: esta abarca la orientación de servicios de los profesionales y su respectivo código de ética, elementos que justifican el privilegio de auto-regularse que les garantiza la sociedad;
- La dimensión evaluativa: establece la comparación implícita entre las profesiones y otras ocupaciones, destacando la autonomía y el prestigio como la característica singular que poseen las profesiones. Lo distinto de las profesiones pareciera encontrarse en la combinación de estas dimensiones.

Por tanto, el nuevo profesional docente, tendrá que: formarse como profesional total, desde sus intereses, su singularidad y autonomía, su aceptación y autoestima, sus inquietudes y deseos de ser algo más que “ transmisor de conocimientos”; aceptar la formación permanente como una línea constante y progresiva de su experiencia y autoformación; integrarse a equipos de trabajo; tener una actitud crítica sobre su acción, reflexiva y siempre abierta al cambio; abordar permanentemente nuevos contenidos, conceptos y teorías de las ciencias que debe enseñar y abordarlos en forma interdisciplinar; utilizar como apoyo al proceso de adquisición de informaciones, los medios de comunicación; establecer una relación pedagógica con sus alumnos. Esto implica comprender cómo son sus

---

<sup>48</sup> Larson , M. (1977): The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis, University of California Press, California

alumnos, qué les interesa, cuáles son sus dificultades, sus sueños, sus expectativas, saber cómo se aprende a comprender, y estar receptivo en los aportes de la educación no formal.

Estas formas de ver el nuevo rol docente, se definen a través de un replanteamiento de las acciones profesionales que apunten a fortalecer todo lo que corresponde a una profesión: su autonomía, su remuneración, condiciones de trabajo, su ética y su función social.

Los cambios significan la posibilidad de aumentar la creatividad, de descubrir motivaciones, de implicarse en lo que cada cual realiza.

El aprendizaje profesional es una tarea compleja que implica el dominio de competencias y habilidades necesarias para llevar a cabo la tarea educativa en el marco de una comprensión transformadora, reflexiva y crítica de la sociedad y de la comunidad educativa en la que se forma como profesional. El saber profesional implica la síntesis de valores, actitudes y conocimientos esenciales para entender la práctica pedagógica en la institución educativa, descubriendo el desafío innovador que se le plantea como base para el desarrollo de su autonomía profesional.

Por ello, la actividad docente ha de comprenderse en su globalidad e implicación profunda, basando su acción en un conocimiento elaborado. Este conocimiento es la síntesis del saber y modos de actuar, orientados por un compromiso ético profundo, la interacción y trabajo compartido entre estudiantes y docentes, que construyen un marco común de trabajo y de toma de decisiones.

El Profesionalismo Interactivo parecería ser la clave. Según Fullan y Hargreaves (1996)<sup>49</sup> comprende: el juicio autorizado como la esencia del profesionalismo; las culturas del trabajo en equipo; las normas de mejora sostenidas donde las nuevas ideas se buscan dentro y fuera del escenario propio; la reflexión, en y sobre y para la práctica, en la que se respeta el

---

<sup>49</sup> Fullan, M & Hargreaves, A. (1996). La escuela que queremos. Amorrortu Editores, Argentina. Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción. 109 - 140.

desarrollo personal e individual, junto con la evaluación y el desarrollo colectivo; una mayor destreza, eficacia y satisfacción en la profesión docente.

Entre las técnicas que los autores mencionados proponen para desarrollar formas fuertes de práctica reflexiva, se destacan:

- La evocación de imágenes personales positivas.
- La lectura profesional.
- El dialogo profesional.
- Los grupos de apoyo al docente.
- La investigación docente.
- Las autobiografías y las historias de vida.
- Los cursos y las calificaciones avanzadas.

Un programa de formación pedagógica del docente universitario, debe intentar que el docente posea los conocimientos y destrezas que le permitan llevar a cabo la tarea docente de forma eficaz, que analice sus propias características personales y cómo éstas pueden repercutir en el proceso de enseñanza y que adquieran estrategias reflexivas que les permitan analizar su actuación y tomar decisiones encaminadas a un continuo aprendizaje pedagógico.

La profesionalización docente contribuye a la calidad de la enseñanza y se basa en actividades como: perfeccionamiento permanente en los docentes; análisis reflexivo de sus prácticas e investigación en el aula.

Es necesario además, interrelacionar el desarrollo del profesor con el desarrollo de la institución y con los temas generales a que hoy se enfrentan las instituciones. La innovación debe ser considerada como un proceso de mejora, que afecta a todos los componentes del sistema de enseñanza y requiere articular una serie de procesos que tienen condicionantes sociales, organizativos, políticos y personales.

Es importante subrayar la idea de cambiar las formas competitivas por las formas colaborativas, que son más positivas y gratificantes para toda la comunidad universitaria.

Merece la pena seguir intentando que la innovación surja y se configure en torno a equipos de docentes que trabajan juntos, con más o menos conflictos, pero con claridad de qué quieren conseguir.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- Biddle. B, Good, T, Goodson. I. (2000). La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Brown, D. (2001): Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy. E. Longman. England.
- CINDA. (2007). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007.- 1º Edición. RIL Editores, Santiago de Chile.
- CIDE / ICE (2003). Mejorar Procesos, Mejorar Resultados en Educación. Investigación Europea sobre mejora de la Eficacia Escolar. Ediciones mensajero – Bilbao, España.
- Crookes, G. (2003): A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Consejo Superior de Educación. (2006). La Gestión de las Instituciones de Educación Superior. Revista Nº 24. Impresos Andros, Santiago.
- García A – Muñoz R. (2001): Didáctica Universitaria. Edit. La Muralla. S.A., Madrid.

# PROPUESTA DE UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Mario Letelier<sup>\*</sup>

Doris Rodés<sup>\*\*</sup>

Danae de Los Ríos<sup>\*\*\*</sup>

Claudia Oliva<sup>\*\*\*</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo da a conocer la propuesta de un *Modelo para la Evaluación del Desempeño Docente*. En términos generales, esta propuesta ha sido elaborada gracias a la integración de varios aportes.

En primer lugar, cabe señalar el aporte del trabajo efectuado por cada uno de los miembros que conforman el grupo operativo participante en este proyecto, los que a través de las experiencias en sus respectivas universidades, contribuyeron a su formulación. En segundo lugar, se destaca el aporte específico conformado por Carlos Pérez (Universidad de Antofagasta); Mario Letelier, Doris Rodés, Danae de los Ríos y Claudia Oliva (Universidad de Santiago de Chile); Cristina Toro, Peter Backhouse y Flavio Valassina (Universidad del Bio-Bio); Ricardo Herrera, Reginaldo Zurita y Eduardo González (Universidad de La Frontera); Elia Mella, Virginia Alvarado, Anahí Cárcamo y Angélica García (Universidad de Magallanes), quienes aportaron en la elaboración de la propuesta del Modelo.

La redacción de la propuesta del Modelo de Evaluación de Desempeño Docente, estuvo a cargo de los autores de este artículo, quienes intentaron plasmar los aspectos más relevantes para dar origen a la presente publicación.

Para la elaboración de la presente propuesta se consideraron dos elementos fundamentales que deben estar contenidos en la evaluación del desempeño

---

\* Director de CICES de la Universidad de Santiago de Chile.

\*\* Coordinadora Acreditación de Carreras de la Universidad de Santiago de Chile.

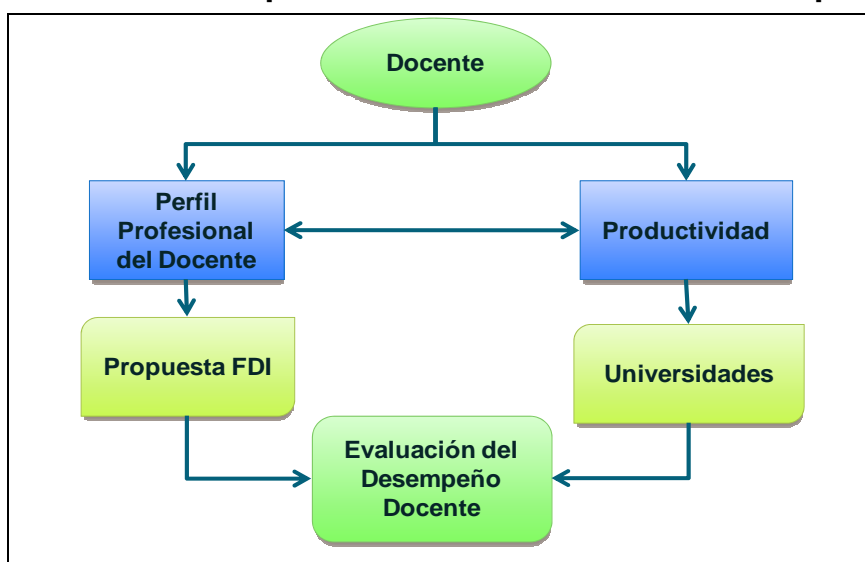
\*\*\* Investigadoras de la Universidad de Santiago de Chile.

docente. En primer lugar, se formuló una propuesta del perfil profesional del docente universitario, asociado a la función docente del profesor. Dicho perfil fue diseñado utilizando la aproximación al enfoque por competencias y especifica las características principales del docente universitario en base a cuatro aspectos esenciales: *Conocimientos, Competencias Generales, Competencias Específicas, y Valores y Actitudes* asociadas a su quehacer. Cabe señalar que esta estructura ha sido consensuada en trabajos anteriores del Grupo Operativo coordinado por CINDA.

El segundo elemento fundamental contemplado en la propuesta dice relación con la evaluación del cumplimiento de ciertos estándares de productividad de acuerdo al perfil docente que fue desarrollado. Respecto a este punto, se estimó que la definición de los estándares de productividad y su correspondiente evaluación debe ser un trabajo de cada universidad en función de sus respectivas políticas y lineamientos existentes.

A continuación se presenta un Gráfico que expresa la articulación de los conceptos fundamentales en el diseño del Modelo de Evaluación para el Desempeño Docente:

**Gráfico 1: Modelo Conceptual de Evaluación del Desempeño Docente**



En consecuencia, el trabajo que aquí se presenta desarrolla los componentes que conforman el perfil profesional del docente sin efectuar una elaboración

detallada de los aspectos asociados a la productividad del quehacer del docente universitario.

## 2. COMPONENTES DEL PERFIL DOCENTE

A partir de las discusiones en torno a cuáles deberían ser los principales elementos constituyentes del perfil profesional del docente, y utilizando como referencia un modelo de perfil desarrollado por CINDA<sup>50</sup> en el año 2004, se estimó que el perfil profesional del docente debía contemplar cuatro componentes fundamentales, directamente relacionadas con su quehacer universitario. Dichos componentes son los siguientes: *Conocimientos*, *Competencias Generales*, *Competencias Específicas*, y *Valores y Actitudes*.

El componente *Conocimientos* del perfil profesional del docente hace referencia al conjunto de conceptos, que el docente adquiere, organiza y aplica en la formación de estudiantes universitarios. El conocimiento se manifiesta en los distintos ámbitos del quehacer docente, los cuales se denominan *Áreas de Desempeño* y que se especifican con mayor profundidad en la sección siguiente.

Respecto al componente del perfil referido a las *Competencias*, estas se definen como las capacidades que deben desarrollar los profesores universitarios para cumplir de manera efectiva las tareas propias de su quehacer en el ámbito docente. En este Modelo se distinguen *Competencias Generales* y *Específicas*. Las competencias generales son aquellas que permiten el desenvolvimiento exitoso de las personas en su medio laboral, trascendiendo los aspectos técnicos disciplinarios, siendo comunes a la mayoría de las profesiones. Las competencias docentes específicas son definidas como el conjunto de capacidades técnicas y disciplinares que facultan al profesor para desempeñarse correctamente en las actividades propias de su labor formadora.

---

<sup>50</sup> Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2004). "Competencias de Egresados Universitarios"

Finalmente, se define el componente del perfil que involucra ciertas *Actitudes y Valores* asociadas a su labor. Las actitudes son definidas como predisposiciones que influyen la conducta de los docentes. Por otra parte, los valores son definidos como apreciaciones acerca del entorno y los individuos que suelen demostrarse a través de conductas concretas y que afectan los procesos de formación de estudiantes.

Aún cuando se realizó una clasificación específica de los distintos componentes del perfil profesional del docente, principalmente con fines de análisis, estos elementos del perfil son difíciles de aislar en la práctica, puesto que el quehacer del profesor involucra, la mayor parte de las ocasiones, si no es que todas, la interacción de todos los componentes anteriormente mencionados.

### **3. ÁREAS DE DESEMPEÑO DOCENTE**

El Modelo de Evaluación del Desempeño Docente propone que cada componente del perfil profesional (conocimientos, competencias generales, competencias específicas, actitudes y valores) debe ser evaluado en base a áreas de desempeño. Por área de desempeño se entiende aquel ámbito del quehacer docente derivado del contexto laboral en que se inserta este, cuyo desarrollo fue tratado en el artículo anterior. Las áreas definidas dentro del Modelo son las siguientes: *Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; Gestión Docente y Desarrollo Docente o Aprendizaje Continuo.*

A juicio de los autores, cada una de las áreas de desempeño aquí señaladas constituye una dimensión fundamental, pero no exhaustiva del quehacer de un profesor universitario. En efecto, se trata de una propuesta genérica y amplia que posibilita la adaptación por parte de cada institución a sus particularidades y requerimientos propios. A su vez, esta propuesta permite una evolución en forma dinámica dependiendo del desarrollo de las instituciones de educación superior.

Es importante considerar que algunas de las capacidades docentes contempladas en este Modelo tendrán un desarrollo progresivo a medida que



los profesores universitarios se vean inmersos en su quehacer y alcancen mayor experiencia al interior de sus unidades académicas y universidades. Así por ejemplo, es razonable esperar que los docentes posean un mayor conocimiento disciplinario al principio de su ejercicio académico, y a medida que transcurre el tiempo, logren desarrollar capacidades o competencias específicas vinculadas a la integración de conocimientos con la experiencia del medio laboral. Por lo tanto, cabe tomar en consideración que el peso de cada una de las áreas de desempeño se encuentra sujeta a cambios con relación a la trayectoria de cada docente universitario.

De acuerdo a lo anterior, es posible decir que el peso estimado de los conocimientos disciplinarios y las competencias en algunas áreas disciplinarias será relativo. Por ejemplo, en algunos campos, el conocimiento profesional puede ser de mayor relevancia que las competencias o viceversa. Del mismo modo, la capacidad de aprender y actualizar los conocimientos será más significativa para aquellos docentes que dirigen su quehacer a la enseñanza especializada (o de ciclo terminal) al interior de determinadas disciplinas. Lo anterior sugiere que, siendo un Modelo general, el perfil del docente universitario otorga la posibilidad de flexibilizar su estructura de manera tal que las instituciones puedan adaptar dicho Modelo a las particularidades de la institución, de la disciplina y el quehacer específico de cada profesor.

A continuación se presenta el la Tabla 1 que muestra el perfil docente desagregado y luego la Tabla 2 que integra los diferentes componentes del perfil profesional del docente (denominado perfil docente integrado). Posteriormente, se realiza una descripción detallada de cada componente del perfil de acuerdo al área de desempeño correspondiente.

**Tabla 1**  
**Esquema del Perfil Docente Desagregado**

FORMATO PERFIL DOCENTE	ÁREAS DE DESEMPEÑO DOCENTE		
	Proceso de Enseñanza- Aprendizaje	Gestión Docente	Desarrollo Docente o Aprendizaje Continuo
Conocimiento			
Competencias Generales			
Competencias Específicas			
Actitudes & Valores			

**Tabla 2**  
**Perfil Docente por Áreas de Desempeño (Perfil Docente Integrado)**

PERFIL /ÁREAS DE DESEMPEÑO	PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE 1	GESTIÓN DOCENTE 2	DESARROLLO DOCENTE O APRENDIZAJE CONTINUO 3
<b>Conocimiento A</b>	A.1.A. Conocimiento Disciplinario A.1.B. Conocimiento Profesional A.1.C. Conocimiento Pedagógico	A.2. Conocimiento de Procesos de Gestión Docente	A.3. Conocimiento Disciplinario, Pedagógico, de Gestión "incremental"
<b>Competencias Generales B</b>	B.1. Capacidad para interactuar con el medio laboral del docente B.2. Competencias comunicacionales B.3. Trabajo en equipo B.4. Capacidad de aprendizaje continuo		
<b>Competencias Específicas C</b>	C.1. Planificación docente C.2. Mediación de aprendizajes significativos C.3. Evaluación de aprendizajes C.4. Integración de teoría y práctica	C.5. Gestión de Procesos (docentes, planificación estratégica, acreditación)	C.6. Innovación docente

<b>Actitudes &amp; Valores D</b>	D.1. Responsabilidad y ética D.2. Respeto y tolerancia D.3. Otros valores promovidos por la institución
--	---

#### **4. DEFINICIÓN DE LOS COMPONENTES DEL PERFIL DOCENTE INTEGRADO**

En esta sección se presenta la definición de cada componente del perfil profesional del docente. Los indicadores asociados a cada uno de los componentes, se expresan en la sección Anexos.

##### **4.1. Conocimiento**

Se entenderá por conocimiento del profesor universitario al conjunto de conceptos, imágenes y representaciones que este adquiere, organiza y aplica en la formación de estudiantes universitarios. El conocimiento de un docente universitario envuelve diversos ámbitos de su quehacer incluido el conocimiento sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, conocimiento sobre gestión docente y conocimiento incremental en los dos ámbitos antes mencionados. A continuación se presenta una descripción más detallada de las dimensiones vinculadas al conocimiento de profesor universitario.

##### **4.1.1. Conocimiento de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**

El conocimiento que se requiere para los procesos de enseñanza-aprendizaje es quizás la dimensión más conocida del quehacer del docente universitario. Este ámbito posee al menos tres dimensiones fundamentales: el conocimiento disciplinario, el conocimiento profesional y el conocimiento pedagógico. A continuación se describen estas tres dimensiones del conocimiento vinculadas a los procesos de enseñanza aprendizaje.

- **Conocimiento Disciplinario.** El conocimiento disciplinario involucra la adquisición y el manejo de conceptos esenciales, principios, leyes, teorías, procedimientos y metodologías que forman parte de una disciplina. El conocimiento disciplinario involucra, entre otros, el

dominio de la historia de una disciplina, el conocimiento de sus líneas teóricas, su lugar en el campo de la ciencia y las proyecciones en el mismo.

- **Conocimiento Profesional.** El conocimiento profesional se construye a partir de la experiencia práctica (laboral) de los profesores universitarios. El conocimiento profesional involucra la capacidad de aplicar conocimiento disciplinario a contextos específicos en los cuales se han de desempeñar los estudiantes y futuros profesionales.
- **Conocimiento Pedagógico.** El conocimiento pedagógico se refiere al dominio de aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Involucra el conocimiento y uso de estrategias didácticas con la intención de inducir en los estudiantes aprendizajes significativos.

#### 4.1.2. Conocimiento de Procesos de Gestión Docente

El quehacer académico se enmarca dentro de un contexto universitario más amplio, y por tanto la evaluación del desempeño docente debe considerar el conocimiento que los académicos tienen del sistema de educación superior, de procesos de gestión docente y universitaria. Los académicos debiesen tener un conocimiento del contexto en el cual se inserta la universidad y de los procesos de gestión central, incluido el proyecto educativo institucional cristalizado en el currículo y en el perfil de egreso de cada carrera.

#### 4.1.3. Conocimiento Incremental

Implica la capacidad del profesor de reflexionar, evaluar y desarrollar acciones de mejoramiento de los conocimientos disciplinarios, profesionales, pedagógicos y de gestión, con el fin de mejorar su quehacer al interior de la universidad.

## **4.2. Competencias Generales**

Las competencias generales son aquellas que permiten a las personas desenvolverse exitosamente en su medio laboral, trascendiendo los aspectos técnicos disciplinarios y son comunes a la mayoría de las profesiones. Estas competencias son complementarias a las competencias específicas y tan relevantes como ellas. Cada competencia general presenta componentes más específicos asociados y sus correspondientes indicadores para verificar el grado de cumplimiento de dicha capacidad.

### **4.2.1. Capacidad para interactuar con el medio externo**

Es la capacidad del docente de establecer redes con diversas instituciones del ámbito docente (universidades, entidades del sistema de educación superior y medio profesional) con el fin de mejorar la pertinencia de la docencia impartida.

### **4.2.2. Competencias Comunicacionales**

Son las capacidades que el profesor tiene para interactuar con los diversos actores del proceso educativo, en particular con los estudiantes.

### **4.2.3. Trabajo en Equipo**

Implica la capacidad de realizar un trabajo cooperativo con otros, desarrollando actividades de colaboración para avanzar en el cumplimiento de objetivos docentes comunes.

### **4.2.4. Capacidad de Aprendizaje Continuo**

El aprendizaje continuo es la capacidad del profesor de avanzar en el desarrollo de sus conocimientos, competencias y aspectos valórico-actitudinales requeridos para desarrollar el perfil docente institucional e incorporar en su quehacer el conocimiento y habilidades adquiridas a través del tiempo.

### **4.3. Competencias Específicas**

Las competencias docentes específicas son el conjunto de capacidades técnicas y disciplinares que facultan al profesor para desempeñarse correctamente en las actividades propias de su labor formadora. Cada competencia específica, al igual que las generales, presenta componentes o capacidades más específicas asociadas con los correspondientes indicadores para verificar el grado de cumplimiento de dicha capacidad. Dentro de las competencias específicas encontramos las siguientes:

#### **4.3.1. Planificación Docente**

Se refiere a la capacidad para definir adecuadamente la unidad de enseñanza- aprendizaje a impartir, tanto en sus contenidos como en los métodos de enseñanza propuestos, actividades, recursos didácticos a utilizar, los aprendizajes esperados y las evaluaciones programadas.

#### **4.3.2. Mediación de Aprendizajes**

Esta competencia implica la capacidad para utilizar de manera adecuada estrategias metodológicas y herramientas didácticas innovadoras y concordantes con las características de los estudiantes y el perfil de egreso de la carrera.

#### **4.3.3. Evaluación del Aprendizaje**

Es la capacidad del profesor para utilizar diversas estrategias de evaluación que aseguran el logro de los objetivos de aprendizaje declarados.

#### **4.3.4. Integración de Teoría y Práctica**

Es la capacidad del docente para establecer relaciones recíprocas, efectivas y coherentes entre aspectos del ámbito teórico y aquellos presentes en la realidad del campo laboral disciplinario en el cual se desempeñarán los estudiantes.

#### 4.3.5. Gestión de Procesos

Es la capacidad del docente para analizar, monitorear, evaluar y liderar procesos de gestión académica o docente, de planificación estratégica y de acreditación (institucional y/o de carreras o programas). Todo ello con el objetivo de garantizar la calidad y pertinencia de estos procesos.

#### 4.3.6. Innovación Docente

Es la capacidad del docente para la búsqueda permanente e incorporación de nuevos conocimientos, prácticas pedagógicas, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, entre otros, para el desarrollo de procesos educativos de calidad.

### **4.4. Actitudes y Valores**

Las actitudes corresponden a formas internalizadas, espontáneas y permanentes de actuar frente a determinadas circunstancias. Por otra parte, los valores son la apreciación de ciertas cualidades individuales o grupales y suelen demostrarse a través de conductas concretas. Existen diversos valores y actitudes que se asocian al ser docente, a modo de referencia se han incluido los siguientes:

#### 4.4.1. Responsabilidad y Ética Docente

Significa mantener una conducta íntegra en el quehacer académico, reflejada en la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas comprometidas, en las relaciones con los colegas, estudiantes y otras personas y en el cumplimiento de normas y reglamentos institucionales.

#### 4.4.2. Respeto y Tolerancia

Esta actitud se ve reflejada en la capacidad para aceptar opiniones, concepciones y comportamientos diversos y fomentar dicha diversidad en la formación de los profesionales.

Las actitudes y valores deben ser coherentes con aquellas definidas por la institución en su proyecto educativo y están presentes de manera transversal en las distintas áreas de desempeño.

## **5. CONSIDERACIONES FINALES**

El *Modelo de Evaluación de Desempeño Docente* aquí propuesto implica un cambio radical en el enfoque de evaluación, en el sentido de que su implementación determina el establecimiento de un período de adaptación al interior de las diversas instituciones de educación superior, donde cada universidad debe ir estableciendo estándares progresivos de desempeño asociados al cumplimiento de estos. Es debido a esto que la implementación del Modelo debe ser realizada a través de aproximaciones sucesivas y la definición de sus estándares correspondientes.

En consecuencia, uno de los primeros aspectos a considerar para su aplicación dice relación con los objetivos institucionales definidos, en este sentido, cada universidad debe hacerse responsable y asumir el compromiso de implementar el Modelo aquí propuesto resguardando la coherencia con sus propósitos y fines. Dichos propósitos y fines pueden estar enfocados, por ejemplo, a evaluar directamente realizaciones académicas, incentivar el perfeccionamiento docente, nivelar brechas de competencias, alinear el perfil docente con el modelo educativo de la institución, entre otros. De este modo, la implementación de este Modelo requiere que sea efectuada de manera gradual, procurando que exista la consistencia necesaria con las políticas institucionales y la realidad del quehacer de la universidad.

Relacionado con el planteamiento anterior, el énfasis que cada institución otorgue a los distintos componentes del perfil profesional del docente debe estar directamente asociado al proyecto educativo de las universidades.

Por otra parte, un aspecto no menor a considerar en la evaluación de desempeño docente, es el tipo de profesores. Esto apunta principalmente al factor de evolución académica de los docentes, por ejemplo, si existen profesores que se encuentran en el inicio del proceso de su carrera



académica, la evaluación debería estar enfocada a las actividades de perfeccionamiento realizadas; en el caso de profesores que cuenten con un nivel relativo de experiencia, la evaluación debería centrarse en la cantidad de proyectos y/o investigaciones realizadas; en tanto que los profesores con una trayectoria y experiencia académica extendida, la evaluación del desempeño debería estar relacionada a la labor efectuada en procesos de gestión académica. Lo anterior se requiere especificar para realizar una evaluación pertinente considerando este tipo de variable.

Los recursos que sean destinados para la evaluación de los docentes también representan un punto substancial. En este sentido, es importante que las metodologías que sean utilizadas para realizar la evaluación de desempeño de los profesores cuenten con un adecuado soporte en cuanto a tecnologías de información y comunicación, además de un acompañamiento personal a los docentes que serán objeto de evaluación, todo esto con el fin de minimizar las posibles resistencias que puedan surgir en este proceso.

En todos los casos se debe considerar un número no elevado de instrumentos de evaluación, dentro de los cuales se destacar la construcción de portafolios de los profesores. Este instrumento es de gran valor y debería ser introducido como un procedimiento de evaluación de alta pertinencia, de manera tal que sea posible instaurar paulatinamente una cultura de evaluación del desempeño docente, acorde a las actuales tendencias de la educación superior con relación al aseguramiento de la calidad.

Si bien el concepto de productividad no es abordado en este artículo, se considera un aspecto importante a incorporar en los procesos de evaluación del desempeño docente. Este concepto se asocia a tareas realizadas de acuerdo a compromisos preestablecidos con los docentes. Dichas tareas pueden estar relacionadas a la cantidad de cursos dictados, publicaciones, proyectos, informes, entre otros, lo cual deberá ser establecido por cada institución.

Finalmente, es necesario considerar la gradualidad del paso desde los actuales sistemas de evaluación docente, centrados principalmente en la

productividad de las actividades docentes, a la articulación entre productividad y evaluación de desempeño basada en niveles de cumplimiento del perfil profesional del docente.

## Anexo 1:

**Tabla 1. Conocimientos que integran el perfil del docente**

Conocimientos		
Área de desempeño docente	Tipo de Conocimiento	Indicadores
Enseñanza aprendizaje	Disciplinario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado(s) académico(s) o título(s) profesional (es)</li> <li>- Áreas de especialización (es)</li> <li>- Actividades de investigación</li> <li>- Actividades docentes</li> </ul>
	Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo asistencia técnica realizado</li> <li>- Experiencia profesional acumulada</li> <li>- Evidencias de transferencia de experiencia profesional en la docencia</li> </ul>
	Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia docente acumulada</li> <li>- Conocimiento en diseño curricular</li> <li>- Conocimiento en metodologías didácticas</li> <li>- Conocimiento en evaluación de aprendizaje</li> <li>- Conocimiento de tendencias educativas nacionales</li> <li>- Conocimiento de tendencias educativas internacionales</li> </ul>
Gestión docente	Conocimiento de Procesos de Gestión Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de políticas de educación superior</li> <li>- Conocimiento de tendencias internacionales en educación</li> <li>- Conocimiento de gestión docente y universitaria</li> <li>- Conocimiento del proyecto educativo institucional</li> <li>- Conocimiento del plan de desarrollo institucional</li> <li>- Conocimiento del perfil de egreso de la carrera</li> </ul>
Desarrollo docente o aprendizaje continuo	Conocimiento Incremental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación disciplinaria complementaria</li> <li>- Actividades de formación profesional incremental</li> <li>- Formación pedagógica complementaria</li> <li>- Formación complementaria en gestión</li> <li>- Actividades de investigación reciente en docencia universitaria</li> </ul>

**Tabla 2. Competencias Generales que integran el perfil del docente**

Competencias Generales		
Competencia	Componentes	Indicadores
B.1 Capacidad para interactuar con el medio externo	Fomenta y cultiva relaciones con actores relevantes del medio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redes de trabajo establecidas en el ámbito docente</li> <li>- Proyectos docentes interinstitucionales desarrollados</li> <li>- Participación en comisiones externas</li> </ul>
	Produce acciones de mejoramiento en la docencia como resultado de la interacción con actores del medio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencias de acciones de mejoramiento implementadas a partir de la interacción con actores relevantes del medio (Ejemplo: convenios de intercambio estudiantil, programas interinstitucionales, convenios con empresas para prácticas docentes, etc.)</li> </ul>
B.2 Competencias Comunicacionales	Competencias de comunicación oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia de dominio y uso del lenguaje general.</li> <li>- Evidencia del dominio del lenguaje técnico asociado a su área de desempeño.</li> <li>- Uso de estrategias comunicacionales que contribuyen al logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>- Evidencia de generación de espacios de confianza y empatía con los estudiantes.</li> </ul>
	Competencias para la comunicación escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de lenguaje escrito acorde a los objetivos de la formación académica y profesional.</li> <li>- Uso de estrategias comunicacionales escritas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Textos, guías, material de apoyo docente, proyectos, informes elaborados por el profesor.</li> </ul>
B.3 Trabajo en equipo	Realiza aportes significativos y oportunos en las actividades grupales de la unidad, carrera o programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencias de acciones de soporte a trabajos grupales de profesores</li> </ul>
	Coordina y desarrolla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Módulos y materiales didácticos elaborados de manera conjunta</li> </ul>

	actividades docentes colaborativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyectos e informes elaborados de forma colaborativa</li> <li>- Actividades de coordinación a nivel de unidad, programa académico o área</li> <li>- Realización de actividades académicas y extra-académicas</li> </ul>
B.4 Capacidad de aprendizaje continuo	Analiza su quehacer docente y planifica acciones de aprendizaje sistemáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informe de auto evaluación docente (fortalezas y debilidades docente)</li> <li>- Plan de desarrollo académico y capacitación</li> </ul>
	Desarrolla actividades de perfeccionamiento o planificadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de capacitación efectuadas</li> <li>- Informes técnicos de capacitación realizados</li> </ul>
	Aplica y evalúa el impacto de lo aprendido en su actividad docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejoras introducidas en la docencia en base a perfeccionamiento ejecutado</li> <li>- Evaluaciones de impacto efectuadas relacionadas con el perfeccionamiento ejecutado</li> </ul>

**Tabla 3. Competencias Específicas que integran el perfil docente**

Competencias Específicas		
Competencia	Componentes	Indicadores
C.1 Planificación Docente	Planifica la unidad de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de aprendizajes requeridos (prerrequisitos)</li> <li>- Definición objetivos generales y específicos de la unidad</li> <li>- Identificación de aprendizajes esperados</li> <li>- Definición de competencias generales y específicas a desarrollar</li> <li>- Definición de contenidos y metodologías de enseñanza</li> <li>- Definición de recursos didácticos a utilizar</li> <li>- Definición de indicadores de logro de aprendizaje</li> <li>- Definición de métodos de evaluación a utilizar</li> </ul>
	Genera materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales y guías de apoyo diseñados</li> <li>- Experimentos y trabajos en aula propuestos</li> </ul>

	pedagógicos y didácticos	
	Diseña materiales y estrategias de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos de evaluación propuestos</li> <li>- Criterios o estándares de evaluación</li> </ul>
C.2 Mediación de aprendizajes significativos	Diagnostica los aprendizajes e intereses de sus estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos de evaluación diagnóstica aplicado</li> <li>- Resultados de evaluación efectuada</li> <li>- Informe de resultados de evaluación</li> </ul>
	Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas de tutoría y apoyo implementados</li> <li>- Horarios de consulta dispuestos</li> <li>- Material didáctico especial (de nivelación) elaborado</li> </ul>
	Motiva el aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencias de instancias y oportunidades de reflexión y discusión</li> <li>- Generación de instancias para conocer los intereses de los estudiantes</li> <li>- Satisfacción de estudiantes con el aprendizaje logrado</li> </ul>
	Adecua el proceso de enseñanza a los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variedad de métodos de enseñanza utilizados</li> <li>- Presencia de tecnologías didácticas diversas</li> <li>- Evidencia de prácticas que reconocen estilos diversos de aprendizaje</li> </ul>
C.3 Evaluación del aprendizaje	Construye o adapta instrumentos de evaluación válidos y confiables de acuerdo a aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos de evaluación diseñados o adaptados</li> <li>- Criterios o estándares de evaluación diseñados</li> <li>- Validación de instrumentos de evaluación</li> <li>- Instrumentos de evaluación rediseñados</li> </ul>
	Explicita criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criterios de evaluación explicitados</li> <li>- Pautas de evaluación entregadas</li> <li>- Evidencia de discusión o análisis con estudiantes de criterios o estándares de</li> </ul>

	los estudiantes y los utiliza con fines pedagógicos	evaluación discutidos – Evidencia de retroalimentación oportuna y discusión de resultados de evaluación con estudiantes.
C.4 Integración de teoría y práctica	Contextualiza las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje con el mundo profesional de acuerdo al perfil de egreso de la carrera	– Evidencia de la relación de la actividad de enseñanza-aprendizaje con materias de carácter más aplicado dentro del currículo. – Evidencia de la relación entre el contenido de aprendizaje y situaciones específicas de carácter profesional, a través de aplicaciones, ejemplos, análisis de casos.
	Organiza, aplica y evalúa actividades que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas	– Salidas a terreno, ejercicios prácticos efectuadas – Proyectos y actividades de laboratorio efectuados – Análisis de casos
	Logra que los estudiantes sean capaces de resolver problemas prácticos o aplicar lo aprendido a situaciones reales	– Evidencia de trabajos realizados por estudiantes donde se resuelven problemas prácticos (informes de salidas a terreno, de ejercicios, informes de proyectos, etc.)

**Tabla 4. Competencias Específicas  
que integran el perfil docente (Cont.)**

Competencias Específicas		
Competencia	Componentes	Indicadores
C.5 Gestión de Procesos	Establece políticas y planes de acción estratégicos para su unidad y realiza su seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia de participación en elaboración de planes estratégicos, de desarrollo y de mejora.</li> <li>- Evidencias de realización de acciones de monitoreo de planes estratégicos, de desarrollo y mejora de la unidad.</li> </ul>
	Participa en actividades relativas a la acreditación institucional y carreras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en procesos de acreditación institucional y/o de carreras (provisión de insumos, servicios y materiales de apoyo al proceso)</li> <li>- Evidencia de conducción y/ coordinación de procesos de acreditación institucional y/o de carreras.</li> <li>- Evidencia de participación en procesos de evaluación académica y evaluación de la docencia en el contexto de la acreditación</li> </ul>
	Diseña, implementa y monitorea mecanismos que promueven el aseguramiento de la calidad en la docencia impartida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia de participación en diagnósticos de procesos académicos.</li> <li>- Evidencia de participación en planificación de actividades docentes a nivel de la carrera.</li> <li>- Evidencia de participación en evaluaciones de carreras y programas.</li> <li>- Evidencia de implementación de acciones correctivas en función de los propósitos declarados y de los perfiles de egreso</li> </ul>
	Gestión de actividades vinculadas a la formación y progresión de estudiantes en las carreras o programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión de actividades remediales u otras actividades de apoyo</li> <li>- Gestión de áreas de especialidades</li> <li>- Gestión de la docencia de servicio</li> <li>- Gestión de practicas</li> <li>- Gestión de procesos de titulación</li> <li>- Gestión de actividades de apoyo a los estudiantes.</li> <li>- Gestión de la información para la docencia (carga académica de profesores-</li> </ul>
C.6 Innovación Docente	Realiza acciones de búsqueda de nuevas tendencias en el proceso de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia de participación en seminarios, congresos y/o encuentros educativos de actualidad.</li> </ul>



	docente y la formación profesional.	– Detección de requerimientos del medio profesional y/o académico
	Incorpora prácticas y conocimientos innovativos en el aula y evalúa el impacto en el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Implementación de actividades en el aula que demuestran conocimientos y/o prácticas educativas actualizadas y creativas.</li> <li>– Evidencias del uso de metodologías que incorporen elementos tecnológicos novedosos y efectivos en el aula.</li> <li>– Evaluación de los estudiantes respecto al uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>

**Tabla 5. Actitudes y Valores que integran el perfil docente**

<b>Actitudes y Valores</b>	<b>Indicadores sugeridos</b>
D.1 Responsabilidad y Ética Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Actividades docentes (proyectos, prácticas profesionales, seminarios de título) que fomentan el desarrollo actitudes y valores promovidos por el proyecto educativo de la universidad y sus departamentos.</li> </ul>
D.2 Respeto y Tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Encuestas periódicas a estudiantes y/egresados que dan cuenta de las actitudes y valores de los académicos y que son promovidos por el proyecto educativo de la universidad y sus departamentos.</li> <li>– Cartas de alumnos y/o egresados destacados que dan cuenta de las actitudes y valores de los académicos y que son promovidos por el proyecto educativo de la universidad y sus departamentos.</li> </ul>

## **RECOMENDACIONES PARA DE IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.**

**Cristina A. Toro de la Fuente**<sup>\*</sup>

**Peter Backhouse Erazo**<sup>\*\*</sup>

**Flavio Valassina Simonetta**<sup>\*\*\*</sup>

Desde la década de los 90, la educación superior chilena consideró necesario buscar mecanismos que permitieran dar fe de la calidad de la educación que se imparte en las numerosas y diversas instituciones que entregan educación superior en el país. Una de las formas adoptadas nacionalmente, iniciada en primera etapa como procesos experimentales es el proceso de acreditación en sus niveles de pregrado, posgrado y de acreditación institucional.

Sin duda que la instalación de mecanismos de acreditación, que buscan crear al interior de las instituciones una cultura de la calidad, requieren contar con un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en el cual se establezcan procedimientos y mecanismos lo más claros y objetivos posibles, que permitan medir la calidad de todos los procesos que se desarrollan al interior de las instituciones.

Es imprescindible entonces, que para que un sistema de evaluación tenga éxito, la institución que lo cree o lo aplique, tenga un compromiso con el aseguramiento de la calidad declarado, en el marco del cual, la evaluación de sus diferentes funciones, procesos y actividades, constituye una de las vías que buscan el mejoramiento continuo.

Por otro lado, el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente que se propone, está construido en un contexto educacional propio, es decir, que obedece al proyecto educativo de la institución, se funda sobre la misión institucional y busca el logro de los objetivos estratégicos de su Plan de Desarrollo Institucional.

---

\* Académica de la Universidad del Bio Bio, Concepción – Chile.  
\*\* Decano de Ingeniería de la Universidad del Bio Bio, Concepción – Chile.  
\*\*\* Director de Pregrado de la Universidad del Bio Bio, Concepción – Chile.

Toda evaluación genera desconfianzas en los evaluados por cuanto se suele vincular con faltas de objetividad, necesidades de reducción de personal, y otros aspectos relacionados con las relaciones interpersonales que afectan transversalmente a todos los integrantes de una comunidad de docentes. En el objetivo de dar la mayor transparencia posible a un procedimiento de suyo complejo, se sugiere tomar el todos los resguardo que entreguen la confianza que permita que la evaluación se asuma como una necesidad y una herramienta para el mejoramiento. Enfatizar además que un proceso de evaluación no sólo posee objetivos administrativos, sino que apunta fundamentalmente a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Para todo proceso de evaluación, es fundamental que el docente tenga con anterioridad conocimiento respecto de cuáles serán los factores a considerar en la evaluación, la relevancia que cada uno de ellos tendrá, y en concordancia con el fundamento de aseguramiento de calidad que se desea imprimir al proceso de evaluación de la docencia, que estos factores sean coherentes con el modelo educativo de la institución. Se deberán evaluar las funciones que realmente realiza el académico, por lo que es imprescindible la existencia de un compromiso de funciones, y una declaración de la carga académica que el docente asumirá en un período determinado, por cuanto sobre el cumplimiento de éstos se basará la evaluación.

A este respecto, es necesario tener en cuenta que tanto el compromiso de funciones, como la declaración de la carga académica, deben tener estar en línea con las funciones, derechos y deberes que el Sistema de Jerarquización Académica de cada Universidad impone a las diferentes jerarquías. Es decir, dado que los perfiles profesionales y académicos de los docentes, y las funciones de un Instructor, Profesor Asistente, Profesor Asociado o Profesor Titular, u otras jerarquías equivalentes que puedan existir en las universidades son diferentes, un adecuado Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, debe considerar estándares, criterios y niveles de exigencias que recojan los requerimientos específicos de la jerarquía, es decir, la descripción de funciones, exigencias y niveles definidos para tales perfiles. Se recomienda entonces que las jerarquías académicas incluyan formalmente como requisito, formación docente sistemática, al menos para

las jerarquías iniciales de la carrera académica. Esto lleva necesariamente a reafirmar el hecho que la puesta en marcha del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, debe ser realizada de manera gradual.

Asimismo, todo sistema de evaluación debe tener declarado de manera explícita los efectos de su aplicación. Es por tanto necesario establecer la gestión que la institución, departamento académico, facultad o universidad, realizará con los resultados de la evaluación. En atención a que el Modelo de Evaluación del Desempeño Docente que se propone, está concebido en la perspectiva de la calidad, las universidades deben proveer a los académicos las instancias de formación y aprendizaje que les permitan superar las deficiencias que en esta evaluación se detecten. Asimismo, se hace recomendable que las universidades provean a sus académicos de un programa institucional de formación pedagógica y de actualización en metodologías para el proceso de enseñanza aprendizaje, acogiendo así la realidad profesional de los docentes, fundamentalmente la de aquellos que no poseen formación pedagógica, que constituyen la mayoría, la diversidad de niveles que se detectan en las conductas de entrada de los estudiantes, y la diversidad en sus estilos y velocidades de aprendizaje.

Por otro lado, la gran mayoría de las universidades que además de docencia, desarrollan y promueven la investigación, la innovación y las acciones de extensión cultural y académica, cuentan con indicadores de calidad e impacto nacional e internacionalmente reconocidos para evaluar estas actividades. Sin embargo, en docencia, actividad fundamental en una universidad que aspira a aportar al desarrollo humano, social y económico del país, mediante la formación de profesionales, no se dispone de sistemas validados de evaluación ni de la función docente ni del desempeño del docente, ni de indicadores que permitan objetivamente diferenciar niveles de calidad en docencia. ¿Se instituirá un incentivo, premio, asignación de excelencia, a quienes obtengan una evaluación excelente de su desempeño como docente? ¿Será la participación en actividades de formación pedagógica una exigencia para quienes tengan una evaluación insuficiente en docencia?. ¿Habrá medidas de desvinculación para aquellos docentes que reiteradamente obtengan evaluaciones deficientes en esta área?

Consecuentemente con lo anterior, dada la trascendencia que pueden tener los efectos de una evaluación, tanto para los académicos como para los estudiantes y la institución, es imprescindible que todo proceso de evaluación del desempeño docente se ponga en marcha de manera gradual, tanto en el tiempo como, en los diferentes aspectos a evaluar, de tal suerte que sea posibles hacer un seguimiento del progreso e impacto, y permita incorporar acciones remediales de manera oportuna. Es claro además que los énfasis de evaluación serán distintos para los diferentes niveles de responsabilidad que los académicos tienen en la función docente de la universidad, tanto por su jerarquía académica, como por los objetivos de formación que poseen las asignaturas en el currículo de la carrera. Es posible imaginar, que asignaturas iniciales del currículo se enfocan fundamentalmente hacia la adquisición de conocimientos, y que a través del tiempo, el mayor énfasis radique en la integración de conocimientos con el campo laboral y con otras disciplinas. El Modelo de Evaluación debe recoger tal diversidad en la docencia de quienes son responsables de dichas asignaturas.

Asimismo, es fundamental para el éxito en la aplicación de un Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, que los criterios y procedimientos sean ampliamente conocidos. Tanto la institución como el docente, deben tener claro el objetivo de la evaluación, es decir, el para qué de la evaluación, así como que los evaluadores sean académicos cuya ecuanimidad, compromiso, e idoneidad sean reconocidos por la comunidad universitaria, de modo que otorguen confianza de justicia y objetividad a los evaluados. Una comisión interdisciplinaria, integrada por académicos de las más altas jerarquías de las facultades, podría entregar esas garantías.

La evaluación está conformada por el aporte de información de un conjunto de fuentes, entre las que se considera a: los estudiantes, los pares, directivos académicos (directores de departamento, jefes de carrera o directores de escuela), y la autoevaluación realizada por el propio académico. Sobre el particular el éxito y confianza que la aplicación de este instrumento pueda tener, estará fuertemente influenciada por la calidad de la información que lo alimente. Por lo tanto, es necesario confeccionar guías adecuadas que pongan claridad en los objetivos de cada uno de los

instrumentos. De igual modo, es recomendable que la evaluación tenga permanencia en el tiempo, de manera que sea posible conformar una apreciación global de la calidad del desempeño, de su evolución y progreso, y de los efectos de las acciones adoptadas para mejorar los aspectos deficitarios detectados.

Por otro lado, para un mejor registro y procesamiento de la información que alimenta al proceso de evaluación del desempeño, es deseable incorporar recursos informáticos que permitan a cada docente por ejemplo, construir portafolios electrónicos en los que queden consignados todos los antecedentes que conforman la actividad que el académico realiza en el cumplimiento de su Compromiso Académico Declarado, y aquellas que en el transcurso del período surjan, y comunicados en línea con quienes son responsables de la gestión de la docencia, con el objetivo de tener en tiempo real un estado del desarrollo del proceso formativo.

Un aspecto fundamental, es dejar claramente establecido, que el Modelo de Evaluación del Desempeño Docente que se propone, no debe ser considerado como un instrumento restrictivo para las instituciones, por cuanto entrega los espacios de libertad que les permitan incluir en él las particularidades que configuran la cultura e identidad institucional.

# SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Elia Mella G. \*

Anahí Càrcamo A. \*\*

Virginia Alvarado A. \*\*\*

Angélica García G. \*\*\*\*

## 1. INTRODUCCION

Durante las últimas décadas, el tema de la calidad se ha convertido en un valor fundamental dentro del aspecto ético de los servicios que las instituciones de educación superior ofrecen a la sociedad.

Cuando Harvey afirma que "*Una educación de calidad es aquella que obra un cambio positivo en los participantes, permitiéndoles mejorar*"<sup>51</sup>, está optando por una forma de definir y entender la calidad. Con esta afirmación señala implícitamente, una indicación para la acción evaluativa; tal es que la evaluación, durante su proceso y en las decisiones vinculadas a sus resultados, debiera promover un cambio en sus participantes, -docentes, alumnos, directivos- impulsando la mejora continua de los procesos académico- formativos. Por lo tanto, su comprensión de la calidad en educación se asocia a determinadas características de cómo se evalúa la calidad, en este caso, en la docencia

Es conocida por todos, la preponderancia que históricamente ha tenido la investigación en la evaluación – explícita o implícita- que se hace del valor de los académicos y de ello dan cuenta, publicaciones, proyectos y medios dedicados a este ámbito. Pero junto con la investigación, el profesor

---

\* Directora de Acreditación y Desarrollo Institucional de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas – Chile.

\*\* Jefa de la Carrera Educación Parvularia de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas – Chile.

\*\*\* Docente de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas – Chile.

\*\*\*\* Jefa de la Carrera Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas – Chile.

<sup>51</sup> Harvey, Lee ¿Qué debe entenderse por "calidad" de la educación? Relaciones entre calidad y aprendizaje. En El desafío de la calidad en la educación superior. Consejo Superior de Educación N°3, Santiago, 2000.

universitario debe enseñar. Aunque durante mucho tiempo, las universidades no exigieron rendir cuentas sobre la competencia de los docentes en este ámbito, en la actualidad, el tema ya tiene un espacio reconocido, evidenciado a través de múltiples jornadas, seminarios, encuentros y estudios que se realizan sobre la calidad de los servicios docentes que ha de ofrecer la universidad. En estos contextos, se ha analizado y construido una progresiva comprensión del proceso docente que se lleva a cabo al interior de estas instituciones, dotándolo de identidad y sentido para sus agentes y participantes, tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden.

Para lograr el efecto de calidad en la práctica docente, hay que velar porque la investigación que se realiza en los centros de educación superior se vincule con y sustente efectivamente la acción docente formativa, lo que implica que desde la acción docente emerjan líneas de investigación que la nutran y mejoren la calidad de la institución.

Al asumir la concepción de evaluación como el proceso sistemático de recolección de información para conocer y comprender el objeto evaluado, debiera considerarse la incorporación de instrumentos que permitan acceder a la multidimensionalidad y heterogeneidad que se encuentra en los procesos educativos.

Desde esta perspectiva y considerando los referentes paradigmáticos y contextuales presentados en capítulos anteriores, se aborda un análisis propositivo de la evaluación de la docencia universitaria.

## **2. FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE**

En el contexto de aseguramiento de la calidad que han asumido las universidades, la evaluación debe proporcionar la información suficiente que permita:

- comprender el proceso docente, esto es , dotarlo del sentido y significados que le corresponden,



- retroalimentar la docencia que se imparte, permitiendo su progresiva mejora desde un análisis y compromiso individual y desde la responsabilidad institucional, en la perspectiva del desarrollo profesional docente
- desarrollar una docencia situada, es decir contextualizar la acción en el espacio educativo en que se desarrolla, promoviendo su pertinencia, estableciendo equilibrio entre insumos, procesos y resultados, en el marco del proyecto educativo institucional.
- alinear la acción docente con el perfil de egreso definido, en coherencia con el sistema de evaluación aplicado.
- sustentar la toma de decisiones para la mejora continua de la gestión de la docencia.
- cautelar la coherencia entre la acción docente y los principios y teorías que la fundamentan, desde las declaraciones y políticas institucionales
- reconocer la docencia como un criterio de calidad ineludible de considerar dentro del quehacer académico en las universidades.

### 3. TIPOS Y AGENTES DE EVALUACIÓN

Las palabras claves que debieran asumir los profesionales que se desempeñan como docentes son: formar, implicar, valorar e involucrar, todas ellas relacionadas con una perspectiva de respeto y consideración por la persona humana e importantes de ser tomadas en cuenta al momento de diseñar un plan de evaluación de desempeño docente.

En el contexto del desarrollo docente universitario, al que se refieren Villar y Alegre<sup>52</sup> aparecen diversos aspectos importantes de explicitar, por ejemplo cuando citan a *Hubbard y Atkins, (1995)*, quienes señalan "*las aproximaciones contemporáneas al desarrollo del profesorado se comprometen a dirigir problemas de vitalidad y renovación que extienden el conocimiento personal*"<sup>53</sup> se está poniendo de relevancia la relación que debe darse entre desarrollo personal, traducido en actitud de apertura a la

<sup>52</sup> Villar Luis, Alegre de la Rosa, Olga, Manual para la excelencia en la enseñanza superior, Mc Graw Hill, Madrid, 2004.

<sup>53</sup> Hubbard, G.T. & Atkins, S.S. (1995) The profesor as a person: The role of faculty well-being in faculty development. Innovative Higher Education, 20(2), 117-128.

experiencia y el desarrollo profesional del docente; en otras oportunidades, cuando se cuando se destaca el fortalecimiento de las relaciones entre colegas, se aporta un nuevo elemento a considerar en la evaluación de los docentes. También figura en la literatura pertinente el apoyo a las misiones institucionales declaradas, haciendo referencia al ámbito de la gestión docente y adicionalmente, se plantean las capacidades de supervivencia que debe demostrar el docente al ser miembro de una facultad y también de la institución, lo que implica roles y funciones que se ubican en diversos ámbitos de desempeño, asociadas a indicadores de eficiencia y efectividad ante los cuales debe responder.

De los distintos aspectos señalados por estos autores, se pueden levantar importantes criterios factibles y, la mayoría de las veces, necesarios de incorporar en una evaluación de la docencia: desarrollo personal, conocimiento disciplinar, trabajo en equipo y, o colaborativo, coherencia curricular y compromiso institucional, algunos de los cuales se asimilan a las dimensiones operacionalizadas y presentadas anteriormente en el perfil.

El desarrollo profesional asociado a estas variables, aproxima al docente a una madurez que involucra el análisis del proceso didáctico desde dentro y desde fuera, es decir, lo sitúa frente a un proceso evaluativo que, entre otras cosas, pone en perspectiva la transmisión informativa versus un estilo moderno de docencia. Al respecto, aporta Kreber *"la literatura sobre profesores experto, sugiere que el profesorado que continuamente se implica en la autorregulación de su aprendizaje de la docencia desarrolla la experticidad didáctica"* (Kreber, 2002:13)<sup>54</sup>. La reflexión profesional docente es un proceso en el cual se indaga críticamente sobre los aspectos que están latentes en el pensamiento y en la práctica de cualquier docente, sean estos de carácter moral, político o educativo; la indagación crítica también es una forma de revisión y experimentación de una situación educativa, de enseñanza aprendizaje o curricular, en donde se establecen qué problemas presenta tal situación, cuáles son sus causas y cómo se puede enfrentar su

---

<sup>54</sup> Kreber, Carolin Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching en Innovative Higher Education, Vol 27, N°1, Universidad de Alberta, Canadá, 2002.

resolución. Las ideas propuestas permiten concluir que la evaluación que cada docente realice sobre su quehacer se sustenta en una reflexión crítica que lo conduce a avanzar en su desarrollo profesional.

Una forma de aproximación a los niveles en que se puede situar esta reflexión –núcleo de la autoevaluación docente- se encuentra en las categorías de Van Manen (1977)<sup>55</sup>, consideradas como arquetipo para establecer los niveles de reflexividad:

- racionalidad técnica, que muestra la competencia y eficacia de una enseñanza demostrada mediante procedimientos cuantitativos de medición. En este nivel analítico- empírico se consideran aspectos como porcentaje de aprobación, de egreso, etc.
- Acción práctica, analiza los fundamentos y disposiciones subyacentes en cualquier práctica y sus consecuencias. Es un nivel de análisis fenomenológico y a la vez, interpretativo y hermenéutico.
- reflexión crítica, incorpora los criterios morales y éticos, preocupándose por el valor del conocimiento y las consecuencias sociales de la acción educativa en un nivel dialéctico y crítico.

Estos tres niveles se pueden relacionar con los distintos tipos de evaluación desde la perspectiva de quienes la realizan, lo que permite clasificarla en auto, co y heteroevaluación, asociadas a su vez con determinados instrumentos evaluativos y con agentes que llevan a cabo la evaluación en distintos niveles, tal como se visualiza en las tablas 1 y 2

---

<sup>55</sup> Van Manen, Max Linking ways of knowing to ways of being practical, Curriculum Inquiry, Vol.6, N°3, 1977.

**Tabla 1 Niveles de reflexividad, instrumentos y agentes**

Nivel de reflexividad	Instrumento	Agente evaluador
Racionalidad técnica	Cuestionario / encuesta Análisis cuantitativo de resultados (base de datos)	Institución/directivos/ alumnos(a)
Acción práctica	Entrevista Observación en aula Autoevaluación y auto informe Portafolio	Directivos/pares Pares El mismo docente El mismo docente, Pares, Comité institucional o comisión evaluativa interna.
Reflexión crítica	Entrevista Autoevaluación y auto informe Portafolio	Directivos/pares El mismo docente El mismo docente, Pares, Comité institucional o comisión evaluativa interna

**Tabla 2 Nivel de reflexividad y tipo de evaluación**

Nivel de reflexividad	Tipo de evaluación predominante
Racionalidad técnica	Heteroevaluación
Acción práctica	Heteroevaluación / coevaluación
Reflexión crítica	Autoevaluación

Cada tipo de evaluación y también los distintos instrumentos mencionados aportan al conocimiento y desarrollo profesional del docente, desde distintos focos, objetivos y perspectivas.

#### **4. TIPOS DE EVALUACIÓN**

##### **4.1. Autoevaluación:**

La autoevaluación le permite al profesor recopilar información de su propia práctica, luego interpretarla y analizarla, lo que implica establecer criterios y estándares para realizar la propia evaluación sobre sus conocimientos, contenidos y su naturaleza , estrategias metodológicas , recursos utilizados,

innovación pedagógica , criterios evaluativos, objetivos y programas de curso y otros elementos que cada profesor considere significativos e importantes de ser evaluados, (como el logro de aprendizaje en sus alumnos, por ejemplo), todo ello conducente a la toma de decisiones y a la realización de un plan de mejoramiento de la propia práctica docente.

La calidad del proceso de autoevaluación se ve enriquecida si el docente incorpora, de acuerdo a las posibilidades que le brinda el contexto institucional, una serie de recursos e instrumentos que le permitan profundizar en la información recolectada sobre su propio quehacer (grabaciones de clases, registros, videos, etc.).

Desde la experiencia que se conoce sobre la evaluación de la docencia y específicamente, sobre la autoevaluación, se puede afirmar de ella algunas características diferenciadoras:

- es el proceso nuclear en un sistema evaluativo de la docencia-
- el docente necesita de un aprendizaje para desarrollar una autoevaluación que alcance niveles de reflexión crítica
- la autoevaluación debe traer aparejada un plan de acción para mejorar la docencia
- la autoevaluación debe ser apoyada y retroalimentada por un par o evaluador externo, que permita centrar y profundizar la reflexión
- el aprendizaje para la autoevaluación se puede organizar en torno a grupos de aprendizaje en las unidades académicas
- las evidencias resultantes de la autoevaluación se pueden contener en el portafolio del docente
- la autoevaluación puede orientarse y nutrirse a partir de los resultados de otros instrumentos de evaluación, como ser, los cuestionarios o encuestas a los alumnos(as).

La autoevaluación tiene como componente y meta la reflexión crítica del quehacer educativo, por ende, ésta se constituye en un elemento, tanto nuclear como específico, que también debe ser evaluado. El docente se autoevalúa, individualmente o con un apoyo de otro docente en distintos

ámbitos o aspectos de su acción docente y luego, un agente evaluador, que eventualmente podría ser el mismo par de apoyo, valora el proceso y el resultado de esa autoevaluación, considerando como un criterio fundamental el nivel de reflexividad alcanzado.

La evaluación de la reflexividad docente conduce a producir conocimiento crítico, utilizando para ello, la indagación crítica. Las dificultades que se presentan para su aplicación tienen que ver principalmente con la poca claridad y definición existente en relación a los procesos cognoscitivos que se miden, como asimismo a la singularidad de las creencias y pensamientos que están detrás de la acción de los profesores. Por tales razones, la mayor parte de las técnicas que se emplean para evaluarla, son indirectas y de carácter cualitativo.

#### **4.2. Autoevaluación y Autovaloración.**

El docente que se autoevalúa asume la dirección y finalidad del proceso formativo y evaluativo. Al tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades en su actuación docente a través de la autoevaluación, como consecuencia se autovalora como profesor y se hace responsable de su mejora. Se pueden diferenciar dos aproximaciones semánticas ante el concepto autovaloración. Se puede entender por una parte, como la asignación de un valor cuantitativo que el mismo docente se asigna en relación al cumplimiento de estándares predeterminados y por otra, como el darse valor como docente y como persona con competencias reconocidas como positivas, lo que afianza su autoestima. La propuesta que aquí se presenta se sustenta en la segunda acepción, pues una autoevaluación conducida de tal forma que logre levantar un perfil de docente en el cual éste se reconoce, le permite al mismo docente tener una perspectiva positiva respecto a su desempeño. La autoevaluación que conduce a la autovaloración es una confrontación consigo mismo; es rastrear antes, durante y después de la docencia en clases cuáles son las creencias, pensamientos y razones de las premisas que sustentan los contenidos y procesos de enseñanza aprendizaje que lleva a cabo el docente y cómo ellos impactan los resultados de proceso y de producto que se alcanzan. A partir de este análisis, los docentes asumen, reestructuran o

privilegian determinados aspectos de su docencia: algunos le darán prioridad a la claridad en la estructuración, interpretación y explicación del contenido; otros, a la discusión y establecimiento de distintos puntos de vista; o el desarrollo del pensamiento del estudiante, en tanto aquellos se centrarán en la motivación y núcleos de interés del estudiante, o en el entusiasmo comunicativo (Dahllof,1991)<sup>56</sup>, lo que confiere la identidad de la docencia de ese profesor y es el reflejo de su pensamiento educativo.

Ante el panorama de una variada gama de instrumentos posibles para la autovaloración, Villa y Morales (1993:119)<sup>57</sup> señalan que ésta es útil *"cuando se utiliza como complemento de otros métodos; cuando se desarrolla en un ambiente no represivo ni punitivo; cuando se llega a interiorizar como necesidad personal del profesor, lo que le llevará a una búsqueda constante para mejorar su actuación como profesor, y cuando favorece un clima de intercambio, análisis común entre colegas."*

Hasta ahora, la autoevaluación o autovaloración, en general, se ha desarrollado en distintas organizaciones educativas, en un marco adverso, con distinto tipo de barreras situacionales como el tiempo de aplicación de una escala o guía, falta de recursos humanos disponibles (asesores de apoyo), confianza en los efectos del proceso, falta de información sobre los resultados de instrumentos evaluativos aplicados, etc., circunstancias que han hecho difícil hasta ahora, valorar sus efectos en la mejora de la docencia.

Sin embargo, en este momento de definiciones conceptuales y metodológicas sobre la evaluación de la docencia, la forma y los medios con que se puede realizar ésta y además cómo se puede evaluar la autoevaluación o valoración que el docente realiza sobre su propia práctica, surgen como temas pendientes.

---

<sup>56</sup> Dahllof, U. Towards a new model for the evaluation of teaching. En U. Dahllof et al. (eds) Discussions of Education in Higher Education. London : Jessica Kingsley, 1991

<sup>57</sup> Villa A. y Morales P. (1993) La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en distintos contextos. Vitoria-Gasteiz, Gobierno vasco.

### 4.3. Coevaluación

Todo proceso de evaluación debe incorporar a los pares como una fuente importante de información sobre el desempeño docente, pues permite retroalimentar la actividad del docente y así mejorar la calidad de la misma.

Si esta incorporación se suma a la autoevaluación realizada por el docente, se habla de coevaluación. En el caso de que los pares evalúen externamente al docente, sin participación del mismo en el proceso, se habla de una heteroevaluación.

La coevaluación permite realizar una evaluación de manera grupal y colectiva, refuerza el trabajo en equipo, la colaboración mutua y permite aprendizajes y perfeccionamiento en los docentes involucrados. Evaluado y evaluador forman así una comunidad de aprendizaje que apoya el desarrollo de sus integrantes.

La evaluación de pares aporta al fortalecimiento de la acción docente en relación con su desempeño académico y sus relaciones e interacciones con el equipo y con la institución, y como todo el sistema de evaluación de la docencia que se quiera implementar, debe estar en sintonía con el modelo pedagógico –curricular que ha definido la universidad para sí misma como guía de su proceso formativo. Permite al docente reconocer la idoneidad de los indicadores de la docencia a través de los indicios de calidad que se dan en la vida del aula observada y confrontarlos con su propia actividad en una tarea de recíproca ayuda. Así, esta evaluación se traduce en una “radiografía” del docente, mediante guías o escalas valorativas que permiten entenderlo y entenderse a la luz de la razón discursiva y consensuada (Cosser, 1998)<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Cosser, M Towards the design of a system of peer review of teaching for the advancement of the individual within the university. *Higuer Education* 35,143-162, 1998.



#### **4.4. Heteroevaluación**

Dentro de los pares, pero en un nivel jerárquico superior en la organización, se ubica el director o jefe directo del evaluado, quien también aporta a la evaluación realizada al docente, pero desde una perspectiva asociada a su responsabilidad funcionaria.

La evaluación del jefe directo suele estar centrada en aspectos generales y aquellos que tiene directa relación con su desempeño en áreas que están articuladas con compromisos académicos y plan estratégico, por lo tanto, los criterios que conducen su acción evaluativa son probablemente más amplios que aquel par que observa la acción de aula, teniendo como marco los propósitos y metas, sea institucionales o de la unidad.

### **5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE**

Dentro de las distintas herramientas que se usan para evaluar la docencia se encuentran los cuestionarios a los alumnos que son el instrumento más extendido a nivel universitario; también el auto informe del profesor y el del departamento al que pertenece, son empleados habitualmente. Con menor aplicación, figuran instrumentos como las entrevistas y la observación del profesor al aula. El portafolio, usado desde los noventa en USA, en América Latina es de reciente aplicación en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva cualitativa y sólo en los últimos años se conoce su uso en algunos casos, en la evaluación de la docencia universitaria.

A continuación, se presenta información recogida de la literatura sobre el tema, referida a dos de estos instrumentos.

#### **5.1. Portafolio**

El instrumento que amerita un apartado, por ser de uso relativamente reciente en las universidades para la evaluación de la docencia es el

portafolio o carpeta, definido como *“dossier que elabora el docente con artefactos extraídos de la práctica: diarios, dibujos, proyectos curriculares, programaciones, exámenes, con los cuales testimonia, no sólo su quehacer, sino también su progreso científico o profesional.”*(Villar y Alegre, 2004:180)<sup>59</sup>.

El portafolio, según Sergio Tobón (2007)<sup>60</sup> consiste en una *“carpeta física o digital contenedora de trabajos, documentos y evaluaciones que constituyen las evidencias de que el docente posee las competencias que demuestran su idoneidad”*

Lankes (1995) diferencia el Portafolio docente del portafolio del alumno, definiendo el primero como *“estrategia institucional para llevar a cabo una práctica docente reflexiva, centrada en el aprendizaje de los estudiantes”*<sup>61</sup>

Una característica significativa del portafolio es que se considera una herramienta que apoya la generación de una filosofía propia del docente, acerca del esquema de fomento de habilidades que facilitan los procesos de aprendizaje, es decir, que a partir de su elaboración el docente puede llegar a establecer un plan para el aprendizaje mejorado y sustentado en su visión educativa. Ello implica la posibilidad de un desarrollo profesional diferenciado e individual, lo que se relaciona con la existencia y fortalecimiento de la autonomía profesional.

El portafolio puede tener un esquema básico de desarrollo establecido institucionalmente y un espacio alternativo de incorporación de evidencias extra esquema, de carácter innovador y que represente intereses o competencias específicas del docente evaluado, cada uno con su respectiva puntuación o valoración.

---

<sup>59</sup> Villar y Alegre. Op. Cit.

<sup>60</sup> Tobón, Sergio Guía sintética del portafolio y guía para elaborar el portafolio docente. Documentos del programa de capacitación “Programación de módulos, metodologías de aprendizaje y estrategias de evaluación desde la formación basada en competencias”, Red RINAC, Chile, 2007.

<sup>61</sup> Lankes, A.M. (diciembre 1995) *Electronic Portfolios: A New Idea in Assessment* en ERIC Clearinghouse on Information and Technology: Syracuse NY. <http://www.ericdigests.org/1996-3/idea.htm>.

Una estructura mínima de presentación de portafolio puede incluir:

- Portada con la identificación del docente (nombre, universidad, carrera, asignaturas o módulos a cargo, foto, etc.)
- Índice
- Presentación de las evidencias- siguiendo el mismo orden de los pasos expuestos en un instructivo de elaboración de portafolio, preparado por los responsables a nivel institucional- que den cuenta de las competencias docentes referidas fundamentalmente a:
  1. Competencia curricular
  2. Competencia de planificación de los procesos de aprendizaje
  3. Competencia didáctica
  4. Competencia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes
- Contexto en que se producen las evidencias.
- Retroalimentación del docente respecto a cada evidencia
- Retroalimentación de los pares
- Autoevaluaciones del docente, con fortalezas y aspectos a mejorar.
- Pruebas de las mejoras de las evidencias de competencias a partir de las recomendaciones contenidas en la retroalimentación recibida.

Este instrumento evaluativo puede contener distintos tipos de documentos e informes, registros de audio, escritos y visuales en relación a las competencias aludidas, tales como:

- Pruebas y diferentes instrumentos de evaluación empleados en el ejercicio de la docencia
- Informe sobre fundamentos del uso de un sistema de evaluación determinado
- Registro de Guías producidas y utilizadas,
- Planificación de clases o unidades de aprendizaje
- Apuntes utilizadas en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes
- Informe analítico de los resultados cuantitativos de diversos instrumentos evaluativos aplicados a los estudiantes
- Documentos de diseño curricular: módulos, programas.

- Informe sobre estrategias didácticas empleadas dentro de un determinado enfoque metodológico.
- Informe sobre propuestas didácticas o metodológicas innovadoras
- Informe sobre actividades seleccionadas realizadas por los estudiantes
- Informe analítico sobre la producción de los estudiantes en distintos ámbitos del conocimiento y tipos de aprendizaje.
- Informe sobre sistema y estrategia de evaluación empleadas
- Informes de autoevaluaciones realizadas periódicamente
- Informe analítico de la progresión de la docencia en las autoevaluaciones realizadas
- Informe sobre los procesos de retroalimentación de los evaluadores y, o pares
- Informe analítico de las mejoras alcanzadas en la docencia.
- Referencias, certificados y documentos que demuestren su conocimiento y, o actualización en el ámbito disciplinar y pedagógico.
- Producciones publicadas referidas a su disciplina y, o a su docencia.

El par o comisión que evalúe el portafolio la hará ajustándose a un protocolo, pautas y criterios previamente establecidos y conocidos por los evaluados.

Este portafolio le servirá al docente para demostrar parte de sus competencias ante la Institución de educación superior en la cual se desempeña o ante otras, en el futuro.

La utilización del portafolio en la evaluación del desempeño docente debería tener en cuenta algunas recomendaciones, sobre procesos previos a su aplicación, como ser:

- Capacitar a los docentes en el empleo de la estrategia del portafolio.
- Definir criterios de calidad para el portafolio.
- Capacitar a los docentes en los indicadores de desempeño e indicadores de logro. Estos indicadores deben tenerse presentes en el portafolio.
- Asesorar a los docentes en el empleo de los indicadores para autoevaluar las evidencias.

- Motivar a los docentes en la búsqueda continua del mejoramiento, teniendo en cuenta las sugerencias provenientes de la retroalimentación recibida..
- Tener pautas para orientar los procesos de reflexión en los docentes.

El seguimiento de este instrumento se realizará mediante la revisión periódica del portafolio, por lo menos una vez al final de cada módulo o programa, o de acuerdo a la planificación académica de la institución o unidades.

Entre las ventajas del uso del portafolio se pueden señalar:

- Ayuda a sistematizar las evidencias del desempeño docente y su mejora.
- Permite una valoración general del proceso y resultados en el desarrollo de las competencias docentes.
- Posibilita generar en el docente la cultura de la evaluación, mayor conciencia ante la necesidad de introducir cambios y mejoras.
- Posibilita la interacción entre la evidencia, el docente y otros (pares)
- Fomentan la reflexión y el análisis teniendo como base indicadores.
- Contribuye al aprendizaje del docente en relación a su rol.
- Permite delimitar la identidad profesional del docente, a través de una serie de evidencias compartidas.

El portafolio posibilita además desarrollar y fortalecer diversas competencias genéricas, como ser:

- Responsabilidad
- Trabajo en equipo
- Confianza y autovaloración
- Iniciativa
- Resolución de problemas
- Espíritu crítico
- Adaptación a nuevas situaciones
- Y específicas como :
- Planificación
- Análisis y síntesis

Este instrumento se caracteriza fundamentalmente por la flexibilidad de la que da muestra en la selección y recopilación de materiales que evidencien progreso y mejora, los que pueden combinar evidencias de interacciones y de producciones.

Para la utilización e incorporación del portafolio en un sistema de evaluación del desempeño docente es necesario tener en cuenta y socializar algunas consideraciones:

- La responsabilidad en la veracidad e inclusión de situaciones, hechos o detalles testimoniales, es solamente del docente que elabora el portafolio.
- Cada ítem y relato de acciones incluido debe tener un puntaje asignado previamente.
- Considerar los recursos económicos necesarios para realizar el portafolio dentro del presupuesto de la unidad académica a la cual pertenece el docente evaluado (digitalización, impresiones, etc.).
- Establecer pauta guía con los distintos aspectos del ejercicio docente que se consideran para la evaluación del portafolio: necesaria de ser conocida por los evaluados pues conduce la elaboración del portafolio y además necesaria también para quien evalúa, pues discrimina sobre la existencia y tratamiento con mayor o menor profundidad, calidad y eficacia de los aspectos que contiene la carpeta.

## **5.2. Cuestionario, encuesta o pauta de evaluación de docentes a través de las opiniones de los estudiantes.**

Los alumnos y alumnas son una importante fuente de información sobre la docencia que se realiza en una institución; a través de ellos se recoge la opinión e información más bien focalizada en cómo el docente desarrolla los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, información que se recoge por lo general a través de una encuesta de opinión. Es dable considerar que la opinión de los estudiantes se puede canalizar también a través de otras instancias de evaluación, donde exista una participación interactiva que se establezca a través de un diálogo entre docentes y alumnos, dando un espacio de poder más horizontal y democrático a la evaluación del

desempeño docente, donde se puedan asumir acuerdos y compromisos entre ambas partes que permitan construir una propuesta de mejoramiento del trabajo pedagógico a nivel de aula y fuera de ella, utilizando para ello técnicas e instrumentos de carácter cualitativo.

La opinión de los estudiantes debe ser una información que logre un espacio privilegiado pues son ellos quienes interactúan directamente con los docentes y además son los protagonistas del proceso formativo en las instituciones de educación superior. Son los estudiantes los que poseen información de primera fuente sobre la calidad de las prácticas docentes.

Se debe considerar asimismo que para evaluar el desempeño docente en una institución, los alumnos deben estar informados, conocer y comprender cuáles son los criterios que se consideran relevantes para evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el modelo pedagógico que asume la institución.

Esta evaluación de la docencia a través de las opiniones de los estudiantes, si es conducida adecuadamente en la utilización de sus resultados, puede llegar a desarrollar un espacio propicio y protegido de motivación para el cambio en la acción docente. Asimismo, a partir de los datos obtenidos, surge una matriz de conceptos, tales como rendimiento, responsabilidad en el estudio, desarrollo de competencias, supervisión de prácticas, etc. Estos conceptos se levantan como criterios o posibles indicadores de la calidad de la docencia. Adicionalmente la evaluación que los estudiantes hacen del docente entrega información sobre la percepción que ellos tienen del rol y funciones profesionales del docente. Respecto a su uso y resultados se entrega información en el capítulo anterior de este artículo.

Un exhaustivo estudio sobre distintos aspectos asociados a la evaluación de la docencia desarrolló la Universidad del País Vasco a través de la Unidad de Evaluación del Instituto de Ciencias de la Educación entre los años 1992 y

1996, el que, publicado el año 1997, nos da a conocer la postura de estudiantes y académicos sobre el tema<sup>62</sup>.

Dentro de la interesante información que se comunica en el estudio citado, se pone de relevancia lo conflictivo de algunos temas, tales como la exposición de los resultados de la evaluación o las fuentes y agentes de la evaluación, lo que indica la necesidad de que, antes de poner en marcha, procesos institucionales de evaluación, debe existir un apoyo mínimo de parte de todos los estamentos afectados, dada la comprobada existencia interna de subcolectivos con opiniones divergentes respecto a un conjunto de temas y cuestiones.

Para la investigación realizada se usaron el cuestionario de opinión con respuesta cerrada que fundamentalmente, utiliza escalas de medición de actitudes tipo Likert y escalas de diferencial semántico. Entre los resultados presentados es interesante destacar los aspectos que una importante muestra de docentes y estudiantes consideraron que era importante evaluar.

Las dimensiones para evaluar a los docentes universitarios que obtuvieron mayor puntuación de parte de profesores y alumnos encuestados son en orden descendente:

- Conocimiento de la materia
- Preparación de la asignatura
- Organización pedagógica
- Motivación al alumno
- Interés por asignatura
- Relación profesor-alumno
- Tutorías
- Asistencia y puntualidad
- Tamaño de grupos
- Medios para la docencia.

---

<sup>62</sup> Universidad del país Vasco Unidad de Evaluación "¿Evaluar la docencia? Opiniones de la UPV/EHU. 1992-1996" Ed. Itxaropena, Zarautz, 1997.



Estas dimensiones son en gran parte coincidentes con información recogida de otros estudios sobre el tema.

Los aspectos ámbitos y criterios que se consideran en la evaluación de la docencia son diversos y dependen, tanto de paradigmas subyacentes, como de definiciones explícitas que cada institución realiza respecto a cómo entiende y valoriza la docencia. Tal diversidad se puede reconocer en esta rápida revisión.

Un ejemplo más de pauta de evaluación de docentes es la elaborada por Oakley (1998)<sup>63</sup>, que ofrece la posibilidad de ser adaptada a la realidad de la docencia universitaria en diferentes contextos institucionales o incorporada, con la necesaria contextualización, a un sistema de evaluación de la docencia universitaria. Es sugerida como lista de control para verificar la presencia y desarrollo de diferentes manifestaciones del conocimiento docente, por Villar y Alegre <sup>64</sup> (Ver Tabla 3).

**Tabla 3. Marco para la evaluación de los profesores principiantes en áreas de enseñanza y en elementos críticos (Oakley, 1998)**

1. Ambiente de clase. Sistema de rutinas, clima, tono, disposición física, expectativas académicas y conductuales que un profesor establece con los estudiantes.

a	Implantación de rutinas eficaces que aseguren un aprendizaje máximo en los estudiantes
b	Gestión apropiada del tiempo
c	Mantenimiento de altos estándares para medir la actuación y la conducta del estudiante.
d	Promoción de una comunicación directa y de buen rapport
e	Creación de un ambiente físico que permita un desarrollo apropiado del aprendizaje
f	Aseguramiento de un ambiente culturalmente diverso.

2. Currículo. Se refiere al contenido de la instrucción y la forma en que un profesor la conforma.

a	Establecimiento de metas que se adecuan a las establecidas en la comunidad
---	--

<sup>63</sup> Oakley, K. The performance assessment system: A Portfolio assessment Model form Evaluating Beginning Teachers. Journal of personnel evaluation in education, 15 (2), 333, 1998.

<sup>64</sup> Op.cit.pp.181

b	Secuenciación eficaz de metas
c	Aseguramiento de metas para reforzar conceptos
d	Desarrollo de un currículo culturalmente diverso
e	Establecimiento de altas expectativas de rendimiento académico

3. Instrucción. Se refiere al estilo y métodos de presentación del contenido, incluidos materiales, aproximaciones, equipamiento y tecnología.

a	Estructuración de las lecciones para presentar conceptos coherentemente y promoción de la retención.
b	Respuesta a varias modalidades de aprendizaje
c	Respuesta individual a estudiantes
d	Presentación de conceptos en un contexto
e	Aseguramiento de un alto nivel de implicación estudiantil
f	Promoción de un pensamiento de alto orden.

4. Evaluación. Se refiere a las formas y modos de evaluación de estudiantes que aseguren su conocimiento anterior y su progreso de conformidad con metas establecidas.

a	Desarrollo de instrumentos de evaluación que ofrezcan datos precisos
b	Establecimiento de estrategias de evaluación y herramientas que se dirijan a distintas modalidades de aprendizaje.
c	Diagnóstico del conocimiento anterior del estudiante y de sus destrezas para establecer una planificación eficaz.
d	Utilización de resultados de evaluación para modificar estrategias instruccionales.
e	Promoción de un pensamiento de alto orden
f	Desarrollo de la habilidad de autoevaluación en el estudiante.

5. Recursos. Se refiere al uso de medios materiales y humanos incluidos en la comunidad.

a	Complementar la instrucción de clase con materiales relevantes.
b	Dar oportunidades a los padres para que afecten positivamente a los estudiantes
c	Maximizar los recursos de la comunidad y de la escuela (humanos y materiales)
d	Implicar e investigar a los estudiantes en la comunidad (y viceversa)

6. Profesionalismo. Representa el compromiso y contribución de un profesor a estudiantes, comunidad y profesión docente.

a	Reflexionar y tratar de mejorar permanentemente la conducta docente.
b	Demostración de un fuerte compromiso con el desarrollo estudiantil.
c	Contribuciones a la profesión docente.
d	Interacción con estudiantes, padres, colegas y administradores de manera profesional.
e	Comunicación clara y eficaz (oral y escrita)

## 6. ALCANCES SOBRE EL TEMA

Desde esta diversidad de aproximaciones evaluativas al quehacer del docente universitario, se hace necesario destacar la relación que implícita o explícitamente surge entre algunos conceptos fundamentales: autoevaluación- autovaloración- desarrollo profesional docente- metas institucionales (misión), aseguramiento de la calidad, pues en ella se demuestra el sentido de estos procesos y su aporte al desarrollo de la institución.

Todas las evaluaciones que se realicen sobre el desempeño docente deben aportar en mayor o menor medida al propio conocimiento de cómo ejerce el profesor su rol, qué características tiene su docencia, qué efectos alcanza y además, contribuir a la reflexión crítica sobre la misma, teniendo como proceso nuclear la autoevaluación que tiene como finalidad el desarrollo profesional docente, en el contexto del cumplimiento de las metas institucionales, situándose de ese modo en un marco de aseguramiento de la calidad.

Las principales fuentes utilizadas en la evaluación de los profesores suelen ser los alumnos, los pares docentes, el propio profesor, autoridades, expertos externos, órganos docentes como comisiones evaluativas internas, ya que la retroacción que el profesor de enseñanza superior recibe proviene de tres vías:

- los estudiantes
- los colegas y compañeros profesionales
- de sí mismo, a través diversas herramientas que recojan la dinámica de la docencia en las distintas áreas del conocimiento.

La docencia universitaria es como cualquier profesión que opera bajo principios de autorregulación y autonomía y por ello, debe considerar el diagnóstico de su acción presente y de su desarrollo como una de las vías evaluativas. El definir los factores que miden la enseñanza interactiva que tiene lugar en las aulas universitarias no ha sido universalizado, debido parcialmente a la escasa investigación desarrollada sobre educación universitaria. El contexto multicultural actual ha puesto de manifiesto la

pluralidad de roles a los cuales se enfrenta el docente, los que en oportunidades, le son revelados al mismo por la evaluación que otros- alumnos o pares- hacen de su docencia.

La investigación educativa ha entregado conocimiento fundado sobre la importancia de la participación para el éxito de iniciativas o proyectos de cambio y, o mejoramiento a nivel de grupos o instituciones. No es aventurado señalar, por tanto, que la participación del docente evaluado en el proceso de evaluación, por ejemplo, a través de una autoevaluación, sería un elemento que podría influir en el éxito de su aplicación y logros.

Las teorías del aprendizaje han incorporado al par o al otro en la construcción del aprendizaje de cada individuo, permitiendo la contrastación de conocimientos previos y de hipótesis sobre el nuevo conocimiento al que se accede, confirmando o rechazando posibilidades de respuesta ante las interrogantes planteadas, generando autonomía, afirmación del valor de las ideas propias y capacidad de análisis y argumentación en quienes viven la experiencia. Este conocimiento fundado permite incorporar al par también en la evaluación de la docencia que se desarrolla en el ámbito de la educación superior, sea través de visita al aula con reunión evaluativa posterior, con talleres de experiencias docentes compartidas o en una combinación de la autoevaluación realizada por un docente con la mirada de un par evaluador de su acción docente.

La incorporación de medios de evaluación de esta naturaleza, contribuirían sin duda, a promover la actitud crítico reflexiva en los docentes sobre su propia docencia, vinculando la evaluación así concebida con el desarrollo profesional de quien educa.

La participación, el aprendizaje colaborativo y la actitud crítica-reflexiva debieran ser los principios asumidos y vivenciados por parte de los integrantes de la comunidad universitaria para poder lograr que la evaluación sea realmente una herramienta de cambio, transformación y mejoramiento.

La evaluación de la docencia, como consecuencia de la información recogida y contextualizada en una institución de educación superior, debería servir además, para conocer y reconocer el esfuerzo que los docentes realizan en su actividad educativa. De la misma manera que los méritos del área de la investigación se concretan dándolos a conocer y publicándolos, se deberían concretar de alguna manera, los méritos reconocidos a través de una evaluación útil, fiable y sistemática. Aceptación que, además, debería tener consecuencias en la carrera docente de los profesores universitarios.

## **7. SISTEMA EVALUATIVO: MODELO PROPUESTO.**

Este sistema se diseña en concordancia con el perfil docente y los fundamentos educativos que proponen enfatizar la autoevaluación como proceso de reflexión pedagógica conducente a la autovaloración profesional, presentados en los capítulos anteriores.

Se consideran fuentes de información diversificadas señaladas anteriormente, tales como:

- El docente
- El estudiante
- El directivo superior, quien mediante evidencias aportadas por los estudiantes y profesor, aporta su evaluación y visión respecto al desempeño docente.

La información proveniente de los instrumentos aplicados a cada uno de estos actores educativos, debe someterse a un proceso de triangulación que permita filtrar y sistematizar los antecedentes hasta obtener datos consistentes, a partir de los cuales determinar el nivel real de desempeño alcanzado por el docente.

A continuación se proponen aquellos instrumentos que componen este sistema evaluativo, los que transversalmente asumen conocimientos, competencias, actitudes y valores especificados en el perfil y evidencias de respaldo.

## 7.1. Fuente de información: Docente

### 7.1.1. Instrumento: Portafolio docente

Consiste en la elaboración de una carpeta pedagógica creada por el propio docente, que a lo menos considere las siguientes partes:

- Portada: Página en que se titule el proceso evaluativo e identifique a su autor.
- Introducción: Texto que presenta el portafolio, describiendo sintéticamente cada una de sus partes.
- Capítulo referido a aquellos conocimientos de las áreas de enseñanza-aprendizaje, gestión y desarrollo docente, logrados durante el período de desempeño que se somete a evaluación. En este apartado se sugiere integrar evidencias tales como: certificados de grado académico, diplomas de postítulos, cursos, talleres, encuentros y/o seminarios; constancias de actividades docentes; resúmenes de investigaciones publicadas; artículos; entre otros.

Este conjunto de evidencias deben ser analizadas e interpretadas desde el aporte que han significado para su propia labor docente.

- Capítulo referido al proceso de desempeño pedagógico correspondiente al período que se somete a evaluación. Este apartado debiera presentar antecedentes referidos a planificación; mediación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; mecanismos y procedimientos de integración teórico-práctica; gestión de los procesos académicos e innovaciones docentes.

En lo que se refiere a planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se sugiere incluir evidencias tales como:

- Diseño de módulos
- Diseño de unidades de aprendizaje
- Diseño de manuales
- Diseño de guías, entre otras

Como evidencias de mediación de procesos de aprendizaje, se sugiere considerar:

- Instrumentos diagnóstico utilizados para descubrir el perfil de ingreso de los alumnos de sus cursos

- Descripción de estrategias y actividades remediales
- Registros de clases
- Filmaciones
- Trabajos de alumnos
- Direcciones de página www de asignaturas posibles de visitar para evaluar los materiales educativos, el tipo de actividad virtual que realiza con los estudiantes (foros, debates, chat, etc.)
- Registros de entrevistas realizadas a alumnos
- Descripción de sistema de tutoría; entre otras

Respecto a evaluación de los aprendizajes, se sugiere incluir evidencias tales como:

- Pautas de evaluación
- Pruebas
- Cuestionarios
- Formatos de interrogaciones
- Actas de evaluación
- Informes evaluativos (% de aprobación, % de reprobación, promedio de rendimiento, etc.), entre otras.

Como evidencias de mecanismos y procedimientos de integración teórico-práctica, se sugiere incorporar al portafolio:

- Manuales de procedimientos
- Guías prácticas
- Filmaciones de trabajos en terreno
- Informes de práctica
- Registros de observaciones en campos reales de trabajo; entre otras

En lo que se refiere a gestión de procesos académicos, se sugiere incluir evidencias tales como:

- Informes sobre acciones realizadas en el marco de la Carrera, Departamento o Facultad a la que pertenece.
- Informes de procesos evaluativos en que ha participado como docente

- Informes referidos a procesos de acreditación de carrera y/o institucional
- Informes sobre aplicación de políticas institucionales o extrainstitucionales, entre otras.

Respecto a innovaciones docentes, se sugiere incluir evidencias tales como:

- Ponencias presentadas en seminarios o encuentros
- Publicaciones de su autoría
- Informes de asesorías técnicas realizadas a unidades internas y/o instituciones y organismos externos
- Informes de procesos de capacitación
- Descripciones de nuevas metodologías utilizadas en el marco de sus asignaturas
- Registros de experiencias de sus estudiantes que evidencien aplicaciones metodológicas innovadoras
- Filmaciones de clases
- Registros de entrevistas aplicadas a sus estudiantes respecto al estilo metodológico de sus clases, entre otras.

Estos antecedentes deben ser analizados e interpretados desde referentes que provienen de su propia práctica docente y desde la literatura de índole disciplinar y/o pedagógica, según sea la naturaleza de cada evidencia.

- Conclusiones: En esta última parte del portafolio el docente debe autoevaluarse utilizando una lista de cotejo referida a las evidencias presentadas, analizadas e interpretadas en este mismo portafolio (ver lista de cotejo) y una escala de apreciación gráfica referida a las competencias transversales (ver escala de apreciación). Además, debe sintetizar las fortalezas y debilidades reconocidas en el período de desempeño sometido a evaluación, proponiendo un plan de mejoramiento.



### 7.1.2. Instrumento 2. Lista de Cotejo para la Autoevaluación del Desempeño Docente (Conocimientos y Competencias Específicas)

El instrumento tiene como finalidad evaluar el desempeño docente, contrastando las evidencias presentadas, analizadas e interpretadas en el portafolio, con las áreas del perfil docente, para obtener el promedio de logro alcanzado en cada una de ellas.

Para ello se solicita al docente que:

- Frente a cada tipo de conocimiento, indique en la columna **“Logro”** un porcentaje entre 0 y 100%, considerando la cantidad y calidad de evidencias presentadas en el portafolio y analizadas desde el aporte que han significado para su desempeño docente.
- Frente a cada tipo de competencia específica, indique en la columna **“Logro”**, un porcentaje entre 0 y 100%, según cantidad y calidad de evidencias presentadas en el portafolio y analizadas desde referentes que provienen de su propia práctica docente y desde la literatura de índole disciplinar y/o pedagógica, según sea la naturaleza de dicha evidencia.
- Registre las fortalezas y debilidades referidas a conocimiento y a competencias específicas en los espacios otorgados en el instrumento.

Con los datos recopilados se construye la matriz que se muestra en la Tabla 4.

**Tabla 4. Esquema de porcentaje de logro por áreas del perfil.**

ÁREAS DEL PERFIL		% logro
Conocimientos	Conocimiento disciplinar	
	Conocimiento profesional	
	Conocimiento pedagógico	
	Conocimientos de procesos de gestión docente	
	Conocimiento incremental	
Fortalezas		
Debilidades		

<b>Competencias Específicas</b>	<b>Planificación docente</b>	
	<b>Mediación de aprendizajes significativos</b>	
	<b>Evaluación del aprendizaje</b>	
	<b>Integración de teoría y práctica</b>	
	<b>Gestión de procesos</b>	
	<b>Innovación docente</b>	
<b>Fortalezas</b>		
<b>Debilidades</b>		

### 7.1.3. Instrumento N°3. Escala de apreciación gráfica autoevaluación del desempeño docente (Competencias transversales, actitudes y valores)

El instrumento tiene como finalidad autoevaluar el desempeño, contrastando sus competencias transversales, actitudes y valores con las establecidas en el perfil docente.

Para ello se solicita a cada docente que:

- Frente a cada indicador, registre un porcentaje entre:
  - 80 y 100 en la alternativa *"Muy bien logrado"*, si frecuentemente manifiesta dicha competencia, actitud o valor.
  - 60 y 79 en la alternativa *"Logrado"*, si la manifiesta con regularidad.
  - 0 y 59% en la alternativa *"No logrado"*, si dicha competencia, actitud o valor no es parte de su perfil docente o la manifiesta ocasionalmente. (Ver Tabla 5).
  
- Adjunte a este instrumento un documento contenedor de los compromisos contraídos en la Carrera, Departamento, Facultad, Institución y Comunidad laboral, correspondientes al período de desempeño que somete a evaluación.

**Tabla 5. Matriz de logro de Competencias según indicadores**

<b>Competencias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Muy bien logrado (80 100%)</b>	<b>Logrado (60 A 79%)</b>	<b>No logrado (0 A 59%)</b>
<b>Capacidad para actuar con el medio laboral</b>	Establecimiento de relaciones con actores relevantes			
	Cultivo de relaciones con actores relevantes			
	Realización de asesorías y asistencias técnicas			
<b>Capacidad comunicacional</b>	Comunicación oral			
	Comunicación escrita			
<b>Trabajo en equipo</b>	Integración de aportes de variados actores para la realización de un trabajo conjunto			
	Desarrollo de trabajos colaborativos			
<b>Capacidad de aprendizaje continuo</b>	Análisis y reflexión sobre su propia práctica y desempeño docente			
	Desarrollo de actividades de capacitación y perfeccionamiento docente			
	Aplicación de lo aprendido en sus procesos de desempeño docente			
<b>Responsabilidad y ética docente</b>	Cumplimiento de tareas comprometidas en el marco de sus clases			
	Cumplimiento de tareas comprometidas en el marco de la carrera a la que pertenece			
	Cumplimiento de tareas comprometidas en el marco del Departamento Académico y Facultad a la que pertenece			
	Cumplimiento de tareas comprometidas en el marco de la institución			
	Cumplimiento respecto a las normas y reglamentos			

	institucionales			
	Relación con alumnos			
	Relación con colegas			
	Relación con otros miembros de la comunidad educativa			
<b>Respeto y tolerancia</b>	Aceptación de concepciones y opiniones diversas en sus alumnos			
	Aceptación de concepciones y opiniones diversas en sus colegas			
	Aceptación de concepciones y opiniones diversas en directivos superiores			
	Fomento de la diversidad de concepciones y opiniones en sus alumnos			
	Fomento de la diversidad de concepciones y opiniones en los grupos académicos			
	Fomento de concepciones y opiniones diversas en otros miembros de la comunidad educativa			

## 7.2. Fuente de información: Alumno

### 7.2.1. Instrumento 4: Cuestionario de evaluación de desempeño docente por parte de los estudiantes

Para recolectar información proveniente de los alumnos respecto al desempeño docente, se propone utilizar un cuestionario de respuesta cerrada (ver instrumento N°4. de evaluación de desempeño docente por parte de los estudiantes), el que debiera aplicarse al universo de estudiantes o a una muestra representativa. Si se opta por esta última alternativa, será necesario que cada institución establezca claramente los criterios de constitución de dicha muestra, velando por su representatividad, mediante la aplicación de criterios tales como: asistencia, cantidad de veces que el alumno ha cursado la asignatura, nivel de rendimiento académico logrado; entre otros.

7.2.2. Instrumento N°3. Cuestionario evaluación del desempeño docente por parte de estudiantes

El instrumento tiene como finalidad evaluar el desempeño del docente responsable de cada asignatura o módulo en función de las competencias que ha demostrado en el desarrollo del proceso formativo. Para ello se le indica al estudiante que la información que se recolecte por este medio será analizada conjuntamente con aquella que aporte el propio docente en un proceso de autoevaluación y con la que otorgue un directivo superior de la unidad académica a la que pertenece. El resultado de dicho análisis, permitirá establecer el nivel de desempeño que ha logrado el docente y se constituirá en un antecedente relevante para la toma de decisiones a nivel institucional.

Para ello se entregan al estudiante las siguientes instrucciones:

- Frente a cada afirmación, registre un porcentaje entre 80 y 100 en la alternativa *"Muy bien logrado"*, si el docente frecuentemente manifiesta dicho comportamiento o actitud. Registre un porcentaje entre 60 y 79 en la alternativa *"Logrado"*, si el comportamiento o actitud la manifiesta con regularidad. Registre un porcentaje entre 0 y 60 en la alternativa *"No logrado"*, si dicho comportamiento o actitud no es parte del perfil docente.
- Si en el contexto de la asignatura o módulo, no se requiere manifestar el comportamiento o actitud docente especificada en la afirmación, marque una cruz (X) en la alternativa *"No observado"* (Ver Tabla 6).

**Tabla 6. Matriz de logro de Competencias de desempeño docente según los estudiantes**

Competencia	Afirmación	Muy bien logrado (entre 80 y 100%)	Logrado (entre 60 y 79%)	No logrado (entre 0 y 59%)	No observado
	<b>El docente:</b>				
	- Da a conocer los objetivos generales y				

<b>Planificación docente</b>	específicos propuestos para la asignatura o módulo				
	- Declara y explica los contenidos y metodologías de enseñanza planificados				
	- Expone, ejemplifica y analiza los aprendizajes esperados				
	- Da a conocer los pre-requisitos establecidos para iniciar el proceso de aprendizaje				
	- Presenta los indicadores de logro de aprendizaje previamente establecidos				
	- Expone y explica los métodos y procedimientos de evaluación diseñados para la asignatura o módulo				
<b>Mediación del proceso de aprendizaje</b>	Realiza proceso de diagnóstico				
	Informa los resultados del diagnóstico				
	Implementa sistema o procedimientos de tutoría en apoyo al aprendizaje de los estudiantes				
	Desarrolla los procesos de tutoría y apoyo al estudiante en los tiempos acordados				
	Utiliza materiales complementarios para estudiantes que presentan debilidades en el proceso de aprendizaje				

	Otorga materiales complementarios a alumnos que presentan fortalezas en el proceso de aprendizaje				
	Crea instancias y brinda oportunidades de análisis, discusión y reflexión				
	Crea instancias que permiten conocer los intereses e iniciativas de los estudiantes				
	Utiliza métodos y técnicas acordes con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y la naturaleza de los contenidos educativos				
	Usa materiales bibliográficos y didácticos que aportan al proceso de aprendizaje de los estudiantes				
	Utiliza recursos tecnológicos que apoyan el proceso de aprendizaje de los alumnos				
	Aplica técnicas y procedimientos pedagógicos concordantes con diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes				
<b>Integración teórico-práctica</b>	Relaciona los contenidos de aprendizaje con situaciones específicas del campo laboral de la profesión, mediante ejemplificaciones,				

	simulaciones, análisis de casos, aplicaciones.				
	Solicita el diseño de acciones de aprendizaje de carácter laboral, si los objetivos y contenidos de la asignatura o módulo lo requieren				
	Realiza salidas a terreno y ejercicios prácticos, si los objetivos y contenidos de la asignatura o módulo lo requieren.				
	Presenta ejercicios prácticos realizados por los estudiantes para resolver problemas del campo laboral, si los objetivos y contenidos de la asignatura o módulo lo requieren				
<b>Evaluación del aprendizaje</b>	Declara, explica y analiza los criterios de evaluación que utiliza en la construcción de los procedimientos e instrumentos evaluativos				
	Diseña instrumentos de evaluación concordantes con los objetivos de la asignatura o módulo				
	Rediseña instrumentos de evaluación cuando es necesario				
	Otorga y explica anticipadamente los instrumentos que utilizará para evaluar los trabajos solicitados				
	Crea instancias de análisis de los resultados				



	que arrojan los procesos evaluativos				
<b>Competencias comunicacionales</b>	Manifiesta habilidades de comunicación oral acordes con los objetivos y contenidos de la formación profesional				
	Usa estrategias comunicacionales que generan empatía y confianza entre los alumnos				
	Utiliza lenguaje escrito acorde con los objetivos y contenidos de la formación profesional				
	Utiliza estrategias comunicacionales escritas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes				
<b>Valores y Actitudes</b>	Cumple con las tareas docentes comprometidas				
	Respeto las normas y reglamentos establecidos por la institución respecto a la labor docente				
	Acepta opiniones, concepciones y comportamientos diversos				
	Fomenta la diversidad de opiniones, posiciones y concepciones en los procesos formativos				

### **7.3. Fuente de información: Directivo superior**

#### **7.3.1. Instrumento 5: Escala de apreciación gráfica para evaluación del desempeño docente**

Para recolectar información proveniente del directivo superior de la unidad académica a la que pertenece el docente, se propone utilizar una escala de apreciación gráfica igual a la diseñada para el proceso de autoevaluación (instrumento N° 5). Escala de apreciación gráfica).

El directivo superior, observando y analizando el portafolio presentado por el docente y su autoevaluación, más los resultados arrojados por los cuestionarios aplicados a los estudiantes, registrará el porcentaje de logro alcanzado en cada indicador evaluativo especificado en la escala de apreciación gráfica. Si la información disponible no es suficiente para determinar el porcentaje de logro de desempeño, se sugiere realizar una entrevista al docente en proceso de evaluación.

#### **Instrumento N° 5.**

La escala de apreciación gráfica para la evaluación del desempeño docente por parte de una directiva superior se usa para medir el logro de los indicadores referidos a competencias transversal actitudes y valores. El instrumento tiene como finalidad que evaluar el desempeño de cada docente perteneciente a la unidad académica que dirige, observando y analizando el portafolio, la autoevaluación y los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a los estudiantes.

Si dicha información no es suficiente para determinar el porcentaje de logro en todos o algunos indicadores especificados en este instrumento, se sugiere realizar una entrevista al docente en proceso de evaluación.

Para ello se entregan las siguientes instrucciones

- Frente a cada indicador, registre un porcentaje entre:
  - 80 y 100 en la alternativa "*Muy bien logrado*", si el docente frecuentemente manifiesta dicha competencia, actitud o valor.

- 60 y 79 en la alternativa “Logrado”, si la manifiesta con regularidad.
- 0 y 59% en la alternativa “No logrado”, si dicha competencia, actitud o valor no es parte del perfil docente o la manifiesta ocasionalmente.

**Tabla 7. Matriz de logro de competencias de desempeño docente para directivos superiores**

Competencias	Indicadores	Muy bien logrado (80 100%)	Logrado (60 A 79%)	No logrado (0 A 59%)
<b>Capacidad para actuar con el medio laboral</b>	Establecimiento de relaciones con actores relevantes			
	Cultivo de relaciones con actores relevantes			
	Realización de asesorías y asistencias técnicas			
<b>Capacidad comunicacional</b>	Comunicación oral			
	Comunicación escrita			
<b>Trabajo en equipo</b>	Integración de aportes de variados actores para la realización de un trabajo conjunto			
	Desarrollo de trabajos colaborativos			
<b>Capacidad de aprendizaje continuo</b>	Análisis y reflexión sobre su propia práctica y desempeño docente			
	Desarrollo de actividades de capacitación y perfeccionamiento docente			
	Aplicación de lo aprendido en sus procesos de desempeño docente			
<b>Responsabilidad y ética docente</b>	Cumplimiento de tareas comprometidas en el marco de sus clases			
	Cumplimiento de tareas comprometidas en el marco de la carrera a la que pertenece			
	Cumplimiento de tareas comprometidas en el marco del			

	Departamento Académico y Facultad a la que pertenece			
	Cumplimiento de tareas comprometidas en el marco de la institución			
	Cumplimiento respecto a las normas y reglamentos institucionales			
	Relación con alumnos			
	Relación con colegas			
	Relación con otros miembros de la comunidad educativa			
<b>Respeto y tolerancia</b>	Aceptación de concepciones y opiniones diversas en sus alumnos			
	Aceptación de concepciones y opiniones diversas en sus colegas			
	Aceptación de concepciones y opiniones diversas en directivos superiores			
	Fomento de la diversidad de concepciones y opiniones en sus alumnos			
	Fomento de la diversidad de concepciones y opiniones en los grupos académicos			
	Fomento de concepciones y opiniones diversas en otros miembros de la comunidad educativa			

#### 7.4. Unidad técnica

Se sugiere que una unidad técnica a nivel de escuela, departamento académico, facultad o institución, triangule la información otorgada por los tres actores, la sistematice, analice en función de los criterios de calidad e informe a los directivos institucionales para la toma de decisiones que permitirá concluir el proceso evaluativo del desempeño docente.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- López C., Miguel Ángel El portafolio digital como estrategia de autoevaluación. Universidad Iberoamericana, Puebla, México  
[www.ccee.edu.uy/enseniam/formdoc/lopez.pdf](http://www.ccee.edu.uy/enseniam/formdoc/lopez.pdf)
- Villar, Luis, Alegre de la Rosa, Olga. Manual para la excelencia en la enseñanza superior, Mc Graw Hill, Madrid, 2004.
- Unidad de Evaluación "¿Evaluar la docencia? Opiniones de la Universidad del País Vasco/EHU. 1992-1996". Ed. Itxaropena, Zarautz, 1997.

**CAPITULO III**  
**EXPERIENCIAS Y CASOS EN CHILE**

Se aborda en este capítulo experiencias y casos desarrollados en Chile sobre actuaciones y desempeños docentes en las interacciones del proceso enseñanza-aprendizaje, en la gestión de la calidad y en la elaboración del portafolio modular docente, del área de salud.

La evaluación de la docencia universitaria, constituye una importante corriente de investigación en la enseñanza superior. Como señala Santos Guerra (1990)<sup>65</sup> el profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber además que es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, que estrategias de intervención pueden ser más oportunas en un determinado contexto. El profesor no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica.

El mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje supone un cambio de las creencias de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones pedagógicas. Las creencias son personales, particulares y específicas y están determinadas por los contextos educativos.

En el primer estudio de carácter exploratorio-descriptivo congruente con el estudio de casos, se propone comprender las Creencias y Actuaciones de los académicos no pedagogos en torno al funcionamiento de las variables didácticas que intervienen en la enseñanza – aprendizaje en contextos universitarios, y determinar las Creencias y Actuaciones que subyacen en las prácticas pedagógicas de los profesores.

El segundo estudio se centra en la evaluación del desempeño docente en el contexto de un sistema de Gestión de la Calidad, devela las competencias de gestión referidas a la capacidad del profesor para conducir procesos de planificación estratégica, autoevaluación, renovación curricular, participación

---

65

en procesos de autoevaluación y acreditación de carreras, participación en comités de estudio de planes y programas de carreras y procesos de rediseño curricular, y otros relevantes para su unidad académica o universidad.

El tercer caso presentado, se relaciona con el Portafolio Modular Docente, que permite a los profesores mostrar sus éxitos de enseñanza y a la vez contribuir a una mejor toma de decisiones relacionadas tanto con el personal, como con el desarrollo y conocimientos profesionales de cada docente. Reúne en un solo lugar datos sobre los logros docentes más significativos de un profesor.

Las experiencias presentadas, aportarán valiosos antecedentes para comprender y analizar el desempeño del profesorado universitario en el marco de un nuevo paradigma educativo, que demandará transformaciones en relación a su desempeño docente, en el trabajo de los estudiantes, y en la institución universitaria.



# EL SISTEMA DE CREENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU IMPLICANCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE<sup>66</sup>

María Inés Solar R. \*

Claudio Díaz L. \*\*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde los inicios del Siglo XXI, la sociedad ha planteado grandes desafíos y retos a la humanidad, desde la masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes hasta la importante incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en la formación de profesores y enseñanza a distancia o virtual.

Estos cambios han tenido una clara incidencia en la vida y trabajo de los docentes universitarios. Sobre todo la presión por la calidad e innovación educativa que deberían llevar a los cuerpos docentes a revisar sus enfoques y estrategias de actuación.

Se señala que la visión profesional de la enseñanza parte de dos funciones claves: a) lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja, un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales; b) enseñar efectivamente consiste en una serie de habilidades básicas que puedan ser adquiridas, mejoradas, ampliadas a través de un proceso continuo de formación. En esta línea, los docentes universitarios están llamados a:

- Analizar y resolver problemas.
- Analizar un tema hasta hacerlo comprensible.
- Desarrollar nuevas formas de aproximarse a los contenidos didácticos.

---

<sup>66</sup> Proyecto FONDECYT 1060622 (2006-2008)

\* Investigador Responsable. Doctora en Educación. Profesor Titular Emérita Universidad de Concepción, Asesora Académica Dirección de Docencia.

\*\* Co-Investigador. Doctor en Educación, Magíster en Lingüística y académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

- Seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos y materiales didácticos que mayor impacto puedan tener como herramientas facilitadoras del aprendizaje.
- Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes.
- Seleccionar procedimientos evaluativos que promuevan el pensamiento divergente.

Estas exigencias intelectuales traspasan el mero dominio de los contenidos disciplinarios. Se agrega a esto que la enseñanza es una actividad interactiva que se realiza en relación a los estudiantes, cuyas características y disposiciones son muy variadas. Esto desafía al docente a buscar y desarrollar un abanico de competencias que le permitan enfrentar la docencia.

El nuevo ámbito de competencias que el docente debe poseer, serían por ejemplo:

- Saber identificar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.
- Saber establecer una buena comunicación con sus estudiantes, tanto individual como grupalmente, manteniendo una relación cordial y empática.
- Saber manejarse en el marco de las características que presenta el grupo de estudiantes, estimulándolos a aprender, pensar y trabajar en grupo.
- Saber transmitirles la pasión por el conocimiento, por el rigor científico, por mantenerse siempre actualizado.

## **2. LA CULTURA DEL DOCENTE**

La cultura de los docentes es definida como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que este grupo social considera valioso en su contacto profesional, así como los modos

políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí (Pérez, 1998)<sup>67</sup>.

La cultura docente se especifica en los métodos y estrategias didácticas que se utilizan en la clase, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que se desempeñan al interior del aula, los modos de gestión, las estructuras de participación en el aula y los procesos de toma de decisiones.

Fullan & Hargreaves (1996)<sup>68</sup> considera que en la actualidad, la cultura docente se encuentra viviendo una tensión inevitable y preocupante ante las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático por otro.

La cultura docente, fundamentalmente conservadora, adquiere mayor relevancia cuanto menor es la autonomía, independencia y seguridad profesional de los docentes. En la determinación de la calidad educativa de los procesos de enseñanza–aprendizaje, la cultura docente es de vital importancia pues no solo determina la naturaleza de las interacciones entre colegas, sino también da sentido y calidad a las interacciones con los estudiantes.

Por ello, las características que definen de manera prioritaria las relaciones de los docentes con sus tareas y con sus colegas, no pueden considerarse categorías cerradas, son más bien amplios intervalos de largo recorrido en los que se pueden encontrar formas diversificadas e incluso contradictorias de entendimiento y educación. A veces el aislamiento del docente es

---

<sup>67</sup> Pérez G. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata, Madrid. La reconstrucción del pensamiento práctico a través de la reflexión sobre la práctica. 191 – 219.

<sup>68</sup> Fullan, M & Hargreaves, A. (1996). La escuela que queremos. Amorrortu Editores, Argentina. Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción. 109 – 140.

condición de autonomía profesional y a veces es un factor que genera estancamiento.

La cultura docente del final del siglo XX, se nutre de frustración, ansiedad, desorientación y cierto pragmatismo. La exigencia de renovación permanente para hacer frente a las necesidades cambiantes de la sociedad, provoca tanto la tendencia positiva al cambio creador, como las frecuentes pérdidas del sentido, el desconcierto y la frustración. Los docentes encuentran dificultades para responder profesionalmente a las demandas insistentes de cambio y renovación.

En los últimos años, la preocupación por el desarrollo profesional del docente, tanto en sus aspectos de formación, como de ejercicio de su práctica, condiciones de trabajo, consideración social, control y evaluación, se ha convertido no sólo en un problema político administrativo y técnico, sino en un importante estudio teórico, investigación, debate público y desarrollo legislativo.

La mayoría de los autores que se han preocupado de la cultura docente considera que existen dos elementos clave que pueden configurar la identidad de la profesión docente: un cuerpo de conocimientos teórico prácticos sobre el objeto de estudio e intervención, en permanente evolución, considerado como conjunto provisional y parcial de hipótesis de trabajo y una relativa autonomía en el trabajo. Ambos aspectos se encuentran estrechamente relacionados y mutuamente exigidos.

Diferentes concepciones sobre la función docente han intentado determinar el conocimiento pedagógico experto. Se destacan:

- Enfoque técnico artesanal
- Enfoque técnico academicista
- Enfoque reflexivo: la investigación en acción

En esta perspectiva, la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos:

- Reconstruir las situaciones donde se produce la acción
- Reconstruirse a sí mismos como docentes
- Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza

### **3. LOS DOCENTES Y LA COMPRENSIÓN DE SUS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS**

Uno de los grandes desafíos de los docentes es encontrarle significado a su experiencia pedagógica. Si la vida mental de los docentes se presenta como narrativa o historias de las experiencias pasadas y actuales, y el conocimiento es producto de la reflexión de sus puntos de vistas respecto a la enseñanza, entonces tiene sentido que la practica reflexiva se convierta en un pilar central en la formación de docentes.

El rol de las teorías, las prescripciones externas y las experiencias de otros docentes adquiere relevancia cuando ellas pueden articularse con la experiencia del docente y, a su vez, tengan sentido en su trabajo. La formación docente tiene dos funciones: debe enseñar las habilidades reflexivas que todo docente requiere y debe entregar el discurso y la terminología que permita que los docentes re-evalúen y re-clasifiquen su experiencia.

La formación docente necesita organizar y apoyar las relaciones entre los docentes experimentados y los docentes noveles (González, Río & Rosales, 2001)<sup>69</sup>. Si el conocimiento en la enseñanza pertenece fundamentalmente a los docentes, entonces tiene sentido que los docentes experimentados sean capaces de comunicar a los que están aprendiendo lo que saben respecto a su trabajo. Uno de los desafíos de los nuevos modelos de formación de docentes es lograr que se produzca el nexo entre los docentes noveles y los experimentados. Esto se puede lograr a través de los programas de mentores o cualquier otra actividad que conecte a dichos docentes.

Los formadores docentes y los investigadores buscan comprender la forma cómo las instituciones educativas median y transforman el 'qué' y 'cómo'

---

<sup>69</sup> González S., Río, E. & Rosales, S. (2001). El Currículum oculto en la escuela. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

enseñan y aprenden los docentes. Un punto interesante aquí es la forma como dichos contextos pueden ser organizados de manera tal que apoyen el aprendizaje de los nuevos docentes y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes experimentados (Eggen & Kauchak, 1996)<sup>70</sup>. Hasta el momento, los programas de formación docente no abordan los dos puntos mencionados anteriormente; se continúa operando tanto con la perspectiva de la transmisión de conocimiento y de la prescripción de estrategias altamente directivas.

El profesor es alguien que está continuamente encargado en aprender más sobre sí mismo y su manera de trabajar. Algunos autores han caracterizado la construcción del conocimiento de la enseñanza como "un vuelco paradigmático", argumentando que es tiempo de reconocer la esterilidad de la pretensión de un conocimiento científico y tecnológico que guíe la actuación de los profesionales, creando situaciones artificiales entre el conocimiento de unos y la práctica de otros, reproduciendo el esquema de dicotomía (conocer y hacer) en la práctica cotidiana.

Investigar los pensamientos y conocimientos de los profesores/as tiene la intención tanto de comprender las concepciones, creencias, dilemas, teorías que gobiernan la práctica profesional como identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza. Un esfuerzo especialmente dirigido a contribuir con la fundamentación de las decisiones en la formación y el desarrollo profesional de docente.

Como resultado de este proceso, empieza a ponerse de manifiesto una cierta tensión acerca de si tiene o no la investigación de los profesores el mismo valor respecto al procedente de los investigadores especializados (Frabboni, 2001)<sup>71</sup>. Algunos autores señalan la atención sobre el exceso de dicotomías

---

<sup>70</sup> Eggen, P. & Kauchak, D. (1996). *Strategies for teachers. Teaching content and thinking skills*. Boston: Allyn and Bacon.

<sup>71</sup> Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial popular.

en el que educandos y educadores están involucrados, entre otras, por ejemplo, positivismo-hermenéutica, nomotético-ideográfico, cuantitativo-cualitativo, proponiendo como salida una mayor aceptación de la complejidad de lo real mediante la superación de dicotomías intelectualmente empobrecedoras.

#### **4. INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEL PROFESOR**

Schavelson & Stern (1981)<sup>72</sup> señalan que la investigación acerca del pensamiento pedagógico del profesor descansa en dos presupuestos fundamentales. El primero es que los profesores son profesionales racionales, que como otros profesionales realizan juicios y llevan a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto. El segundo supuesto es que el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones. De aquí que el problema de la relación entre pensamiento y acción en la enseñanza se torna crucial y problemático.

La investigación sobre los procesos cognoscitivos y el comportamiento de los profesores tiene una serie de métodos característicos que difieren de los estudios correlativos y experimentales, característicos de la investigación que se ha venido realizando en Educación durante este último tiempo. Los métodos centrados en la cognición del docente intentan recoger datos sobre los procesos mentales y de este modo utilizan instrumentos más o menos directos de los pensamientos de los profesores y de sus juicios. Incluyen pruebas para:

- Descubrir la estrategia y el modelo de lente
- Rastreo del proceso y estimulación del recuerdo
- Estudio de casos y etnografía (Gimeno & Pérez, 1985)<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Schavelson & Stern, (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decision, and behavior". *Review of Educational Research*, V.51, Núm 4; p. 455-498.

<sup>73</sup> Gimeno S., y Pérez G. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.

Uno de los mayores descubrimientos de la investigación sobre la programación que hace el profesor, es que no sigue el modelo tradicional para un diseño instructivo mediante la especificación de objetivos. Los profesores se centran sobre las actividades, contenido, material, con las que los estudiantes se tendrán que ocupar. Las actividades se formulan de manera que en el transcurso de la enseñanza la participación del estudiante en las mismas, haga que su conducta sea predecible.

La mayor parte de la investigación señala una o más características de los profesores que influyen en sus juicios, decisiones y conducta. Por ejemplo, a) los profesores que tienen creencias tradicionales más fuertes tienen más tendencia a "clasificar" a sus alumnos según sus metas y a adjudicarles "posiciones" de orden en la lista, que otros profesores con creencias tradicionales no tan acusadas; b) los profesores con creencias progresistas más dominantes juzgan más importantes los objetivos de competencia social y desarrollo emocional que los profesores con creencias progresistas más débiles. Sin embargo, todos los profesores juzgan las destrezas académicas básicas como fines importantes, al margen de cuáles fuesen sus creencias.

La década del ochenta y noventa, se focalizó en indagar acerca de las creencias de los docentes y cómo éstas influían fuertemente en sus prácticas pedagógicas. Las creencias de una persona o de un grupo son el conjunto de realidades metaempíricas y de ideas que la persona o el grupo aceptan, reconocen y afirman como principio de cuánto deben pensar, hacer y esperar en la orientación de su vida. Las creencias son realidades que se aceptan como tales; se forman en un proceso psíquico que no es solamente mental o intelectual, pues se hallan vinculadas al sentimiento y a la voluntad, por un lado, y a la tradición cultural comunitaria, por otro.

Al igual que el conocimiento científico, las creencias se aprenden, se transmiten y es por eso que se observan en distintas épocas y lugares. Derivan de conocimientos cognitivos, pero dependen, en parte, de nuestra voluntad de creer. Creer es también preferir, y por esto constituye un acto axiológico y en cierto modo moral. A diferencia de las creencias ideológicas más generales que pueden ser descontextualizadas y abstractas, las



creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación e incluyen tanto las creencias que los docentes tienen sobre su trabajo como aquellas que tienen del contexto socioeducativo donde se desempeñan (Crookes, 2003)<sup>74</sup>. Es inevitable que los sistemas de creencias, como todos los procesos cognitivos, deben ser inferidos, a partir del comportamiento.

La investigación (Borg, 2003)<sup>75</sup> también sugiere que las cogniciones de los docentes y sus prácticas se entrelazan mutuamente y ambas aportan información relevante acerca de las creencias de los docentes en conjunto con los factores contextuales, los que tienen un rol importante al momento de determinar la congruencia entre las cogniciones del docente y sus prácticas. En el campo de la investigación de la cognición del docente ha existido una ambigüedad terminológica significativa que demuestra el carácter personal de la cognición docente y el rol de la experiencia en su desarrollo.

Una de las líneas de investigación que desde la Didáctica se ha desarrollado con mayor profusión en las últimas décadas en torno al conocimiento profesional es sin duda la del "pensamiento del profesor", hasta el punto de que se habla incluso del "paradigma del pensamiento del profesor". El interés fundamental de los estudios desarrollados bajo este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional; procesos como la percepción respecto de las actitudes del estudiantado, la reflexión sobre sus actividades en el aula, la solución de problemas didácticos.

El análisis de la profesionalidad de los profesores, como todo intento de dotarla de más prestigio y relevancia, pasa por la consideración del conocimiento que sirve de base fundante a la actividad pedagógica. La enseñanza comienza necesariamente por una cierta comprensión por parte

---

<sup>74</sup> Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.

<sup>75</sup> Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.

de los profesores de lo que va a ser aprendido por los estudiantes y de cómo enseñarlo. Al tratar de definir la peculiaridad de la profesionalidad en los profesores se suelen distinguir dos componentes básicos: la formación pedagógica, que los profesionaliza como docentes, y la formación básica que los capacita para comunicar o ayudar a aprender contenidos curriculares diversos (Carusetta & Cranton, 2005)<sup>76</sup>. Esta simplificación metodológica debe considerar que esos dos aspectos en la formación docente no pueden realizar la función de profesionalizar a los profesores si éstos están desconectados entre sí, puesto que su función consiste en comportarse pedagógicamente cuando desarrollan el currículum para lo que se precisa un cierto dominio del conocimiento de tal forma que el tratamiento, selección y ponderación del mismo se haga también bajo claves pedagógicas. La competencia profesional supone una proyección de un aspecto sobre el otro. Es importante considerar dimensiones o perspectivas epistemológicas relativas al conocimiento y saberes de los curricula.

Son múltiples las categorías de conocimientos que contribuyen a legitimar al profesor como poseedor de un saber profesional específico. Los tipos de conocimiento que apoyan la profesionalidad de los docentes son los siguientes (Day, 1993)<sup>77</sup>:

- El conocimiento del contenido del currículum.
- El conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para desarrollar la clase.
- El conocimiento del currículum como tal, especialmente de los materiales y programas.
- El contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.
- El conocimiento de los alumnos y de sus características.
- El conocimiento del contexto educativo.

---

<sup>76</sup> Carusetta, E. & Cranton, P. (2005). Nurturing authenticity: a conversation with teachers. *Teaching in Higher Education*, 10, 285-297.

<sup>77</sup> Day, R. (1993). Models and the knowledge base of second language teacher education. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 11, 1-13.

- El conocimiento de los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico.

Indudablemente, la primera base intelectual de un profesional de la enseñanza es el dominio, a un cierto nivel, del área o de la disciplina en la que desarrolla su actividad, pero no de un dominio indiscriminado fruto de la mera acumulación de estudios, investigaciones y perspectivas diversas, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura sustantiva y sintáctica, su significación educativa, su dimensión social e histórica (Bailey, Curtis & Nunan, 2001)<sup>78</sup>. En ello radica la profesionalidad de la docencia.

## 5. EL SISTEMA DE CREENCIAS DE LOS DOCENTES

Es ampliamente reconocido que las creencias de los docentes influyen fuertemente en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, las creencias funcionan como "constructos personales que entregan una comprensión de las prácticas de los docentes" (Camps, 2001)<sup>79</sup>. Los docentes no dimensionan el poder y la tenacidad de sus creencias, de tal forma que no reconocen suficientemente, la influencia de dichas creencias en sus aprendizajes y prácticas pedagógicas.

En la literatura educacional sobre los docentes, existe una variedad terminológica para referirse a las creencias de los docentes. Se habla de teorías implícitas, base conceptual, concepciones, preconcepciones, pensamiento, etc. Para efectos de este trabajo se utilizarán los conceptos de creencias y teorías implícitas indistintamente. Otros autores se refieren a ellas como las preconcepciones, el currículum oculto, el pensamiento del profesor, los modelos mentales o teorías implícitas definidas como "eclectic aggregations of cause effect propositions from many sources, rules of thumb,

---

<sup>78</sup> Bailey K., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). Pursuing professional development. Boston: Newbury House. Teacher Development.

<sup>79</sup> Camps, A. (2001) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó.

generalizations drawn from personal experience, beliefs, values, biases, and prejudices" (Woods, 1996)<sup>80</sup>.

Las personas utilizan las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa. Las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad.

Las creencias son acciones epistémicas que sirven para modificar la relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo. Las personas utilizan sus creencias para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo.

Los formatos representacionales de las creencias varían según el tipo de demanda y según los contextos de uso, es decir, existe una variabilidad cognitiva intrasujeto e intersujeto. En efecto, las personas dan respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de diferentes formas o en diferentes momentos o con metas diferentes. O sea, se activan diferentes creencias cuando cambia el contexto. Es, entonces, la variedad de escenarios socio-culturales en los que participan los sujetos a través de intercambios comunicativos discursivos, lo que explica la variabilidad cognitiva. La apelación al contexto también permite afirmar que dicha variabilidad tiene sus límites, sobre todo en personas que pertenecen a un mismo grupo; en tanto las creencias se construyen en escenarios socio-culturales y formatos

---

<sup>80</sup> Woods, P. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge. CUP.

de interacción social. “Las personas con experiencias similares elaboran visiones, hasta cierto punto, compartidas y convencionales” (Rodrigo, 1993)<sup>81</sup>.

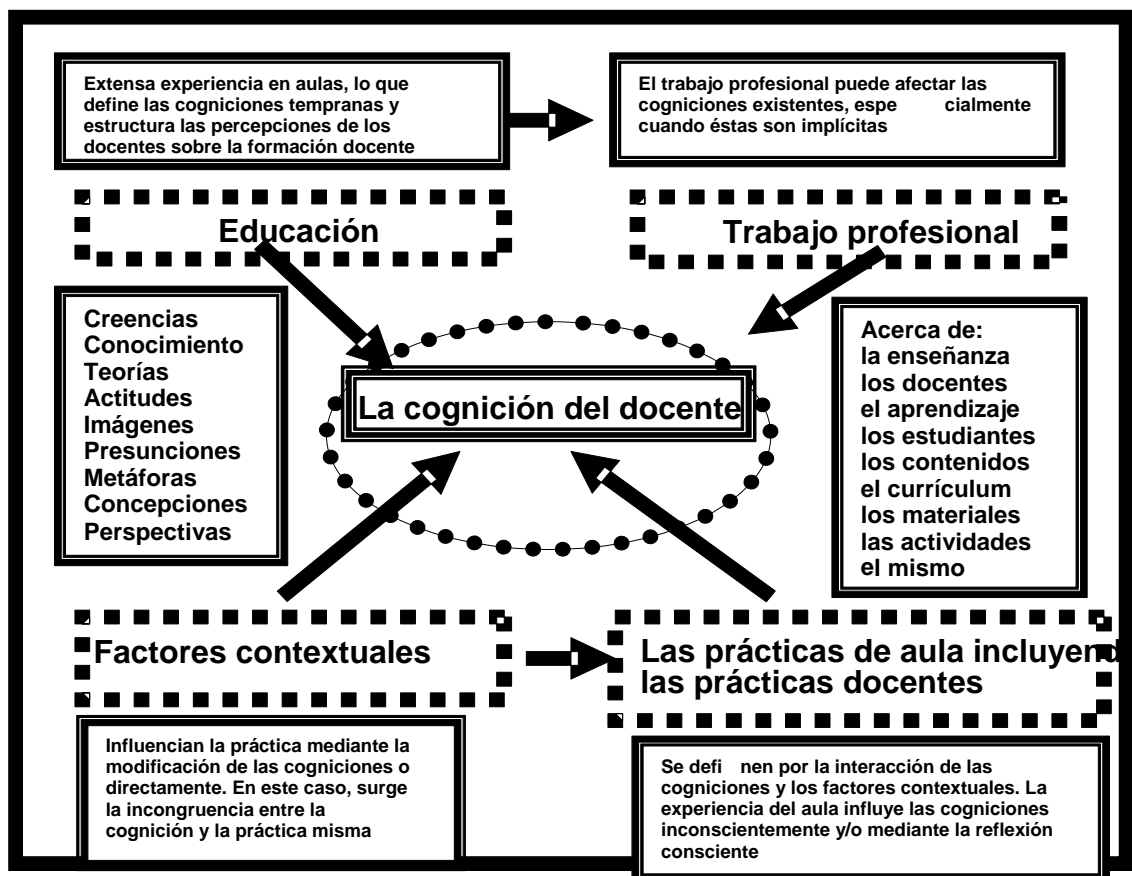
Borg (2003)<sup>82</sup> usa el término cognición del docente para referirse a las dimensiones cognitivas de la enseñanza no observables, es decir, lo que los docentes conocen, creen, y piensan. Los docentes son agentes activos en la toma de decisiones. Los docentes toman decisiones instruccionales haciendo uso de complejas redes de conocimiento, pensamiento y creencias. Estas redes tienen las siguientes características: se orientan a la práctica, son personalizadas y son sensibles al contexto. La investigación en el campo de la cognición docente plantea cuatro preguntas: ¿Sobre qué los docentes conforman su dimensión cognitiva? ¿Cómo se desarrolla la dimensión cognitiva? ¿Cómo interactúa la cognición con el proceso de aprendizaje del docente? ¿Cómo interactúa la cognición con las prácticas de aula?.

---

<sup>81</sup> Rodrigo, M. J. (1993). “Representaciones y procesos en las teorías implícitas”. En: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano pp. 95-122. Madrid: Visor.

<sup>82</sup> Borg, S. (2003) *op. cit.*

Gráfico 1. La Cognición Docente



Fuente Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.

En el Gráfico 1, tomada de Borg, 2003<sup>83</sup>, se responden las cuatro preguntas anteriores, es decir, el docente tiene cogniciones sobre todos los aspectos de su trabajo. En la misma figura, además, se caracterizan todas las categorías usadas para describir los diversos constructos psicológicos, que, en su conjunto, constituyen la dimensión cognitiva del docente. Existe una gran evidencia que muestra que las experiencias de los docentes como estudiantes dan cuenta de la dimensión cognitiva de la enseñanza y el aprendizaje, procesos que constantemente ejercen una influencia sobre los docentes a través de sus carreras profesionales. Existe, además, evidencia que sugiere que aunque la preparación profesional estructura las cogniciones de los estudiantes de Pedagogía, aquellos programas de formación docente

<sup>83</sup> Borg, S. (2003) *op. cit.*

que ignoran las creencias previas de los estudiantes son menos efectivos al momento de influir en las creencias.

A la fecha es muy poco lo que se conoce en torno a las creencias de los docentes y sus actuaciones de aula en el contexto de la enseñanza-aprendizaje. Esta información, sin duda, resulta relevante si se pretende dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos que han impactado la praxis pedagógica en muchas aulas. Es evidente que los enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados sólo en el contenido están obsoletos. Sin duda, la Reforma Educacional Chilena implica mucho más que un cambio de prácticas pedagógicas. Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente.

Los docentes que están mejor informados sobre la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje son capaces de evaluar su crecimiento profesional y los aspectos de sus actuaciones pedagógicas que necesitan cambiar. Además, cuando la reflexión se visualiza como un proceso sistemático que forma parte de la enseñanza-aprendizaje, ella permite que los docentes se sientan más seguros cuando intentan diferentes opciones y evalúan sus efectos. El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan, depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de las diferentes dimensiones de lo educativo.

El docente debe concebirse como un estudiante, es decir, una persona que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado personal a través de la reflexión. Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios educativos. Los procesos deliberados o intencionales de innovación suponen prever estrategias que articulen cambios en los niveles o ámbitos subjetivos y objetivos. El ámbito subjetivo supone el cambio de las creencias de los actores, desde las cuales

interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo refiere a las prácticas que son objeto de transformación: objetivos, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

## 6. INVESTIGACIONES EN EL NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO

Las nuevas competencias docentes, en el marco de innovación y convergencia europea, ha supuesto una fuerte transformación del modelo de enseñanza universitaria actual. Se priorizan la planificación de la enseñanza, que implica:

- Concepción flexible y abierta de la materia
- Dominio de técnicas grupales e individuales
- Dominio de técnicas evaluativos
- Trabajo en equipos docentes
- Orientación a diferentes tipos de aprendizaje
- Integrar en el currículum las tecnologías digitales y otras herramientas como Internet.
- Utilización de variedad de técnicas evaluativos e instrumentos, para medir la trayectoria del aprendizaje.

La redefinición del rol docente implica funciones tales como: funciones del profesorado; trabajo del alumno, cambio organizativo institucional (Tabla 1).

**Tabla 1. Funciones del profesorado universitario en el nuevo marco de convergencia europea.**

<b>FUNCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL NUEVO MARCO DE CONVERGENCIA EUROPEA</b>	
<b>DISEÑO DE LA MATERIA</b>	<b>ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL AULA</b>
Redefinir el enfoque de la materia.	Aplicar estrategias de organización del conocimiento adquirido.
Definir competencias profesionales.	Aplicar estrategias de trabajo con la información en claves de aprendizaje.
Coordinar programas y medios.	
Utilizar diversas técnicas evaluativas.	Estructurar el plan didáctico (establecer pautas



Elaborar instrumentos de evaluación.	de actuación claras, planificar tiempos para la realización de actividades)
Aportar fuentes documentales y diversificar las opciones de consulta.	Gestionar en forma interna el aula (utilizar formas de control basadas en criterios no autoritarios, resolución de problemáticas técnicas y emocionales, motivar y establecer un seguimiento real del proceso de participación activa del alumnado)
Facilitar variedad de itinerarios personales de formación.	

Los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimientos que es producto de la elaboración personal que el docente hace de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Ese conocimiento es el que verdaderamente utiliza el docente y en su conformación entran en juego factores subjetivos, biográficos y experienciales, así como aspectos objetivos contextuales. Las múltiples contingencias educativas experimentadas por los docentes generan unas actitudes y unos saberes que son distintos a los recibidos en su formación inicial. Este conocimiento práctico reelabora las teorías y conocimientos formales previos que el docente posee, "transformándolos en un conocimiento personal altamente adaptativo a las distintas situaciones de aula" (Paz, M. y Sandín E. ,2003)<sup>84</sup>.

El docente es un sujeto que continuamente construye, elabora y prueba su teoría personal del mundo. Esto es consistente con la visión actual de la enseñanza considerada como una actividad del pensamiento profesional, en la cual el cambio conceptual debe ser reconocido como el centro del aprendizaje del docente. Las teorías personales se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su práctica pedagógica. Las teorías personales de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes; sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual. El proceso de reformulación podría ocurrir cuando las teorías personales se explicitan y

<sup>84</sup> Paz, M. y Sandín E. (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.

constituyen un desafío directo para el docente o cuando ellas son invalidadas por experiencias pasadas. La evolución de la identidad docente parece estar constituida por una tensión dinámica entre las teorías personales y el autoconocimiento, y el contexto social y ocupacional (Sendan y Roberts, 1998)<sup>85</sup>.

## **7. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### **7.1. Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación de este estudio son.

¿Qué creencias tienen los académicos no pedagogos universitarios sobre la enseñanza y el aprendizaje?

¿Qué grado de congruencia y discrepancia existe entre las creencias de los académicos no pedagogos universitarios y su actuación en el aula?

### **7.2. Supuestos de esta investigación**

Los siguientes son los supuestos que sustentan esta investigación:

- El docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
- La reflexión lleva a la toma de decisiones. Se acepta que las creencias del docente guían y orientan su conducta. Los docentes no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que ellos realizan o cómo manejan muchas decisiones emergentes en el aula. Puesto que muchas cosas suceden simultáneamente durante una clase, es algunas

---

<sup>85</sup> Sendan, F. y Roberts, J. (1998) "Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories". Teachers and thinking: theory and practice. Vol. 4 N. 2, 229-244.

veces difícil, para algunos docentes, estar conscientes de lo que allí sucede. La reflexión crítica implica examinar las experiencias docentes como una base para la evaluación y la toma de decisiones y como una fuente para la innovación. Esta reflexión implica formular preguntas sobre cómo y por qué las cosas son de la forma que son, qué sistemas valoricos ellas representan, qué alternativas pueden estar disponibles y qué limitantes existen cuando las cosas se hacen de una manera y no de otra.

- Un docente informado tiene una base de conocimiento más profundo sobre la enseñanza-aprendizaje. La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo. El docente que tiene un conocimiento más extensivo y una conciencia más profunda sobre los diferentes componentes y variables de la enseñanza-aprendizaje, está mejor preparado para realizar juicios y tomar decisiones apropiadas sobre este proceso. Sin embargo, la experiencia es insuficiente para el desarrollo docente. Aunque la experiencia es un componente clave para el desarrollo docente, por sí sola, es insuficiente como base para el crecimiento profesional. Muchos aspectos de la enseñanza ocurren día a día, y los docentes desarrollan rutinas y estrategias para manejar estas dimensiones recurrentes de la enseñanza. Sin embargo, la investigación sugiere que, para los docentes experimentados, muchas rutinas y estrategias pedagógicas son aplicadas casi automáticamente y no implican reflexión alguna. La experiencia es el punto inicial, para el desarrollo docente, pero para que ésta tenga un rol productivo, es necesario examinar dicha experiencia de manera sistemática.
- Se puede aprender mucho sobre la enseñanza-aprendizaje mediante el auto-conocimiento. Para muchos docentes, las visitas de supervisores al aula son la principal fuente de retroalimentación sobre sus actuaciones pedagógicas. Aunque los comentarios de un supervisor u otro visitante pueden ser una fuente de información útil sobre nuestra propia enseñanza, los docentes por si mismos están en mejor posición para examinar sus prácticas pedagógicas.

Estos supuestos reflejan que si los docentes, están involucrados activamente en la reflexión de lo que está sucediendo en sus aulas, ellos están en posición de descubrir si existe alguna brecha entre lo que ellos enseñan y lo que los estudiantes aprenden. La premisa fundamental de la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje es que los docentes deberían utilizar sus aulas como laboratorios para estudiar el proceso de aprendizaje. Los docentes deberían convertirse en observadores expertos y sistemáticos sobre cómo sus estudiantes aprenden.

### **7.3. Objetivos:**

A partir de estas preguntas de investigación se elaboraron los objetivos generales y específicos de este estudio.

- **Objetivos generales**
  - Comprender las creencias y actuaciones de los académicos no pedagogos en torno al funcionamiento de las variables didácticas que intervienen en la enseñanza-aprendizaje en contextos universitarios.
  - Determinar las creencias y actuaciones de los académicos no pedagogos para comprender el o los modelo(s) didáctico(s) que subyacen en las actuaciones pedagógicas de los docentes universitarios
- **Objetivos específicos**
  - Identificar las creencias de los académicos no pedagogos en torno a los modelos teórico-prácticos en contextos universitarios
  - Determinar las creencias que sustentan los académicos no pedagogos universitarios en torno a su rol y al rol de los estudiantes

- Determinar las creencias que sustentan los académicos no pedagogos universitarios en torno a la relación entre objetivos, contenidos, métodos, actividades, recursos didácticos, contexto y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Determinar la congruencia e incongruencia existente entre las creencias y las actuaciones de los académicos no pedagogos
- Identificar y analizar las interacciones e intervenciones de los actores del modelo didáctico emergentes de los discursos y actuaciones de los docentes universitarios
- Determinar los problemas y dificultades que presentan la enseñanza-aprendizaje en contextos universitarios

#### **7.4. Metodología**

La presente investigación corresponde a un estudio de carácter exploratorio descriptivo, congruente con un diseño de estudio de caso, puesto que indaga en las creencias y actuaciones de los docentes de inglés universitarios en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje- es decir, en la compleja realidad natural dónde las variables didácticas ocurren.

El diseño de investigación corresponde a un estudio de caso, puesto que se pretende realizar un análisis de la realidad socioeducativa. El estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio. Los sujetos y los programas de este estudio de caso poseen rasgos comunes y a su vez, interesa su especificidad; la idea es la comprensión del caso. Este estudio de caso se caracteriza por:

- *ser particularista*; es decir se centra en el fenómeno particular de las creencias. El caso en sí mismo es importante por lo que revelará sobre el fenómeno didáctico y por lo que pueda representar.

- *ser descriptivo*; es decir, el producto final de un estudio de caso debe ser una descripción rica y “densa” del fenómeno de las creencias de los docentes universitario. Sin duda, incluirá distintas variables del proceso de transposición didáctica e ilustrará la interacción de ellas, a lo largo de un período de tiempo.
- *ser heurístico*; sin duda, el descubrimiento de nuevos significados ampliará la experiencia de los docentes o confirmarán lo que ya sabe. También pueden aparecer variables y relaciones no conocidas anteriormente, emergentes.
- *ser inductivo*; las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgirán de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

Además, al interior de las tipologías de estudios de casos, el estudio corresponde a un estudio intrínseco de caso; es decir, el estudio se lleva a cabo porque se desea alcanzar una mayor comprensión de este caso en particular. No se ha seleccionado el caso porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular. Existe un interés intrínseco en él. El propósito del estudio no es la generación de teoría. En las figuras siguientes se ilustran el objetivo principal de un estudio de caso y las fases de esta investigación cualitativa. Las fases que se seguirán en este estudio son: la exploratoria, la de planificación, la fase de entrada al escenario, la de recogida y de análisis de la información.

### **7.5. Unidades o sujetos de estudio**

Los académicos no pedagogos que participan en este estudio imparten docencia en dos universidades de Concepción. Son 20 académicos no pedagogos de una universidad. Estos docentes provienen de las Facultades de las áreas de Ingeniería Forestal, Ciencias Biológicas, Ingeniería y Ciencias Sociales. El otro grupo está conformado por 15 académicos de las áreas de la Salud, Periodismo y Trabajo Social

La muestra se conformó por área de conocimiento, género y años de experiencia. Los investigadores solicitaron el apoyo a los Directivos de ambas universidades y, además, se dialogó con los académicos que voluntariamente solicitaron ser parte de la muestra.

Los estudiantes que respondieron el cuestionario corresponden a 460 sujetos.

## **7.6. Técnicas de recopilación de información**

Durante el año 2006 se realizó la elaboración, validación y correspondiente piloteo de los instrumentos que utilizaron en la investigación. Los instrumentos son:

*Entrevista semi-estructurada (Anexo 1).* Si se trata de profundizar en el fenómeno de las creencias y actuaciones pedagógicas de los docentes, se debe profundizar en los significados que ellos otorgan al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario desde su experiencia. Se construyó una entrevista semi-estructurada que permitió examinar las creencias y las actuaciones de los docentes en torno a las variables y modelos didácticos que subyacen en la enseñanza-aprendizaje. El método de entrevista semi-estructurada es el más apropiado para explorar la naturaleza de las creencias y conocimientos de los docentes y las formas de elicitarlos. Los diálogos entrevistador-entrevistado dieron lugar a la construcción del *primer diario del investigador*.

*Cuestionario para el profesor (Anexo 2).* Aunque las encuestas de papel y lápiz por sí solas son un método inadecuado para explorar las creencias, se asume que métodos múltiples para explorar el mismo fenómeno aumentan la validez de los resultados. El cuestionario servirá para contrastar las ideas generales sobre el fenómeno de las creencias y actuaciones de los docentes universitarios. Las respuestas dieron lugar a la construcción del *segundo diario del investigador*.

*Observaciones grabadas y no participantes.* Las observaciones en aulas se realizó en las clases de los 35 docentes. El propósito de las observaciones es obtener un sentido general del contexto aula y un contexto interpretativo para la entrevista y otros datos. Las visitas a las aulas tendrán un enfoque bien preciso: caracterizar el grado de congruencia e incongruencia entre las creencias y actuaciones pedagógicas de los docentes universitarios, y observar la organización general del aula y los rasgos contextuales que pudieran ayudar a interpretar los datos. Las notas de campo darán lugar a la construcción del *tercer diario del investigador*.

*Pauta de observación de los eventos del aula (Anexo 3).* La pauta recoge los aspectos observados en la fase preactiva, es decir la organización del profesor, la fase interactiva o interacciones con los estudiantes, los recursos, los estudiantes entre sí, la comunicación verbal y no verbal, entre otros). La fase postactiva refiere a destacar los puntos clave del tema, acoger dudas; en otras palabras, el cierre de la clase. Las notas de campo darán lugar a la construcción del *cuarto diario del investigador*.

### **7.7. La triangulación**

Todo método de investigación tiene sus ventajas y sus limitaciones. Por ello, se combinaron distintos métodos en la investigación empleando cada uno de ellos para comprobar los restantes, proceso que se conoce con el nombre de triangulación. Es el uso de métodos de investigación múltiples, lo que producirá datos empíricos confiables.

La idea de triangular obedeció a una necesidad de otorgar a esta investigación y a sus distintos procedimientos una auténtica confiabilidad interna. Un equipo de investigadores cotejó los descubrimientos de fenómenos, de constructos, de operaciones, por distintos caminos metodológicos y teóricos.



## **8. ANÁLISIS**

### **8.1. Análisis de la entrevista semiestructurada realizada a los académicos de las Facultades de Ciencias Sociales, Ciencias Forestales, Ciencias Biológicas e Ingeniería: EL CASO DE LA PRIMERA UNIVERSIDAD**

En este análisis se considerarán 17 académicos de diferentes carreras de una universidad de la octava región, perteneciente al Consejo de Rectores. Para facilitar el análisis, se tomarán la triada didáctica propuesta por Chevallard (1994) en la cual interactúan tres dimensiones esenciales para comprender el proceso de transposición didáctica, a saber: el docente, el discente y los contenidos. Estas dimensiones se dinamizan mediante un proceso de constante interacción e intervención en las que los docentes y discentes interactúan entre si y con los contenidos didácticos. La tabla a continuación detalla las tres dimensiones que se abordarán en el análisis de los datos de la entrevista a los académicos de Trabajo Social:

#### **8.1.1. Dimensión 1: El docente y la enseñanza**

La mayoría de los docentes entrevistados manifestaron tener experiencias previas en otras instituciones universitarias, en empresas o instituciones no gubernamentales. Poseen una excelente formación profesional. Los años de experiencia como docentes en la Universidad varían entre 1 a 35 años. Todos obtuvieron grados académicos de magíster y doctorado.

Ante la consulta de cómo planifican y organizan la enseñanza de un tema, tópico específico, es unánime la respuesta de una preparación y estudio previo. La preparación incluye presentaciones, elaboración de apuntes, ejercicios para los alumnos, elaboración de preguntas. También se destacó la importancia de contextualizar el tema con la realidad vigente y el uso de analogías. Algunas expresiones de los docentes. Se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2. Expresiones de los docentes respecto a la planificación y organización de la enseñanza**

<p>“Trato de tener listo regularmente antes de que parta el semestre. Lo primero que hago es revisar todas la literatura que puede haber, después voy organizando los temas, las guías de clase, los power, las guías de trabajo”</p>	<p>“Lo pienso antes. Hay un cierto tema en un determinado curso, lo planifico, me informo, estudio, siempre estoy estudiando”</p>	<p>“Mi filosofía es adelantarme a lo que va a pasar”</p>	<p>“a mi me gusta mucho que lean noticias, los diarios, porque voy contextualizando la materia, los casos. Por ejemplo ahora me ví este joven que murió de una trombosis que era de televisión nacional, 25 años, yo cuando escuché la noticia dije que lástima pero a mi me viene muy bien el ejemplo para involucrar a los alumnos, en la prevención de enfermedades vasculares, no es casualidad que este señor, entonces así empiezo y lo meto a mi tema, me gustan mucho las analogías”</p>
---	---	--	--

Los docentes entrevistados fueron categóricos en señalar que en la Universidad y entre los pares existe una mayor valoración de la investigación frente a la docencia y en algunos casos se percibe al extremo de que quien es principalmente docente es considerado de segunda categoría. Sin embargo, también se reconoce ampliamente el aporte de la investigación para mejorar los contenidos y estar a la vanguardia en el conocimiento.

Las propuestas para mejorar la docencia en la Universidad abarcaron una diversidad de planteamientos que evidencian también las problemáticas específicas de cada Facultad o Departamento. Las sugerencias aportadas y expresiones usadas por los docentes se entregan en la Tabla 3.

**Tabla 3. Sugerencias de los académicos para mejorar la docencia**

Facultad	Tópicos planteados por los docentes para mejorar la docencia	Algunas expresiones textuales de los docentes entrevistados
<b>Ciencias Sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas de docencia de la Universidad</li> <li>• Competencias de ingreso de los estudiantes (falta de hábitos de estudio, de lectura, de escritura, problemas de ortografía, expresión)</li> <li>• Gestión de la docencia (excesivo número de alumnos por curso)</li> <li>• Aumento de estudiantes que ingresan en los primeros años</li> <li>• Relación entre horas dedicadas a docencia y salario recibido</li> <li>• Falta de presupuesto (material, guías)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Si uno quiere hacer una buena docencia, se deben dividir los cursos. Los cursos son grandes, las plantas docentes no se amplían lo suficiente y trabajar con muchos alumnos en el aula no es óptimo”</i></li> <li>• <i>“Yo creo que si todo tu sueldo lo hacen los estudiantes ¿por qué la mitad de mi tiempo se va en los estudiantes?”</i></li> <li>• <i>“Yo creo que hay mucho que hacer para la docencia, y valorarla más, ya que si no tenemos docencia no tenemos Universidad.”</i></li> </ul>
<b>Ciencias Forestales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas de docencia</li> <li>• Estrategia de enseñanza</li> <li>• Nivelación de los estudiantes que ingresan a 1er año</li> <li>• Evaluación de la docencia</li> <li>• Creación de un año de formación básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Nosotros recibimos estudiantes de muy bajo rendimiento y de muy bajo puntaje. A los alumnos de primer año yo los pondría a nivelación de por lo menos un trimestre de los cuatro ramos básicos: matemáticas, física, lenguaje y comunicación”</i></li> <li>• <i>“Estamos persiguiendo los proyectos de investigación y es propio de la universidad, pero la universidad es por los alumnos. Falta el reconocimiento institucional de que la universidad se debe a los alumnos”</i></li> </ul>

<b>Ciencias Biológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación de los Jefes de Carrera</li> <li>• Profesionalización de la Docencia</li> <li>• Capacitación e investigación en docencia universitaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Nosotros no podemos pretender mejorar la docencia y la calidad si no tenemos propia formación desde el punto de vista universitario, sobre todo para organizar la facultad de ciencias, profesionalizar la docencia, este es nuestro objetivo final, profesor docente que sea valorado y que sea reconocido igual que el investigador”</i></li> <li>• <i>“Capacitación en docencia universitaria, investigación en docencia universitaria, asistencia a Congresos y Seminarios en docencia universitaria, evaluación de portafolios, innovaciones curriculares, aspirar a proyectos MECESUP, fondos en educación”</i></li> </ul>
<b>Ingeniería</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión docente</li> <li>• Certificación docente</li> <li>• Plan de formación docente</li> <li>• Centro de apoyo al aprendizaje</li> <li>• Proyecto educativo</li> <li>• Ampliar la dirección de docencia con “Ejecutivos de Cuenta” en cada una de las Facultades</li> <li>• Más recursos</li> <li>• Mejora en la infraestructura de salas y laboratorios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Cada nueva contratación debería pasar por una certificación docente, y que sea inevitable. En otras Universidades el candidato que va a ser contratado da primero una charla una clase y después se le induce en los métodos que hay en la Universidad”</i></li> <li>• <i>“quizás sería bueno canalizar todas estas instancias vía algún tipo de Centro de Apoyo al Aprendizaje que sea una cosa más sistemática</i></li> <li>• <i>“la Dirección de Docencia debería haber un Organismo Centralizado que es el que está pero que debería tener Ejecutivos de Cuenta en cada una de las Facultades que sirva de interlocutor, que esté detectando los problemas que esté capacitado pero que sea de la disciplina”</i></li> <li>• <i>“Profe en el colegio yo tenía una sala que era mejor que ésta”</i></li> </ul>

### 8.1.2. Dimensión 2: el estudiante y el aprendizaje

La implicación y participación de los estudiantes en las clases, fue otro de los aspectos conversados con los docentes entrevistados. En general, los profesores perciben que los alumnos son más bien pasivos, especialmente en los primeros años. Los estudiantes son muy memoriones, con objetivos de entrada débiles y conceptos muy parcelados.

Los alumnos terminales están más formados, tienden a ser más inquisitivos, demuestran mayor interés respecto del ramo o temática que se aborde. Algunas de las siguientes respuestas ejemplifican lo señalado:

**Tabla 4. Respuestas de los docentes sobre la participación de los estudiantes**

"Antiguamente, hace 10 años atrás los alumnos eran más preguntones, hoy día los jóvenes son más pasivos, están ahí, callados, no se si es por miedo?."	"Depende de las cohortes, de las carreras, algunas son muy pasivas. Me toca hacer clases en Arquitectura, ahí cuesta muchísimo que tu logres sacarles la voz. Están tan metidos en las estructuras en las cuales les enseñan, que están encerrados en un taller, en hacer cosas: para que hagan algo hay que enseñarles a través de actividades que ellos realicen casi....porque de otra forma..."
--	---

La pasividad de los estudiantes de los primeros años que están ingresando a las universidades es expresada por los docentes como exigencias de mayor esfuerzo para que lograr la participación de los alumnos y que éstos formulen preguntas o comentarios sobre el tema que abordan los docentes.

En relación con el rendimiento alcanzado por los estudiantes en las asignaturas observadas hubo reprobación que fluctuó entre un 10 y 30% y esto obedeció principalmente al fracaso en certámenes. También se registró aprobación del 100% de los estudiantes, sin embargo se destaca que en algunos casos obedeció a una intensa dedicación por parte de los docentes y la cantidad de laboratorios. Se reitera que la existencia de trabajos prácticos

y una mayor ponderación de éstos frente a evaluaciones tradicionales, permiten mayores logros y mejor rendimiento.

En general las notas de aprobación fluctuaron entre 4,0 a 5,7 como promedio, existiendo también algunos casos de estudiantes con notas sobresalientes.

### 8.1.3. Dimensión 3: Los contenidos y su metodología

Los recursos utilizados frecuentemente en la clase son data show, uso de pizarra para explicar esquemas, conceptos o desarrollar temas, uso de guías, preguntas durante el proceso. Adicionalmente hay docentes que llevan instrumental de medición al aula y muestras de objetos que destacan alguna característica relevante asociada al tema de la asignatura (ejemplo: trozo de madera con fisura), o bien, el uso de un material para trabajo en grupo (ejemplo: un diario para que los estudiantes seleccionen una noticia y la analicen aplicando los conceptos de la clase).

Se destaca como aspecto negativo del uso de power point (data show) el que provoca cansancio en los estudiantes, éstos tienden a copiar la transparencia debilitando la atención en la explicación que el docente entrega y no permite desarrollar procesos. Por otro lado, la subida de las clases en la plataforma es considerada como un arma de doble filo ya que el estudiante no asiste a clases (Ver Tabla 5).

**Tabla 5. Opinión de los docentes sobre el uso de audiovisuales**

<p>"Soy muy buena para usa la pizarra, entonces voy mezclando mucho las cosas. Con power point tienden a copiar la transparencia, en eso se pierden y por lo tanto no escuchan la explicación, y por eso no me gusta mucho el power point"</p>	<p>"Lo que más utilizo son preguntas que traigo preparadas, las pienso antes, las anoto en el pizarrón, algunos esquemas también"</p>	<p>"Yo soy a la antigua, yo siempre ando con mi pluma, a lo más ando con una transparencia pero una transparencia que también se las subo al infoalumno". "A mi me gusta desarrollar todo, en una transparencia uno pone el resultado a lo que llega, a mi me gusta ver el proceso, y eso a mis alumnos les gusta, aprenden más. Yo soy a la antigua"</p>
--	---	---

La modalidad e instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje en los estudiantes es diversa. Por un lado refleja el uso de formas tradicionales de evaluar tales como tests, pruebas, certámenes. Se otorga valoración a la participación de los estudiantes en clases (asistencia, puntualidad, esfuerzo, creatividad).

Para la evaluación de proceso se realizan talleres grupales, ejercicios grupales, exposiciones orales, debates, mapas conceptuales, portafolios, trabajos de reflexión, discusiones. También se alude al uso de la Plataforma Docente para el envío de lecturas y consultas. Algunas respuestas que clarifican lo señalado se muestra en la Tabla 6.

**Tabla 6. Opinión de los docentes sobre uso de Plataformas Virtuales**

<p>“en la actividad practica hemos hecho varias modalidades y lo más interesante fue que hicimos la modalidad de portafolio”</p>	<p>“yo no pregunto definiciones sino que relaciones entre los conceptos y eso ha dado excelentes resultados y los alumnos salen satisfechos que aprendieron”</p>	<p>“Incorporé el debate como una cosa nueva. Hice la pregunta en el certamen final y todos los estudiantes contestaron lo highly de la asignatura, lo encontraron genial, según ellos podían aprender mucho más a través del debate que otro tipo de cosas. También los evaluamos a través de presentaciones orales”</p>	<p>“Soy bien clásica en mis evaluaciones. Creo que hay que premiar dos cosas: el esfuerzo y el conocimiento. Trato de poner la mitad de la nota en trabajos, pongo 30% en aprender lecturas semanales, la otra mitad de la nota son pruebas de contenido; con preguntas no tan abiertas”</p>
--	--	--	--

## **8.2. Análisis de la entrevista semiestructurada realizada a los académicos de Trabajo Social: EL CASO DE LA SEGUNDA UNIVERSIDAD**

En este análisis se considerarán cinco académicos de la carrera de Trabajo Social de una universidad de la octava región, perteneciente al Consejo de

Rectores. La tabla a continuación detalla las tres dimensiones que se abordarán en el análisis de los datos de la entrevista a los académicos de Trabajo Social:

DIMENSIÓN 1	<b>EL DOCENTE Y LA ENSEÑANZA</b>
DIMENSIÓN 2	<b>EL ESTUDIANTE Y EL APRENDIZAJE</b>
DIMENSIÓN 3	<b>LOS CONTENIDOS Y SU METODOLOGÍA</b>

### 8.2.1. Dimensión 1: El docente y la enseñanza

Frente a la pregunta ¿Cómo te describirías como docente? los académicos plantean rasgos que son claves para desempeñarse como docentes de una institución de educación superior, éstos son la perseverancia, la búsqueda constante, la claridad y la cercanía con los estudiantes. Llama la atención que académicos sin formación pedagógica detallen en su discurso aspectos que son fundamentales para el éxito de proceso de enseñanza-aprendizaje (Ver Tabla 7).

**Tabla 7. Opinión de los docentes sobre si mismos**

<p>"...Mucho sacrificio... mucha dedicación...ser perseverante... (ser docente es un) ejercicio de constante búsqueda... yo lo defino como algo entretenido..."</p>	<p>"...mucho más de lo que es el diseño, desarrollo y evaluación de la asignatura específica..."</p> <p>"...yo intento ser ameno en el aula, intento ser claro..."</p>	<p>"...yo creo que soy de verdad histriónica, cercana a ellos, lo que hago o no hago se los explico..."</p>
---	--	---

Interesante resultó constatar cuáles eran las características de un buen docente, a juicio de los académicos. Es necesario tener capacidad de estudio, ser inquieto intelectualmente, ser motivador, provocar interés. También, se observa una visión más tradicional de ser un buen docente: entregar conocimientos (Ver Tabla 8).



**Tabla 8. Opinión de los docentes sobre las características de un buen profesor**

"...una persona que disfrute de lo que hace... que tenga capacidad de estudio...tiene que ser una persona que tenga empatía..."	"...un gallo que inquiete a los alumnos... que motive... que sea motivador"	"... hacer que los alumnos se interesen...", "...yo creo que pa' mí esa es la clave..."	"...aquel que entrega conocimientos, que tiene que entregar..."
---	---	---	---

Al consultar acerca del enfoque de enseñanza de los académicos, las respuestas apuntan principalmente a su función de expositores, por lo menos en tres de ellos. Acá como investigadores vale la pena preguntarse la forma cómo los académicos compatibilizan un enfoque expositivo de la enseñanza con aspectos como la motivación, el interés, la inquietud intelectual. De hecho, podrían no ser incompatibles. La observación en aula arrojará luces respecto a este punto. Además, mencionan los académicos el carácter dialógico y de aplicación de su enfoque de enseñanza (Ver Tabla 9).

**Tabla 9. Opinión de los docentes sobre el enfoque de su enseñanza**

"...trato de focalizar tres cosas primero la lectura, segundo el estudio y tercero la capacidad para aplicar..."	"...expositivo..."	"...expositivo..." "...trabajos en grupos basado en lecturas..."	" expositivo, dialógico"
--	--------------------	---	--------------------------

Interesaba, también, cómo estos académicos entendían la enseñanza efectiva desde su perspectiva. Las respuestas a esta interrogante son diversas. La enseñanza efectiva ocurre cuando el docente ve que el estudiante aplica sus conocimientos, ocurre cuando el docente puede evaluar sus objetivos y cuando el docente logra cercanía con sus estudiantes (Ver Tabla 10).

**Tabla 10. Modo en que los docentes comprenden la enseñanza efectiva**

"...cuando uno ve que el alumno logra y aplica las cosas..."	"lo primero es que tenga objetivos claramente definidos... que sean posibles de medir, en términos concretos..."	"...una enseñanza efectiva es donde yo estoy cercana a los alumnos..."
--	--	--

### 8.2.2. Dimensión 2: El estudiante y el aprendizaje

El estudiante constituye el núcleo central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto es el actor principal al que se apunta. Todos los recursos que se despliegan van en función de lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes. Consultados los académicos de Trabajo Social respecto a las características psicológicas y sociales que deben tener sus estudiantes, ellos señalan lo siguiente. (Ver Tabla 11).

**Tabla 11. Opinión de los docentes sobre las características que deben tener sus estudiantes**

"Claridad acerca de su vocación, buena autoestima, no pueden ser personas con problemas no resueltos , o problemas de salud mental"	" ...tiene que ser una persona pro-activa, una persona capaz de realizar un análisis critico... alguien reflexivo...además debe tener vocación...", " además de ciertas condiciones especiales para el trato con las personas"	"...yo creo que principalmente algunas habilidades sociales, vinculadas con el tema de la empatía, nuestra carrera está diseñada para apoyar a otros..." "... un nivel de salud mental mínimo..."	"...un alumno crítico, pero a la vez constructivos..." "...un alumno muy reflexivo...", "...tienen que ser personas flexibles..."
---	--	--	---

En la figura anterior, no sorprende el hecho de que el estudiante de Trabajo Social debe tener características propias del perfil de esta área del conocimiento. Los académicos buscan un estudiante con vocación, buena autoestima, sin problemas de salud mental, proactivo, empático, es decir, un estudiante con una serie de habilidades sociales necesarias para un profesional que trabajará con personas. También se mencionan habilidades cognitivas como la flexibilidad, la reflexión y el análisis crítico.

A pesar del perfil de estudiante ideal esbozado por los académicos informantes, ellos creen, en general que sus estudiantes aprenden mal, privilegiando la estrategia de memoria. Frente a esto, los académicos señalan que ellos promueven que los estudiantes apliquen la teoría a la práctica, como se muestra en la Tabla 12.

**Tabla 12. Opinión de los docentes sobre la relación teórica práctica**

<p>"Mis estudiantes, estudian mal, mis estudiantes estudian de memoria."</p>	<p>"...dos mecanismos de aprendizaje... uno con la revisión de algunos textos teóricos... y otra vía es a través de lo práctico..."</p>	<p>"...yo converso mucho con ellos, le muestro lo que dicen los autores...siempre bajo el ejemplo..."                  "...con aplicaciones siempre los estoy llevando a la vida personal... y después tu entiendes lo que dice el autor..."</p>
--	---	--

Al tratar de construir su definición de aprendizaje, las opiniones se mueven desde una visión tradicional de este proceso como lo es la adquisición de conocimientos hasta definiciones más interesantes y, al parecer, más cercanas a la forma como el estudiante aprende. Por ejemplo, el hecho de concebir el aprendizaje como la instalación de ciertas capacidades; como algo que está en constante construcción y como la capacidad de desarmar, manejar, trabajar y aplicar el conocimiento habla ya de una visión que considera al estudiante como un individuo que es cognitivamente capaz de ir más allá de la pura información. (Ver Tabla 13).

**Tabla 13. Concepción de los docentes sobre el aprendizaje**

<p>"Es cuando tu adquieres un nuevo conocimiento, eres capaz de desarmarlo, de manejarlo, de trabajarlo y aplicarlo"</p>	<p>"no se acaba... es algo que está en constante construcción..."</p>	<p>"...yo creo que para mí tiene que ver con la instalación de ciertas capacidades..."</p>	<p>"...las distintas formas que nosotros, las personas, los seres humanos de captar cierta información y luego ponerla en práctica."</p>
--	---	--	--

Muchas son las exigencias que hacen de los estudiantes que tienen un buen desempeño en sus clases. Exigen de ellos madurez, asertividad, competencias personales, lectura, participación y método. En suma, exigen un rol activo de parte del estudiante, como se observa en la figura siguiente:

**Tabla 14. Opinión de los docentes sobre la participación activa de método**

<p>"los maduros...", "...tengo la sensación ... que a los asertivos... aquellos que tienen una familia de respaldo, que es armónica...", "...el que sabe porqué esta aquí", "... además el que tiene ciertas competencias personales"</p>	<p>"son tipos metódicos, son tipos que estudian clase a clase y que habitualmente están consultando fuera del horario de trabajo"</p>	<p>"...yo diría que son los que preguntan más..." "...los que tienen un rol más activo..."</p>	<p>"...a los que les va bien, es el que estudia, a los que leen, a los que participan en clases..."</p>
---	---	--	---

**8.2.3. Dimensión 3: Los contenidos y su metodología**

La última dimensión planteada por Chevallard (1991)<sup>86</sup> en su tríada didáctica refiere a los contenidos didácticos. En una primera aproximación, los académicos informantes no responden la pregunta de manera directa, lo que lleva a pensar que podría no existir una claridad conceptual respecto a esta dimensión. Las respuestas apuntan, más bien, al hecho de que para ellos todos los contenidos son importantes, como se observa a continuación:

**Tabla 15. Opinión de los docentes sobre la relevancia de los contenidos**

<p>"Yo siempre digo que la metodología de caso, es la más importante..."</p>	<p>"...depende de la asignatura..."</p>	<p>"...no siento que un (contenido) tenga mayor importancia que otra..."</p>	<p>" yo creo que son todos importantes..."</p>
--	---	--	--

Posteriormente, respecto a la selección y organización de los contenidos, un académico señala que éstos se seleccionan y organizan dependiendo de los objetivos, mientras que otro alude al hecho de que los contenidos son los que se les entrega en el programa del curso.

<sup>86</sup> Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires Aique, págs. 44- 45.

**Tabla 16. Opinión de los docentes sobre la selección de los contenidos**

"tiene que ver un poco con los objetivos, los objetivos de los programas..."	"...a nosotros nos entregan, cuando tu haces el ramo por primera vez, como esta en la malla..."
--	---

En la misma línea de los contenidos, los académicos indican tres características fundamentales en su selección y organización, a saber: la relevancia, la contingencia, la actualización y la contextualización. Uno de ellos también alude a la complejidad de los contenidos, éstos deben ser de mediana complejidad.

**Tabla 17. Opinión de los docentes sobre la complejidad de los contenidos**

"no sé si tengo criterios muy claros, pero me interesa entregar lo último que yo he logrado capturar..."	"yo creo que tienen que ser temas contingentes, temas que ellos puedan vincular rápidamente y que además estén familiarizado con todos..."	"... que sea relativamente actual..." "...que tenga un grado de complejidad mediana..."	"...siempre llevo casos..." , "...contextualizados aquí en la región..." en base a eso buscamos lecturas complementarias..."
--	--	--	---

En cuanto a la metodología que utilizan para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos, las respuestas de los académicos informantes dan cuenta del uso del trabajo grupal como una metodología que potencian en sus aulas, como se observa en los fragmentos:

**Tabla 18. Opinión de los docentes sobre la metodología**

"...recursos didácticos... las noticias que impactan son motivo de análisis, la farándula es motivo de análisis, las películas"	"yo hago mucho trabajo en equipo, mucho trabajo participativo."	"...los trabajos grupales, lecturas colectivas...", "...presentaciones grupales..."	"...Power Point..." "...siempre preguntándoles ... "...trabajo en equipos..."
---	---	--	---

La evaluación de los contenidos didácticos es otro aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que los académicos consideran clave y a la cual le

asignan cierto grado de complejidad, que siempre es objeto de reflexión y discusión entre sus pares. Señalaron de la evaluación lo siguiente:

**Tabla 19. Opinión de los docentes sobre la evaluación de los contenidos**

"mala encuentro yo, yo creo que en eso fallamos..." "... hay poca evaluación de la integración..."	"...el tema de la evaluación ha sido un tema importante porque te vas dando cuenta de distintos procedimientos..."	"...yo creo que es clave..."	"... bueno es la forma que yo tengo para saber si los chiquillos adquirieron los conocimientos o no..."
---	--	------------------------------	---

Una mayor variedad de respuestas se detectó al momento de ser consultados respecto a los instrumentos evaluativos. También mostraron la utilización de una mayor variedad de instrumentos, como los que se muestran a continuación

**Tabla 20. Opinión de los docentes sobre los instrumentos de evaluación**

"bueno certamen es una cosa, los tests,... los trabajos de investigación típicos, los informes de aplicación, trabajos de taller.."	"...Certamen, test, control de lectura, trabajos grupales, trabajos prácticos de aula, prácticos de terreno, observaciones..."	"para los trabajos grupales y presentaciones grupales tenemos una matriz, que mide aspectos de la presentación..." "...los certámenes ..." "...los controles de lectura..." , "...los exámenes..."	"yo hago certámenes..." "...les hago hartos, varios ejercicios prácticos..."
---	--	--	---

### **8.3. Análisis de los cuestionarios realizados a los académicos de las Facultades de Ciencias Sociales, Ciencias Forestales, Ciencias Biológicas e Ingeniería: EL CASO DE LA PRIMERA UNIVERSIDAD**

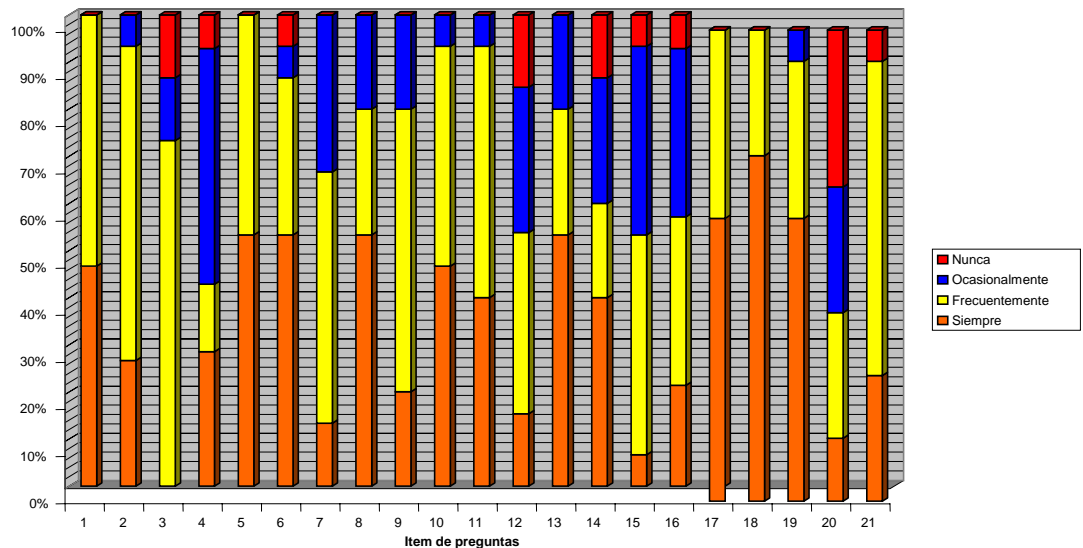
La percepción de los docentes acerca de los aspectos que siempre estuvieron presentes en las interacciones con sus estudiantes se expresan en lo siguiente (Ver Gráfico 2).

- Un 72% de los docentes, considera que siempre "acepta y alienta que los estudiantes tengan posturas diferentes".
- Un 60% considera que siempre "da oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones y no sólo sigan órdenes" y "ayuda a los estudiantes a atribuir sus éxitos a sus capacidades y a su esfuerzo".
- En relación con el ítem "en las ocasiones en que llamo la atención a un estudiante me preocupo de descalificar el hecho y no a la persona", un 52% de los docentes cree que siempre se da esta interacción.

Los aspectos menos valorados son los siguientes:

- Un 14% de los docentes manifiesta que siempre "diseña actividades que facilitan la integración de los alumnos más solitarios o no aceptados por el grupo".
- Con un 12% de respuestas en la categoría siempre "apoyo a los alumnos a delimitar sus metas de modo que puedan sentir que logran lo que se proponen" y "diseño actividades que permitan expresarse y mostrarse emocionalmente"
- Solo un 6% de los docentes expresa que siempre "tiene una imagen clara de las características personales de sus alumnos"

**Gráfico 2. Estilo de relación que el docente establece con sus alumnos  
Instrumento: CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR Muestra TOTAL**



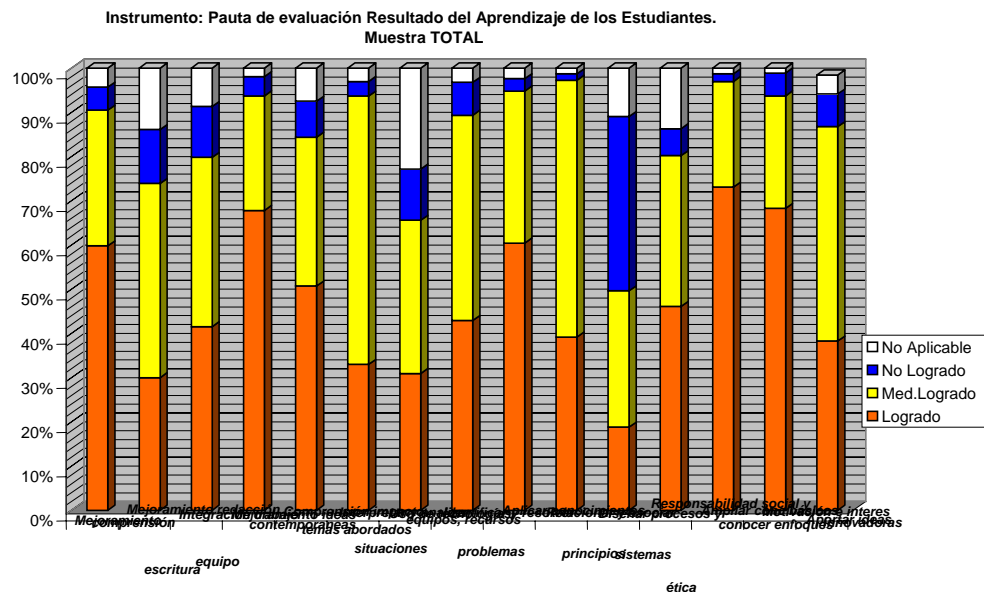
Por otra parte, los resultados de las pautas de evaluación aplicada a los estudiantes de los cursos observados (Ver Gráfico 3), tenía como propósito conocer su percepción respecto al avance en el aprendizaje de capacidades cognitivas, afectivas y valóricas, logradas en el curso. Las capacidades más logradas por los estudiantes fueron:

- “Mejorar la percepción y toma de conciencia sobre la necesidad de ampliar mis conocimientos básicos y conocer otros enfoques” con un 72%.
- “Incrementar la motivación e interés por los temas abordados en este curso” con un 66%.
- “Conocimiento sobre ideas y visiones contemporáneas de los contenidos estudiados en este curso” con un 66%.
- “Capacidad de comprensión” con un 58%.

Las capacidades menos logradas por los estudiantes fueron:

- Capacidad de diseñar procesos y/o sistemas con 16%.
- Capacidad para redactar y escribir correctamente con un 28%.
- Capacidad para usar las tecnologías, equipos y recursos modernos con un 29%.

**Gráfico 3. Percepción de las capacidades desarrolladas por los estudiantes**





### 8.3.1. Relación entre Estilos de Aprendizaje del profesor y del alumno

De las combinaciones entre los cuatro estilos de aprendizaje de los docentes y de los estudiantes, los datos muestran dos correlaciones significativas. El estilo de aprendizaje Activo de los docentes se correlaciona positivamente con el Estilo Pragmático de los estudiantes ( $r: 0,130$ ;  $p < 0,01$ ) y el Estilo Teórico de los docentes se correlaciona negativamente con el Estilo Pragmático de los alumnos ( $r: -0,189$ ;  $p < 0,05$ ). (ver Tabla 21).

**Tabla 21. Correlación entre estilos de aprendizajes entre docentes y estudiantes**

Estudiantes	Estilo Activo		Estilo Teórico		Estilo Pragmático		Estilo Reflexivo	
	Pearson	Signif.	Pearson	Signif.	Pearson	Signif.	Pearson	Signif.
Docentes								
Estilo Activo	0,022	0,735	0,072	0,276	<b>0,130*</b>	<b>0,047</b>	0,023	0,732
Estilo Teórico	0,030	0,646	-0,083	0,204	<b>-0,189**</b>	<b>0,004</b>	0,034	0,605
Estilo Pragmático	0,053	0,417	0,035	0,592	0,042	0,527	0,118	0,072
Estilo Reflexivo	0,101	0,122	-0,054	0,411	-0,109	0,096	-0,007	0,914

### 8.3.2. Relación entre Estrategias de Aprendizaje del Profesor y Estudiantes

En relación con las combinaciones entre estrategias de aprendizaje del profesor y de los alumnos, los resultados presentados muestran que existe una correlación significativa en tres tipos de estrategias.

Las estrategias de aprendizaje del profesor en las dimensiones: Estudio Metódico, Procesamiento Profundo y Retención de Hechos, se correlacionan en forma negativa con el Procesamiento Elaborativo de los alumnos ( $r: -0,132$ ;  $p < 0,05$ ;  $r: -0,161$ ;  $p < 0,05$ ;  $r: -0,165$ ;  $p < 0,009$  respectivamente) lo que indica que hay una disminución en la utilización de esa estrategia de aprendizaje.

**Tabla 22. Correlación entre las estrategias de aprendizaje  
Profesores y estudiantes**

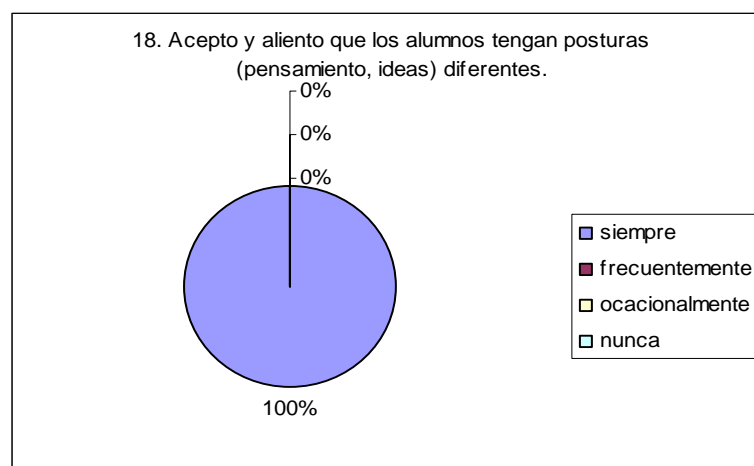
Estudiantes	P. Elaborativo		E. Metódico		P. Profundo		R. Hechos	
	Pearson	Signif.	Pearson	Signif.	Pearson	Signif.	Pearson	Signif.
<b>P. Elaborativo</b>	-0,029	0,646	-0,035	0,585	-0,075	0,236	0,015	0,812
<b>E. Metódico</b>	0,132(*)	0,036	0,028	0,657	-0,074	0,241	0,056	0,373
<b>P. Profundo</b>	0,161(*)	0,010	0,036	0,571	-0,046	0,468	0,040	0,528
<b>R. Hechos</b>	-0,165(**)	0,009	0,011	0,857	-0,086	0,171	0,027	0,667

#### 8.4. Análisis de los cuestionarios realizados a los académicos de Trabajo Social, Nutrición y Periodismo: EL CASO DE LA SEGUNDA UNIVERSIDAD

Como una manera de ilustrar los primeros resultados de los cuestionarios, se procedió a seleccionar aquellos enunciados que obtuvieron la mayor frecuencia, según los académicos entrevistados.

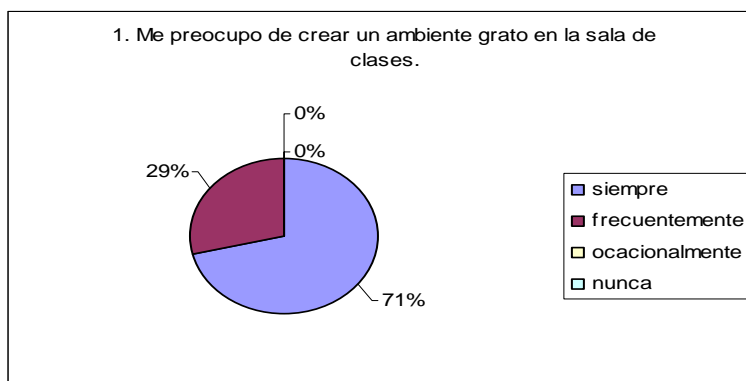
Un 100 % de frecuencia obtuvo la aceptación de la divergencia al interior del aula:

**Gráfico 4. Ítem con la mayor frecuencia:  
aceptación de posturas diferentes de los estudiantes**



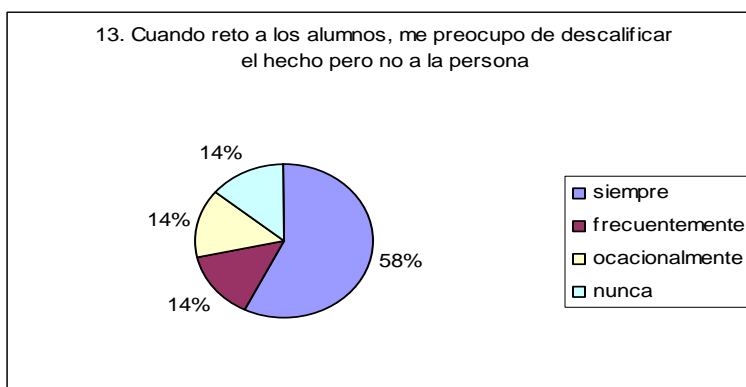
Una segunda preocupación de los académicos informantes es la construcción de un ambiente propicio que favorezca el aprendizaje. Un 71 % señaló este ítem como una de sus prioridades:

**Gráfico 5. Ítem con muy alta frecuencia. Creación de un ambiente de aprendizaje grato**



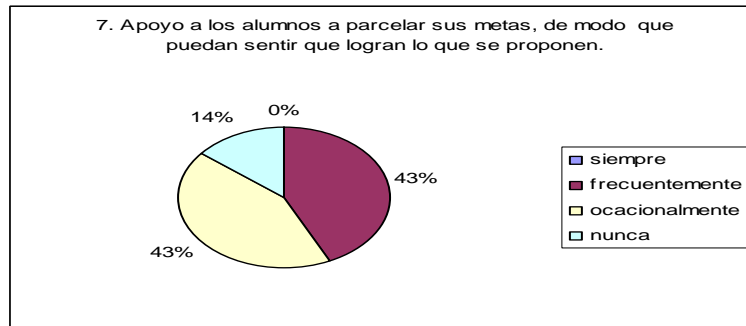
Como tercer aspecto con alta frecuencia está el rechazo a la descalificación al estudiante con un 58 %. Llama positivamente la atención que las prioridades pedagógicas de los docentes estén en el campo de la afectividad, como un aspecto que se considera primordial para lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes. Una de las posibles explicaciones para este fenómeno es el hecho de que las tres carreras tienen un alto componente social que apunta al contacto y trabajo con personas.

**Gráfico 6. Ítem con alta frecuencia: preocupación por no descalificar a los estudiantes**



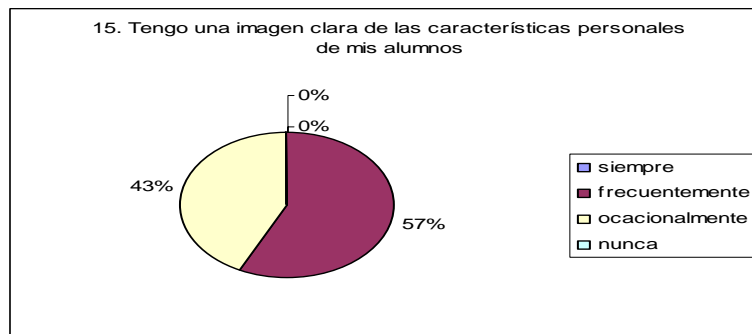
Entre los aspectos que los académicos apoyan ocasionalmente, aparece con 43 % el apoyo que deben entregar a los estudiantes para parcelar sus metas, como indica el gráfico 7.

**Gráfico 7. Apoyo por la parcelación de metas**



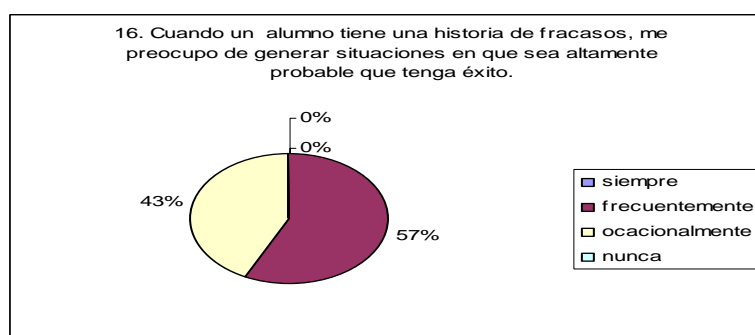
Debido a la gran cantidad de estudiantes que los académicos atienden, no sorprende que un 43 % señale que ocasionalmente tienen una imagen clara de las características personales de sus estudiantes (Ver figura).

**Gráfico 8. Claridad sobre las características de los estudiantes**



También, ocasionalmente, con un 43 % los académicos se preocupan de generar otras situaciones de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes que han fracasado tengan éxito (Ver Gráfico 9).

**Gráfico 9. Apoyo a estudiantes más vulnerables**



Entre las sugerencias planteadas por lo académicos de Trabajo social se encuentran las que se indican en la Tabla

**Tabla 23. Sugerencias de cambio de los docentes**

<p>" yo creo que ha cambiado no sé si para bien o para mal"</p>	<p>"...hay dos cosas que cambiar.. la forma de cómo el alumno enfrenta a los profesores...y, por otro lado, una suerte de mucho paternalismo ..."</p>	<p>"Alumnos desinformados"</p>	<p>"...yo siento que esa diferencia, esa separación marcada que había entre los profesores y los alumnos..."                  "...hoy en día los chiquillos son súper más demandantes...pero también siento que más quedaos'..."</p>
---	---	--------------------------------	--

## 9. CONCLUSIONES

El recorrido realizado hasta el momento por la compleja problemática asociada a la investigación sobre el conocimiento de profesores y profesoras permite constatar la inflexión producida en el programa del pensamiento del profesor hacia el qué conocen los profesores y cómo se debe proceder en el análisis de su experiencia profesional y su implicancia en procesos formativos.

Puede ser apropiado abandonar el estrecho concepto de los procesos cognitivos de los profesores en favor del amplio rango de experiencias, creencias y conocimientos que resultan pertinentes, más allá de las decisiones. Cuestión que nos permite recordar que los primeros estudios del pensamiento del profesor estuvieron centrados predominantemente en procesos cognitivos tales como procesamiento de la información y toma de decisiones.

Se acepta, entonces, que las creencias del docente guían y orientan su conducta. Los docentes no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que ellos realizan o cómo manejan muchas decisiones emergentes en el aula. Puesto que muchas cosas suceden simultáneamente durante una clase, es algunas veces difícil, para algunos docentes estar

conscientes de lo que allí sucede. La reflexión crítica implica examinar las experiencias docentes como una base para la evaluación y la toma de decisiones y como una fuente para la innovación. Esta reflexión implica formular preguntas sobre cómo y por qué las cosas son de la forma que son, qué sistemas valóricos ellas representan, qué alternativas pueden estar disponibles y qué limitantes existen cuando las cosas se hacen de una manera y no de otra.

Un docente informado tiene una base de conocimientos más profundo sobre la enseñanza aprendizaje. La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo. El docente que tiene un conocimiento más profundo y una conciencia más crítica sobre los diferentes componentes y variables de la enseñanza aprendizaje está mejor preparado para realizar juicios y tomar decisiones apropiadas sobre este proceso. Sin embargo, la experiencia es insuficiente para el desarrollo docente, por sí sola, es insuficiente como base para el crecimiento profesional. Se puede aprender mucho sobre la enseñanza – aprendizaje mediante el auto-conocimiento.

En definitiva, si los docentes están involucrados activamente en la reflexión de lo que está sucediendo en sus aulas, ellos están en posición de descubrir si existe alguna brecha entre lo que ellos enseñan y lo que los estudiantes aprenden. El docente es, sin duda, el agente que vehiculiza el cambio, la innovación y los procesos de reforma en la Educación. En este sentido, la indagación en las creencias de los docentes es el punto de inicio para la elección de la pertinencia del perfeccionamiento docente, es decir, las creencias de los docentes permiten saber qué tipo de perfeccionamiento un grupo de docentes necesita, dependiendo de su contexto socio-educativo y necesidades profesionales. Esto significa que el perfeccionamiento no puede ser estandarizado para todos los docentes.

El mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje supone un cambio de las creencias de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones pedagógicas. La variabilidad cognitiva intrasujeto e intersujeto dependerá de las experiencias construidas en los distintos

escenarios socio-culturales y de la interacción social en la que participan los docentes.

La observación de las interacciones que ocurren en las aulas universitarias de las dos instituciones en que se realizó la investigación evidencia percepciones distintas respecto al desempeño de los académicos, su docencia y los resultados de aprendizajes logrados por sus estudiantes.

Las respuestas dadas al cuestionario en relación con otorgar oportunidades a los estudiantes, estar cercano/a a ellos/as, alentarlos a tener posturas diferentes, evitar las descalificaciones y favorecer la autoestima están alejadas de aquello que perciben los estudiantes respecto a las capacidades desarrolladas en clases.

Los estudiantes reconocen que las capacidades mayormente logradas involucran el tomar conciencia de su aprendizaje, el estar más motivados y mejorar la comprensión de conocimientos básicos. Las capacidades menos logradas fueron la redacción y escritura correcta, el uso de TICs, el diseño de procesos y sistemas. No se observó cambios en el desarrollo personal, actitudinal y valórico.

Estos resultados se confirman con las observaciones que muestran que los docentes tienen buen dominio de los contenidos que enseñan y buena utilización de diversas formas de comunicación; sin embargo, no logran la implicación de éstos. La participación de los estudiantes es más bien pasiva, con pocas interrogantes, comentarios y/o consultas.

El escaso uso de estrategias didácticas innovadoras y desafiantes es un escollo en el intento de obtener respuestas de sus estudiantes. Se evidencia el desconocimiento de la diversidad de los estilos y estrategias de aprendizaje y de los estudiantes con los que interactúa.

En la fase post-activa, de cierre de la clase, escasamente se invita a los estudiantes a que distingan los puntos centrales o ideas fundamentales de lo aprendido, pero sí se acogen las dudas de los estudiantes y se retroalimenta con nuevos ejemplos.

Al término de la clase, en general, los docentes no orientan o guían a sus estudiantes en la reflexión o comprensión de lo aprendido. Al cierre se entregan, generalmente, instrucciones acerca de actividades que se desarrollarán a futuro.

La observación del desempeño docente en distintas Facultades evidencia diversidad en los estilos docentes y en los Resultados de Aprendizaje de los estudiantes: por ejemplo los estudiantes de Ingeniería reconocen que la capacidad mejor lograda es el Mejoramiento sobre las ideas contemporáneas del tema abordado, lo que despertó la motivación e interés para diseñar procesos y sistemas, identificar y resolver problemas, el uso de tecnologías, equipos y recursos. Reconocen que la capacidad menos lograda es mejorar en redacción y escritura.

En el caso de Ciencias Biológicas las capacidades mayormente logradas son la ampliación de conocimientos básicos de la temática estudiada, conocer enfoques diversos, relacionar y asociar principios, mejoramiento de su comprensión, del impacto de los temas abordados y de su responsabilidad social y ética.

La observación de desempeño docente en áreas distintas permite destacar que no existe un modelo único de docencia de calidad, sino que adopta diferentes formas, estilos y estrategias didácticas. Existen algunos rasgos comunes que aluden a aspectos de la trayectoria y actividad profesional de los profesores, como las influencias formativas recibidas, el imitar a buenos profesores, autocorregir sus propios errores. A medida que aumenta en el docente la confianza hacia si mismo, se va dando paso a un estilo propio de acción.

Uno de los problemas reiterados por los profesores, es el adaptarse a los nuevos currículos, comprender los nuevos escenarios de aprendizaje, otorgar mayor protagonismo a los estudiantes y obtener respuestas positivas. En este contexto, el perfeccionamiento en pedagogía universitaria es necesario y urgente.



Valioso ha sido el aporte de lo académicos en plantear acciones a realizar para mejorar la docencia en la institución. Sugieren se valoren los aspectos de las políticas de docencia, gestión de la docencia, profesionalización de la docencia, plan de formación docente. Se expresa la necesaria nivelación de los estudiantes que ingresan a los primeros años de las universidades. Se sugiere la creación de un centro de apoyo al aprendizaje y la mejoría de la infraestructura de salas y laboratorios.

El escenario en que actualmente se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo e incierto, y en él no sólo están implicados los profesores como personas, sino también el colectivo de docentes, por tanto su crecimiento personal deber ser acompañado por las propias universidades y sus órganos básicos de gestión de la docencia.

Los resultados generados en esta Fase de la Investigación, ponen de manifiesto el carácter contextual y situacional de los estudios, y lo determinante que son las variables ecológicas en que la docencia universitaria se realiza.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. Bailey K., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). Pursuing professional development. Boston: Newbury House. Teacher Development.
2. Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.
3. Camps, A. (2001) El aula como espacio de investigación y reflexión. *Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó
4. Carusetta, E. & Cranton, P. (2005). Nurturing authenticity: a conversation with teachers. *Teaching in Higher Education*, 10, 285-297.

5. Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires Aique, págs. 44- 45.
6. Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
7. Day, R. (1993). Models and the knowledge base of second language teacher education. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 11, 1-13.
8. Eggen, P. & Kauchak, D. (1996). *Strategies for teachers. Teaching content and thinking skills*. Boston: Allyn and Bacon.
9. Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial popular.
10. Fullan, M & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. Amorrortu Editores, Argentina. Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción. 109 – 140.
11. Gimeno S., y Pérez G. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
12. Gonzáles S., Río, E. & Rosales, S., (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
13. Paz, M. y Sandín E. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
14. Pérez, Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, Madrid. La reconstrucción del pensamiento práctico a través de la reflexión sobre la práctica. 191 – 219.

15. Rodrigo, M. J. (1993). "Representaciones y procesos en las teorías implícitas". En: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano pp. 95-122. Madrid: Visor.
16. Sendan, F. y Roberts, J. (1998) "Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories". Teachers and thinking: theory and practice. Vol. 4 N. 2, 229-244.
17. Schavelson & Stern, (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decision, and behavior". Review of Educational Research, V.51, Núm 4; p. 455-498.
18. Woods, P. (1996). Teacher cognition in language teaching: beliefs, decisión-making and classroom practice. Cambridge. CUP

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

**Proyecto FONDECYT N° 1060622/2007**

#### **PAUTA DE LA ENTREVISTA**

- 1. ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional hasta hoy?**
- 2. En una semana de trabajo ¿qué tipo de actividades profesionales realiza?**
- 3. ¿Cómo planifica y organiza la enseñanza de un tópico específico, o un tema de clases?**
- 4. ¿Qué roles asumen los alumnos en sus clases?**
- 5. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes? ¿Con qué instrumento?**
- 6. ¿Qué recursos utiliza generalmente y por qué razones?**
- 7. ¿Realiza tutorías con sus estudiantes? ¿En qué consisten?**
- 8. ¿Cómo son las relaciones entre los docentes de su Departamento y/o Carrera?**
- 9. ¿Qué situaciones han contribuido a que usted se forme como profesor?**
- 10. ¿Qué acciones impulsaría usted para mejorar aún más la docencia?**

## Anexo 2: Cuestionario para el profesor

**Proyecto FONDECYT 1060622/2007**

**Asignatura/Módulo/Unidad:**.....

**Profesor Responsable:**.....

**Fecha :**.....

### **CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR(A)**

El siguiente cuestionario tiene como objetivo permitir al profesor(a) conocer y apreciar el estilo de relación que establece con sus alumnos. En cada ítem marque la alternativa con la que se identifica.

Item	<i>Siempre</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Ocasionalmente</i>	<i>Nunca</i>
1. Me preocupo de crear un ambiente grato en la sala de clases.				
2. Utilizo estrategias que permitan a los alumnos sentirse apoyados.				
3. Diseño actividades que promueven entre los alumnos expresiones positivas de sus características personales.				
4. Expreso reconocimiento verbal de apoyo a los alumnos con características personales más inestables.				
5. Dejo tiempo para que los alumnos expresen sus dudas, preocupaciones e intereses.				
6. Genero actividades grupales que permiten la participación activa de los alumnos.				
7. Apoyo a los alumnos a delimitar sus metas de modo que puedan sentir que logran lo que se proponen.				
8. Evito situaciones en que los alumnos se sientan avergonzados públicamente (por ejemplo, cuestionarlos en relación a su desempeño, publicación de sus notas, etc.)				
9. Me preocupo de hacer actividades que los alumnos puedan recordar como importantes, entretenidas, significativas.				
10. Ayudo a los estudiantes a que asuman su responsabilidad en sus éxitos y fracasos.				
11. Facilito el contacto de los alumnos para percibir realidades y modelos diferentes de los temas en estudio.				
12. Diseño actividades que faciliten la integración de los alumnos más solitarios o no aceptados por el grupo.				
13. En las ocasiones en que llamo la atención a un estudiante, me preocupo de descalificar el hecho pero no a la persona				
14. Evito que el alumno se sienta culpable cuando ha actuado mal.				
15. Tengo una imagen clara de las características personales de mis alumnos				
16. Cuando un alumno tiene una historia de fracasos, me preocupo de generar situaciones en que sea altamente probable que tenga éxito.				
17. Doy oportunidades para que los alumnos tomen decisiones y no sólo sigan órdenes.				
18. Acepto y aliento que los alumnos tengan posturas (pensamiento, ideas) diferentes.				
19. Ayudo a los alumnos a atribuir sus éxitos a sus capacidades y a su esfuerzo.				
20. Diseño actividades que permitan a los alumnos expresar y mostrarse emocionalmente.				
21. Evito situaciones que generen la expresión de sentimientos negativos entre los alumnos.				

### Anexo 3: Pauta de Observación de los eventos del aula

Asignatura/Módulo/ Unidad:		Proyecto FONDECYT N° 1060622/2006				
Profesor observado:						
Fecha:						
PAUTA DE OBSERVACIÓN DE LOS EVENTOS DEL AULA						
FASES	ASPECTOS OBSERVADOS	Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Nunca	Comentarios
<b>Fase Preactiva</b>	1. Puntualidad en el inicio de la clase.					
Organización del profesor (tiempo, recursos, planificación)	2. Establece relaciones con los temas anteriores (conoc. previos)					
	3. Comenta (da a conocer) los objetivos de la clase.					
	4. Dispone de recursos didácticos fácilmente accesibles. (TIC'S, material de laboratorio, otros).					
<b>Fase Interactiva</b>	5. Motiva a los estudiantes en el tema que se aborda.					
	6. Utiliza estrategias didácticas diferentes.					
	7. Plantea preguntas motivadoras, desafiantes.					
	8. Orienta el desarrollo de las actividades.					
	9. Incentiva el aprendizaje cooperativo.					
	10. Ayuda a los estudiantes a profundizar sus respuestas.					
	11. Orienta las discusiones generales en el tema abordado.					
	12. Estimula a los estudiantes a plantearse dudas, reflexiones, aportes sobre el tema.					
	13. Domina adecuadamente los contenidos abordados.					
	14. Mantiene una comunicación verbal y no verbal, de cercanía con sus estudiantes.					
	15. Se dirige por su nombre a los estudiantes.					
	16. Muestra interés para escuchar con respeto a los estudiantes.					
	17. Considera los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes.					
	18. Utiliza una retroalimentación positiva con sus estudiantes.					
	19. Incorpora e integra el aporte de los estudiantes, en el tema de estudio.					
<b>Fase Postactiva</b>	20. Invita a los estudiantes a destacar los puntos claves del tema abordado.					
	21. Acoge las dudas de los estudiantes y emplea nuevos ejemplos para clarificarlos.					
	22. Incentiva a los estudiantes a profundizar el tema y buscar nuevos aportes o estudios sobre él.					
	23. Establece vínculos entre el tema en estudio y otros ya abordados, en conjunto con los estudiantes.					
	24. Cierra el período de la clase en forma adecuada.					

# LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

Carlos Pérez\*

## 1. INTRODUCCION

Para dirigir y operar la evaluación del desempeño del docente en forma exitosa se requiere que ésta se gestione y controle de modo sistemático y transparente. Se puede lograr el éxito implementando y manteniendo un sistema de gestión que esté diseñado para mejorar continuamente la eficacia y eficiencia de la evaluación del desempeño docente mediante la consideración de las necesidades de todas las partes interesadas.

Un Sistema de Gestión de la Calidad permite a una organización demostrar su capacidad para el aseguramiento de la calidad de su proceso de evaluación y proporcionar productos y servicios que satisfagan los requisitos de los clientes, además del producto o servicio debe también aumentar la satisfacción del cliente.

Las universidades deben establecer su propio modelo de evaluación del desempeño docente, que debería estar acreditado por una entidad externa.

El modelo de evaluación del desempeño docente no debe olvidar que una visión comprensiva de esta exige considerar tanto los momentos de ingreso como los de promoción, incentivos y mejora que son competencia de las universidades. Y por eso, al diseñar el modelo de evaluación, las universidades deberían considerar que su enfoque debe contribuir al desarrollo profesional del profesorado, mejorar la calidad del servicio docente y ser coherente con su política de recursos humanos.

Contar con un buen modelo de gestión de calidad tiene que permitir a las universidades diseñar, bajo un mismo marco de referencia, sus propios

---

\* Académico de la Universidad de Antofagasta – Chile.

modelos de evaluación, que puedan dar respuesta tanto a la evaluación periódica de la actividad docente como a la acreditación externa

La adopción de un sistema de gestión de la calidad del proceso de evaluación del desempeño docente debería ser una decisión estratégica de la organización. El diseño y la implementación del sistema de gestión de la calidad del proceso de evaluación están influenciados por diferentes necesidades, objetivos particulares, los productos y servicios educativos suministrados, los procesos empleados y el tamaño y estructura de la unidad.

Los estudiantes y otros interesados necesitan un desempeño del docente con características que satisfagan sus necesidades y expectativas. Estas, se expresan en la especificación del desempeño del docente y en los requisitos del cliente. Los requisitos del cliente pueden estar especificados por los estudiantes o pueden ser determinados por la propia organización de educación superior. En cualquier caso, es finalmente el cliente quien determina la aceptabilidad del servicio o producto educacional. Dado que las necesidades y expectativas de los clientes son cambiantes y debido a las presiones competitivas y a los avances técnicos, las organizaciones deben mejorar continuamente sus productos y procesos.

El enfoque a través de un Sistema de Gestión de la Calidad<sup>87</sup> anima a las organizaciones a analizar los requisitos del cliente, definir los procesos que contribuyen al logro de productos aceptables para el cliente y a mantener estos procesos bajo control. Un sistema de gestión de la calidad puede proporcionar el marco de referencia para la mejora continua con objeto de incrementar la probabilidad de aumentar la satisfacción del cliente y de otras partes interesadas. Proporciona confianza tanto a la organización como a sus clientes, de su capacidad para proporcionar productos que satisfagan los requisitos de forma coherente.

---

<sup>87</sup> ISO/IWA2: directrices para la aplicación de la norma ISO 9001:2000, en educación.”



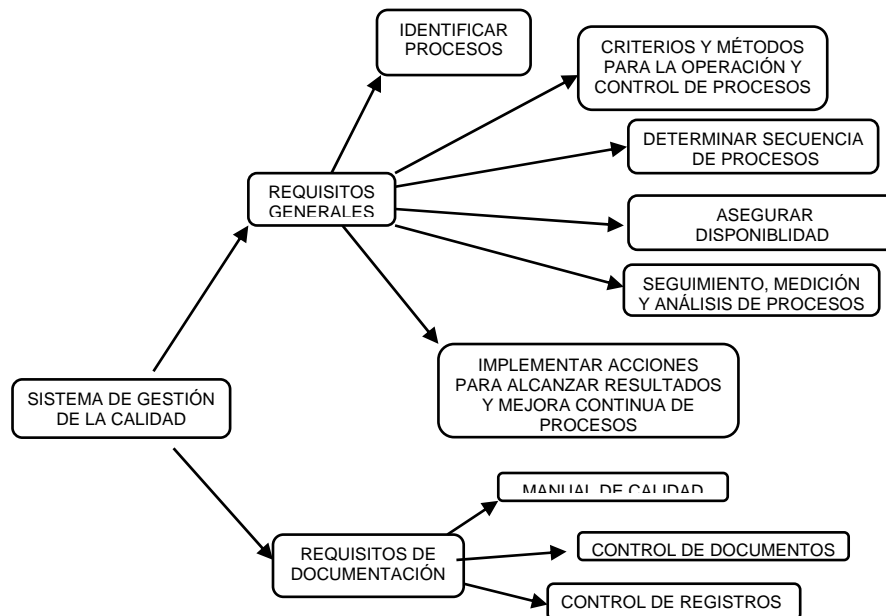
## 2. SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

La organización debe establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de gestión de la calidad del proceso de evaluación del desempeño docente y mejorar continuamente su eficacia.

La organización debe

- a. Identificar los procesos necesarios para el sistema de gestión de la calidad del proceso de evaluación del desempeño docente y su aplicación a través de la organización,
- b. Determinar la secuencia e interacción de estos procesos,
- c. Determinar los criterios y métodos necesarios para asegurarse de que tanto la operación como el control de este proceso sean eficaces,
- d. Asegurarse de la disponibilidad de recursos e información necesarios para apoyar la operación y el seguimiento de este proceso,
- e. Realizar el seguimiento, la medición y el análisis de este proceso, e
- f. Implementar las acciones necesarias para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de este proceso.

**Gráfico 1. Enfoque de sistemas de gestión de la calidad**



Se han identificado ocho principios de gestión de la calidad que pueden ser utilizados por la alta dirección con el fin de conducir a la organización hacia una mejora en el proceso de evaluación del desempeño docente.

- *Enfoque al estudiante:* Las organizaciones de educación dependen de sus estudiantes y por lo tanto deberían comprender las necesidades actuales y futuras de los estudiantes, satisfacer los requisitos de los estudiantes y otros interesados y esforzarse en exceder las expectativas de los estudiantes.
- *Liderazgo:* Los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización. Ellos deberían crear y mantener un ambiente interno, en el cual el personal pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos de la organización.
- *Participación del personal:* El personal, a todos los niveles, es la esencia de una organización y su total compromiso posibilita que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la organización.
- *Enfoque basado en procesos:* Un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.
- *Enfoque de sistema para la gestión:* Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema, contribuye a la eficacia y eficiencia de una organización en el logro de sus objetivos.
- *Mejora continua:* La mejora continua del desempeño global de la organización debería ser un objetivo permanente de ésta.
- *Enfoque basado en hechos para la toma de decisión:* Las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y la información.
- *Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor:* Una organización y sus proveedores son interdependientes, y una relación mutuamente beneficiosa aumenta la capacidad de ambos para crear valor.

Un enfoque para desarrollar e implementar un sistema de gestión de la calidad de la evaluación del desempeño docente comprende diferentes etapas tales como:

- Determinar las necesidades y expectativas de los clientes (estudiantes, los propios docentes) y de otras partes interesadas;
- Establecer la política y objetivos de la calidad de la organización;
- Determinar los procesos y las responsabilidades necesarias para el logro de los objetivos de la calidad;
- Determinar y proporcionar los recursos necesarios para el logro de los objetivos de la calidad;
- Establecer los métodos para medir la eficacia y eficiencia de cada proceso;
- Aplicar estas medidas para determinar la eficacia y eficiencia de cada proceso;
- Determinar los medios para prevenir no conformidades y eliminar sus causas;
- Establecer y aplicar un proceso para la mejora continua del sistema de gestión de la calidad.
- Establecer los métodos para medir la eficacia y eficiencia de cada proceso;
- Determinar los medios para prevenir no conformidades y eliminar sus causas;
- Establecer y aplicar un proceso para la mejora continua del sistema de gestión de la calidad.
- Revisar periódicamente el sistema de gestión de la calidad;
- Decidir sobre las acciones en relación con la política y con los objetivos de la calidad;
- Decidir sobre las acciones para la mejora del sistema de gestión de la calidad.

Una organización que adopte el enfoque anterior genera confianza en la capacidad de sus procesos de evaluación y en la calidad del desempeño del docente y de sus productos y servicios educativos, y proporciona una base para la mejora continua. Esto puede conducir a un aumento de la satisfacción de los clientes y de otras partes interesadas y al éxito de la organización.

### **3. COMPROMISO DE LA DIRECCIÓN SUPERIOR**

La Dirección Superior debe proporcionar evidencia de su compromiso con el desarrollo e implantación del sistema de gestión de la calidad del proceso de evaluación del desempeño docente y para el mejoramiento continuo de su eficacia.

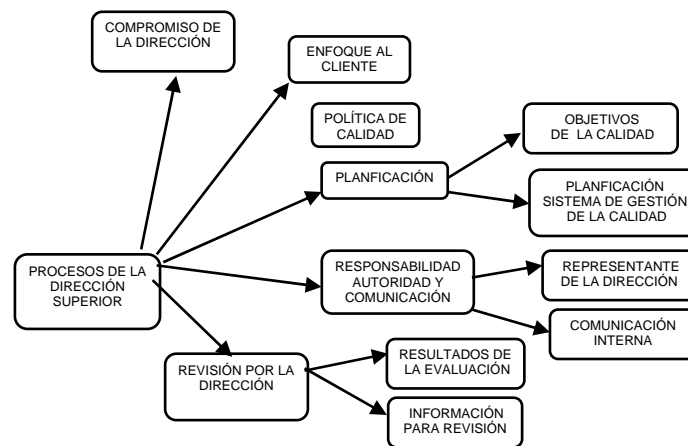
A través de su liderazgo y sus acciones, la alta dirección puede crear un ambiente en el que el personal se encuentre completamente involucrado y en el cual un sistema de gestión de la calidad puede operar eficazmente.

Los principios de la gestión de la calidad pueden ser utilizados por la alta dirección como base de su papel, que consiste en:

- Comunicando la importancia de satisfacer tanto los requisitos de los estudiantes, como los docentes y de otros interesados,
- Establecer y mantener la política de la calidad y los objetivos de la calidad de la evaluación del desempeño docente;
- Definiendo sistemas y procesos claramente comprensibles, gestionables y mejorables, en lo que a eficacia y a eficiencia se refiere
- Promover la política de la calidad y los objetivos de la calidad a través de la organización para aumentar la toma de conciencia, la motivación y la participación;
- Asegurarse del enfoque hacia los requisitos del cliente en toda la organización;
- Asegurarse de que las responsabilidades y autoridades están definidas y son comunicadas dentro de la organización.
- Asegurarse de que se implementan los procesos apropiados para cumplir con los requisitos de los clientes y de otras partes interesadas y para alcanzar los objetivos de la calidad;
- Asegurarse de que se ha establecido, implementado y mantenido un sistema de gestión de la calidad eficaz y eficiente para alcanzar los objetivos de la calidad;
- Asegurándose de una eficaz y eficiente operación, control y revisión del proceso, así como de las medidas y datos utilizados para determinar el desempeño del docente y

- Asegurando la disponibilidad de los recursos.
- Revisar periódicamente el sistema de gestión de la calidad;
- Decidir sobre las acciones en relación con la política y con los objetivos de la calidad;
- Decidir sobre las acciones para la mejora del sistema de gestión de la calidad.
- Asegurarse de que se establecen los procesos de comunicación apropiados dentro de la organización y de que la comunicación se efectúa considerando la eficacia del sistema de gestión de la calidad.

**Gráfico 2.**



#### 4. REQUISITOS DE LA DOCUMENTACIÓN

La documentación permite la comunicación del propósito del proceso de evaluación del desempeño docente y la coherencia de la acción. Su utilización contribuye a:

- Lograr la conformidad con los requisitos de los estudiantes y la mejora de la calidad;
- Proveer la formación apropiada;
- Lograr la repetibilidad y la trazabilidad;
- Proporcionar evidencias objetivas, y
- Evaluar la eficacia y la adecuación continua del sistema de gestión de la calidad del proceso de evaluación del desempeño docente.

La documentación del sistema de gestión de la calidad del proceso de evaluación del desempeño docente debe incluir:

- Declaraciones documentadas de una política de la calidad y de objetivos de la calidad,
- Un manual de la calidad,
- Los procedimientos documentados,
- Los documentos necesitados por la organización para asegurarse de la eficaz planificación, operación y control del proceso, y
- Los registros necesarios.

Debe establecerse un procedimiento documentado que defina los controles de los documentos y registros requeridos por el sistema de gestión de la calidad del proceso de evaluación del desempeño docente, necesarios para:

- Aprobar los documentos en cuanto a su adecuación antes de su edición,
- Revisar y actualizar los documentos cuando sea necesario y aprobarlos nuevamente,
- Asegurarse de que se identifican los cambios y el estado de revisión actual de los documentos,
- Asegurarse de que las versiones pertinentes de los documentos aplicables se encuentran disponibles en los puntos de uso,
- Asegurarse de que los documentos permanecen legibles y son fácilmente identificables,
- Asegurarse de que se identifican los documentos de origen externo y se controla su distribución, y
- Prevenir el uso no intencionado de documentos obsoletos, y aplicarles una identificación adecuada en el caso de que se mantengan por cualquier razón.

Los siguientes tipos de documentos son utilizados en los sistemas de gestión de la calidad del proceso de evaluación del desempeño docente:

- Documentos que proporcionan información coherente, interna y externamente, acerca del sistema de gestión de la calidad del proceso; tales documentos se denominan manuales de la calidad;

- Documentos que describen cómo se aplica el sistema de gestión de la calidad al proceso de evaluación; tales documentos se denominan planes de la calidad;
- Documentos que establecen requisitos; tales documentos se denominan especificaciones;
- Documentos que establecen recomendaciones o sugerencias; tales documentos se denominan guías;
- Documentos que proporcionan información sobre cómo efectuar las actividades y el proceso de manera coherente; tales documentos pueden incluir procedimientos documentados, instrucciones de trabajo y planos;
- Documentos que proporcionan evidencia objetiva de las actividades realizadas o resultados obtenidos; tales documentos son conocidos como registros.

## **5. ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN BASADA EN PROCESOS.**

La actividad de evaluación del desempeño docente se debe considerar como un proceso que utiliza recursos para transformar el servicio de la docencia. Este enfoque mejora la eficacia de un sistema de gestión de la calidad, para aumentar la satisfacción de los estudiantes mediante el cumplimiento de sus requisitos.

Para que la actividad de evaluación funcione de manera eficaz, tiene que identificar y gestionar numerosas actividades relacionadas entre sí. Una actividad que utiliza recursos, y que se gestiona con el fin de permitir que los elementos de entrada se transformen en resultados, se puede considerar como un proceso. Frecuentemente el resultado de un proceso constituye directamente el elemento de entrada del siguiente proceso.

La aplicación de un sistema de procesos dentro de la organización, junto con la identificación e interacciones de estos procesos, así como su gestión, puede denominarse como "enfoque basado en procesos".

Una ventaja del enfoque basado en procesos es el control continuo que proporciona sobre los vínculos entre los procesos individuales dentro del sistema de procesos, así como sobre su combinación e interacción.

Un enfoque de este tipo, cuando se utiliza dentro de un sistema de gestión de la calidad, enfatiza la importancia de la:

- Comprensión y el cumplimiento de los requisitos,
- Necesidad de considerar los procesos en términos que aporten valor,
- Obtención de resultados del desempeño y eficacia del proceso, y
- Mejora continua de los procesos con base en mediciones objetivas.

## **6. POLÍTICA DE LA CALIDAD Y OBJETIVOS DE LA CALIDAD**

La política de la calidad y los objetivos de la calidad se establecen para proporcionar un punto de referencia para dirigir el proceso de evaluación. Ambos determinan los resultados deseados y ayudan a la organización a aplicar sus recursos para alcanzar dichos resultados. La política de la calidad proporciona un marco de referencia para establecer y revisar los objetivos de la calidad. Los objetivos de la calidad tienen que ser coherentes con la política de la calidad y el compromiso de mejora continua y su logro debe poder medirse. El logro de los objetivos de la calidad puede tener un impacto positivo sobre la calidad de la evaluación, la eficacia operativa y el desempeño del docente y, en consecuencia, sobre la satisfacción y la confianza de las partes interesadas.

## **7. VALOR DE LA DOCUMENTACIÓN**

Los siguientes tipos de documentos deben ser utilizados en el sistema de calidad del proceso de evaluación del desempeño docente:

- documentos que proporcionan información acerca del sistema de gestión de la calidad de del proceso de evaluación del desempeño docente; tales documentos se denominan manuales de la calidad;
- documentos que describen cómo se aplica el sistema de gestión de la calidad a la evaluación del desempeño; tales documentos se denominan planes de la calidad;



- documentos que establecen requisitos; tales documentos se denominan especificaciones;
- documentos que establecen recomendaciones o sugerencias; tales documentos se denominan guías;
- documentos que proporcionan información sobre cómo efectuar las actividades del proceso de evaluación y de los procesos relacionados de manera coherente; tales documentos pueden incluir procedimientos documentados, instrucciones de trabajo y diagramas;
- documentos que proporcionan evidencia objetiva de las actividades realizadas o resultados obtenidos; tales documentos son conocidos como registros.

## **8. PLANIFICACIÓN; OBJETIVOS DE LA CALIDAD**

La alta dirección debe asegurarse de que los objetivos de la calidad se establecen en las funciones y niveles pertinentes dentro de la organización. Los objetivos de la calidad deben ser medibles y coherentes con la política de la calidad.

La alta dirección debe, a intervalos planificados, revisar el sistema de gestión de la calidad de la evaluación, para asegurarse de su conveniencia, adecuación y eficacia continuas. La revisión debe incluir la evaluación de las oportunidades de mejora y la necesidad de efectuar cambios en el sistema de gestión de la calidad, incluyendo la política de la calidad y los objetivos de la calidad de la evaluación.

## **9. PROCESOS DE EVALUACIÓN DENTRO DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD**

La Dirección Superior debe, a intervalos planificados, revisar el sistema de gestión de la calidad de la evaluación del desempeño docente, para asegurarse de su conveniencia, adecuación y eficacia continuas. La revisión debe incluir la evaluación de las oportunidades de mejora y la necesidad de efectuar cambios en el sistema de gestión de la calidad, incluyendo la política de la calidad y los objetivos de la calidad.

Cuando se evalúan sistemas de gestión de la calidad, hay cuatro preguntas básicas que deberían formularse en relación con el proceso de evaluación del desempeño del docente que es sometido a la evaluación:

- ¿Se ha identificado y definido apropiadamente el proceso?
- ¿Se han asignado las responsabilidades?
- ¿Se han implementado y mantenido los procedimientos?
- ¿Es el proceso eficaz para lograr los resultados requeridos?

El conjunto de las respuestas a las preguntas anteriores puede determinar el resultado de la evaluación. La evaluación de un sistema de gestión de la calidad puede variar en alcance y comprender una diversidad de actividades, tales como auditorias y revisiones del sistema de gestión de la calidad y autoevaluaciones.

### **9.1. Información para la revisión**

La información de entrada para la revisión por la dirección debe incluir

- resultados de auditorias,
- retroalimentación del cliente,

## **10. GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS**

### **10.1 Provisión de recursos**

La organización debe determinar y proporcionar los recursos necesarios para:

- implementar y mantener el sistema de gestión de la calidad de la evaluación del desempeño del docente y mejorar continuamente su eficacia, y
- aumentar la satisfacción de los estudiantes y otros interesados mediante el cumplimiento de sus requisitos.
- desempeño de los procesos y conformidad del producto,
- estado de las acciones correctivas y preventivas,
- acciones de seguimiento de revisiones por la dirección previas,
- cambios que podrían afectar al sistema de gestión de la calidad, y

- recomendaciones para la mejora.

## **10.2. Resultados de la revisión**

Los resultados de la revisión por la dirección deben incluir todas las decisiones y acciones relacionadas con

- la mejora de la eficacia del sistema de gestión de la calidad y sus procesos,
- la mejora del producto en relación con los requisitos del cliente, y
- las necesidades de recursos.

## **10.3. Gestión de los Recursos**

*Recursos humanos:* El personal docente que realice trabajos que afecten a la calidad de la evaluación del desempeño del docente debe ser competente con base en la educación, formación, habilidades y experiencia apropiadas.

## **10.4. Competencia, toma de conciencia y formación**

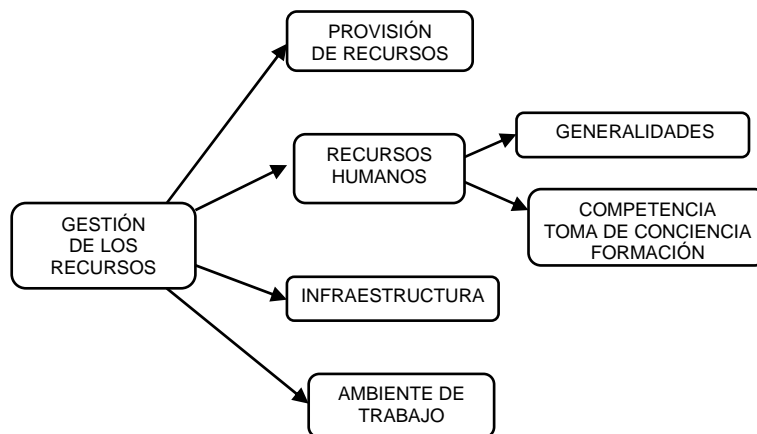
La organización debe

- determinar la competencia necesaria para el personal docente que realiza trabajos que afectan a la calidad de la evaluación del desempeño del docente,
- proporcionar formación o tomar otras acciones para satisfacer dichas necesidades,
- evaluar la eficacia de las acciones tomadas,
- asegurarse de que su personal docente es consciente de la pertinencia e importancia de sus actividades y de cómo contribuyen al logro de los objetivos de la calidad, y
- mantener los registros apropiados de la educación, formación, habilidades y experiencia del personal que participa en la evaluación del desempeño del docente.

## 10.5. Ambiente de trabajo

La organización debe determinar y gestionar el ambiente de trabajo docente necesario para lograr la conformidad con los requisitos de la evaluación del desempeño del docente.

**Gráfico 3. Gestión de los Recursos**



## 11. REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE

La organización debe planificar y desarrollar los procesos necesarios para la realización de la evaluación del desempeño del docente. La planificación de la realización de la evaluación del desempeño del docente debe ser coherente con los requisitos de los otros procesos del sistema de gestión de la calidad.

### 11.1. Determinación de los requisitos relacionados con la evaluación del desempeño del docente

La organización debe determinar

- los requisitos especificados por los estudiantes, incluyendo los requisitos para las actividades de la evaluación del desempeño del docente y las posteriores a la misma,
- los requisitos necesarios para el uso especificado o para el uso previsto de los resultados de la evaluación, cuando sea conocida,

- los requisitos legales y reglamentarios relacionados con el proceso de evaluación docente, y
- cualquier requisito adicional determinado por la organización.

### **11.2 Revisión de los requisitos relacionados con la evaluación**

La organización debe revisar los requisitos relacionados con la evaluación. Esta revisión debe efectuarse antes de que la organización se comprometa a proporcionar los resultados de la evaluación a los estudiantes y otros interesados y debe asegurarse de que

- están definidos los requisitos de la evaluación,
- la organización tiene la capacidad para cumplir con los requisitos definidos.

Deben mantenerse registros de los resultados de la revisión y de las acciones originadas por la misma.

Cuando se cambien los requisitos de la evaluación, la organización debe asegurarse de que la documentación pertinente sea modificada y de que el personal docente correspondiente sea consciente de los requisitos modificados.

### **11.3. Comunicación con el estudiante**

La organización debe determinar e implementar disposiciones eficaces para la comunicación con los estudiantes, relativas a

- la información sobre la evaluación del desempeño docente,
- las consultas, incluyendo las modificaciones, y
- la retroalimentación del estudiante, incluyendo sus quejas.

## **11.4. Diseño y desarrollo**

### **11.4.1. Planificación del diseño y desarrollo**

La organización debe planificar y controlar el diseño y desarrollo de la evaluación.

Durante la planificación del diseño y desarrollo la organización debe determinar

- las etapas del diseño y desarrollo,
- la revisión, verificación y validación, apropiadas para cada etapa del diseño y desarrollo, y
- las responsabilidades y autoridades para el diseño y desarrollo.

### **11.4.2. Resultados del diseño y desarrollo**

Los resultados del diseño y desarrollo deben proporcionarse de tal manera que permitan la verificación respecto a los elementos de entrada para el diseño y desarrollo, y deben aprobarse antes de su liberación.

## **11.5. Revisión del diseño y desarrollo**

### **11.5.1. Control de la evaluación**

La organización debe planificar y llevar a cabo la evaluación del desempeño docente bajo condiciones controladas. Las condiciones controladas deben incluir, cuando sea aplicable

- la disponibilidad de información que describa las características de la evaluación,
- la disponibilidad de instrucciones de trabajo, cuando sea necesario,
- el uso apropiado de los instrumentos,
- la disponibilidad y uso de dispositivos de seguimiento y medición,
- la implementación del seguimiento y de la medición, y
- la implementación de actividades de liberación, entrega y posteriores a la entrega del diseño.

### 11.5.2. Validación del proceso de evaluación del desempeño del docente

La organización debe validar aquellos procesos de evaluación donde los resultantes de la evaluación del desempeño del docente no puedan verificarse mediante actividades de seguimiento o medición posteriores. Esto incluye a cualquier proceso en el que las deficiencias se hagan aparentes únicamente después de que los resultados de la evaluación estén siendo utilizados o se haya prestado el servicio educativo.

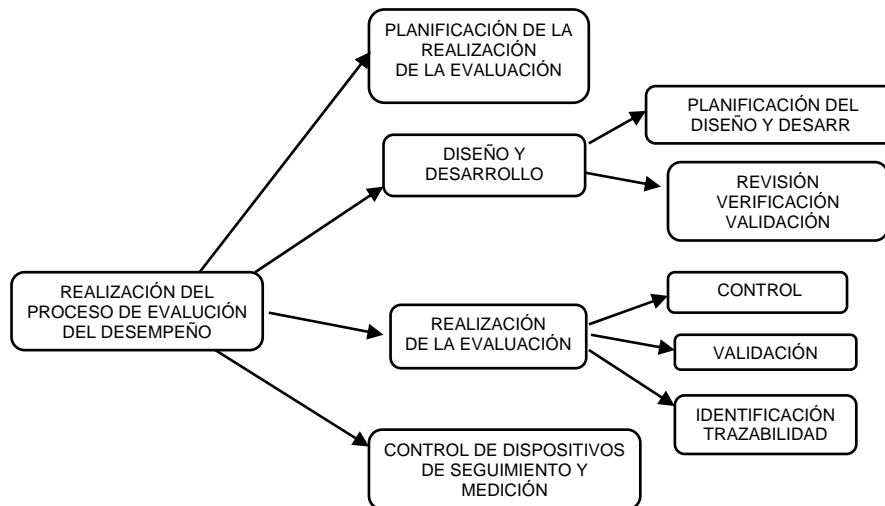
La validación debe demostrar la capacidad de este proceso para alcanzar los resultados planificados.

### 11.6. Control de los dispositivos de seguimiento y de medición

La organización debe determinar el seguimiento y la medición a realizar, y los dispositivos de medición y seguimiento necesarios para proporcionar la evidencia de la conformidad de la evaluación del desempeño del docente con los requisitos determinados.

La organización debe establecer procesos para asegurarse de que el seguimiento y medición pueden realizarse y se realizan de una manera coherente con los requisitos de seguimiento y medición.

**Gráfico 4. Realización de los procesos**



## **12. MEDICIÓN, ANÁLISIS Y MEJORA**

La organización debe planificar e implementar los procesos de seguimiento, medición, análisis y mejora necesarios para

- Demostrar la conformidad de la evaluación del desempeño del docente,
- Asegurarse de la conformidad del sistema de gestión de la calidad, y
- Mejorar continuamente la eficacia del sistema de gestión de la calidad.

Esto debe comprender la determinación de los métodos aplicables, incluyendo las técnicas estadísticas, y el alcance de su utilización.

### **12.1. Seguimiento y medición**

#### **12.1.1. Satisfacción del estudiante**

Como una de las medidas del desempeño del sistema de gestión de la calidad, la organización debe realizar el seguimiento de la información relativa a la percepción del estudiante con respecto al cumplimiento de sus requisitos por parte de la organización. Deben determinarse los métodos para obtener y utilizar dicha información.

#### **12.1.2. Seguimiento y medición de los procesos de la evaluación del desempeño del docente**

La organización debe aplicar métodos apropiados para el seguimiento, y cuando sea aplicable, la medición de los procesos del sistema de gestión de la calidad. Estos métodos deben demostrar la capacidad de los procesos para alcanzar los resultados planificados. Cuando no se alcancen los resultados planificados, deben llevarse a cabo correcciones y acciones correctivas, según sea conveniente, para asegurarse de la conformidad del producto.

### **12.2. Análisis de datos**

La organización debe determinar, recopilar y analizar los datos apropiados para demostrar la idoneidad y la eficacia del sistema de gestión de la calidad



de la evaluación del desempeño del docente y para evaluar dónde puede realizarse la mejora continua de la eficacia del sistema de gestión de la calidad. Esto debe incluir los datos generados del resultado del seguimiento y medición y de cualesquiera otras fuentes pertinentes.

El análisis de datos debe proporcionar información sobre

- la satisfacción del estudiante y otros interesados,
- la conformidad con los requisitos de la evaluación,
- las características y tendencias de los procesos, incluyendo las oportunidades para llevar a cabo acciones preventivas, y
- los proveedores.

### **12.3. Mejora continua**

La organización debe mejorar continuamente la eficacia del sistema de gestión de la calidad de la evaluación del desempeño del docente mediante el uso de la política de la calidad, los objetivos de la calidad, los resultados de las auditorías, el análisis de datos, las acciones correctivas y preventivas y la revisión por la dirección.

### **12.4. Acción correctiva**

La organización debe tomar acciones para eliminar la causa de no conformidades con objeto de prevenir que vuelva a ocurrir. Las acciones correctivas deben ser apropiadas a los efectos de las no conformidades encontradas.

Debe establecerse un procedimiento documentado para definir los requisitos para

- revisar las no conformidades (incluyendo las quejas de los estudiantes),
- determinar las causas de las no conformidades,
- evaluar la necesidad de adoptar acciones para asegurarse de que las no conformidades no vuelvan a ocurrir,
- determinar e implementar las acciones necesarias,

- registrar los resultados de las acciones tomadas, y
- revisar las acciones correctivas tomadas.

### **12.5. Acción preventiva**

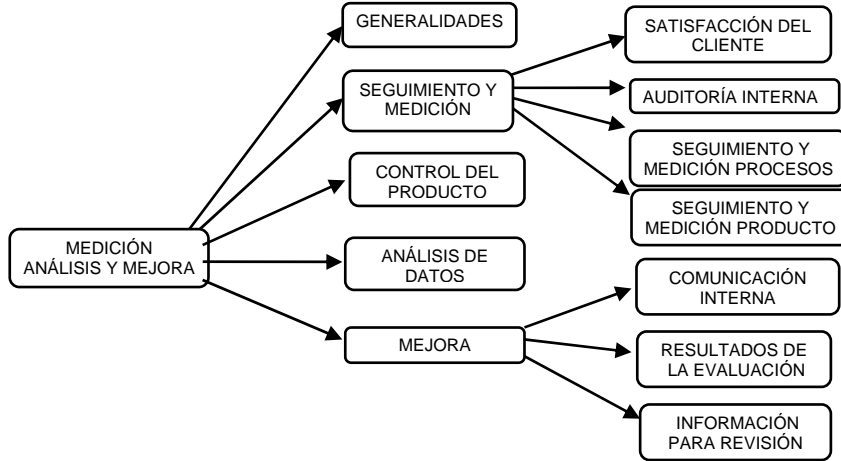
La organización debe determinar acciones para eliminar las causas de no conformidades potenciales para prevenir su ocurrencia. Las acciones preventivas deben ser apropiadas a los efectos de los problemas potenciales. Debe establecerse un procedimiento documentado para definir los requisitos para

- determinar las no conformidades potenciales y sus causas,
- evaluar la necesidad de actuar para prevenir la ocurrencia de no conformidades,
- determinar e implementar las acciones necesarias,
- registrar los resultados de las acciones tomadas, y
- revisar las acciones preventivas tomadas.

El objetivo de la mejora continua del sistema de gestión de la calidad es incrementar la probabilidad de aumentar la satisfacción de los estudiantes y de otras partes interesadas. Las siguientes son acciones destinadas a la mejora:

- análisis y evaluación de la situación existente para identificar áreas para la mejora;
- el establecimiento de los objetivos para la mejora;
- la búsqueda de posibles soluciones para lograr los objetivos;
- la evaluación de dichas soluciones y su selección;
- la implementación de la solución seleccionada;
- la medición, verificación, análisis y evaluación de los resultados de la implementación para determinar que se han alcanzado los objetivos;
- la formalización de los cambios.

**Gráfico 5. Medición, Análisis y Mejora**



# INCLUSIÓN EN LA AGENDA DE TRABAJO DE DOCENTES DEL ÁREA DE SALUD DE UN PORTAFOLIO MODULAR DOCENTE (PMD).

Ricardo Puebla W.<sup>1\*</sup>

Ramón Valdés M.<sup>2\*\*</sup>

Ricardo Rojas I.<sup>3\*\*\*</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo académico docente es una continua necesidad para las instituciones de educación superior en Chile. Los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad de la docencia en pregrado, se han convertido en los últimos años en una solicitud de demanda continua tanto de las autoridades que se preocupan de esta temática a nivel de gobierno, como del medio educativo nacional que busca como uno de los puntos fuertes de referencia para la satisfacción de la demanda laboral profesional, la excelencia en la enseñanza de las disciplinas que se entregan a nivel universitario<sup>88</sup>. Las universidades mismas, por su parte, se encuentran en un continuo trato de relación con entidades pares de todo el orbe; y, la tendencia generalizada en la Educación Superior a nivel mundial es la de una búsqueda continua de la mejora de la enseñanza dada la rapidez de los cambios científico tecnológicos y la emergencia continua de nuevas visiones de comprensión y tratamientos de la cultura<sup>89</sup>.

---

\* Académico Escuela de Kinesiología, Fac. Ciencias de la Salud, Universidad de Talca, Asesor Metodológico Proyecto MECESUP TAL0302, Talca – Chile.

\*\* Director Escuela de Kinesiología, Fac. Ciencias de la Salud, Universidad de Talca, Director Proyecto MECESUP TAL0302, Talca – Chile.

\*\*\* Director Carrera de Fonoaudiología, Fac. Ciencias de la Salud, Universidad de Talca, Director Alterno Proyecto MECESUP TAL0302) , Talca – Chile.

88 Lemaitre, M. (2006): "Las Reformas Curriculares desde la Perspectiva de la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)". Revista CSE Educación Superior: nuevos Currículos para los nuevos tiempos. Nº 10, 2º Semestre, 2006.

Reich, R. (2006): "La Renovación Curricular desde la Perspectiva de las Políticas Públicas". Revista CSE Educación Superior: nuevos Currículos para los nuevos tiempos. Nº 10, 2º Semestre, 2006.

89 Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007, Febrero): "La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista". Red U. Revista de Docencia Universitaria, número 1. Consultado (17/11/2007) en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/)

La Universidad de Talca, comenzó el año 2003 un proceso de remodelación curricular para sus egresados estableciendo una formación en base a valores, desarrollo de competencias y ciudadanía activa, proceso que ha decantado como uno de sus factores clave orientadores en el Plan Estratégico Institucional al año 2010<sup>90</sup>. La Facultad de Ciencias de la Salud, de forma coherente con el planteamiento señalado, inició diversos procesos de cambio curricular progresivos y continuos en sus escuelas, uno de los cuales es el Proyecto MECESUP TAL0302 que desarrollan actualmente las Escuelas de Kinesiología y Fonoaudiología, para las carreras del mismo nombre; y, cuyo propósito, apunta a desarrollar la formación en la universidad de profesionales kinesiólogos y fonoaudiólogos en función de los nuevos requerimientos de la salud, la educación y el desarrollo social del país<sup>91</sup>. Este proyecto -paralelo al proceso general de la Universidad- es congruente con el definido por la Institución y considera todo un proceso de instalación curricular basado en competencias, teniendo contemplado entre sus puntos de aplicación claves, *el necesario desarrollo académico docente para la instalación de metodologías idóneas y procesos de evaluación de los aprendizajes* en las escuelas, acordes con el nuevo diseño curricular demandado.

La literatura del área, plantea que los procesos de evaluación docente y de calidad de la misma son una responsabilidad de las Instituciones en sí<sup>92</sup>. Estos procesos, son establecidos principalmente por unidades especializadas de las mismas instituciones las que en base a encuestas de satisfacción al alumnado y el seguimiento del desempeño de los egresados, buscan indagar los beneficios del proceso de formación recibido. Ahora bien, no es cuestionable el hecho de que este manejo de la calidad de la docencia, permita o no el llegar a corregir falencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de las instituciones *per se*, ciertamente la mejora en la docencia puede llegar a realizarse. Lo que resulta incierto, es el tener que reconocer a

---

<sup>90</sup> Universidad de Talca, Plan Estratégico/Visión 2010.

<sup>91</sup> Proyecto MECESUP TAL 0302, Escuela de Kinesiología y Fonoaudiología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Talca.

<sup>92</sup> Castillo A., S. y Cabrerizo D., J. (2006): Formación del Profesorado en Educación Superior. Desarrollo Curricular y Evaluación. Unidad Didáctica 4: El desarrollo profesional de los Profesores. Editorial McGraw-Hill Interamericana de España, S. A. U. ISBN: 84-481-4629-8. Madrid. España.

este derrotero como agente capaz de *provocar cambios significativos en el hacer docente del académico en sí*, dado que los que deben internalizar la naturaleza del cambio actúan por efecto de una adecuación ante demandas externas y no por una consecuencia sopesada por ellos mismos, acerca de la naturaleza de su propio hacer. Diversas evidencias parecen fundamentar lo aquí señalado. Entre otros posibles factores a ser considerados se pueden señalar los siguientes:

- El aprender ocurre principalmente cuando aceptamos que los aprendizajes son significativos, es decir *cuando transforman a la persona en sí*<sup>93</sup>. Un cambio en la forma de realizar la docencia, debiera ser la evidencia de una proyección de un cambio personal que ocurra en quien la realiza y con ello, debiera esperarse que proyectará su hacer docente, cambiando la enseñanza hacia sus estudiantes para convertirse en un guía del aprendizaje de estos últimos como consecuencia del cambio interno ocurrido<sup>94</sup>;
- El profesor universitario es un profesional y –por tanto- debiera ser reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación<sup>95</sup> (como la reflexión en el hacer de su propio hacer) desde distintos prismas de su quehacer profesional. En este caso, que es académico docente, debiera ser muy capaz de realizar por sí mismo los ajustes a su docencia en virtud de la propia reflexión y una asistencia metodológica adecuada para el cambio curricular demandado;
- La docencia universitaria es un proceso alterno de aprendizaje en sí, que ocurre en la academia institucional y en el que los docentes cambian y renuevan –cada ciertos períodos de tiempo- las miradas que tienen sobre su propio hacer docente, la forma como lleva a cabo el proceso de la enseñanza aprendizaje y la evaluación en sus

---

<sup>93</sup> Dee Fink, L. (2003): Creating Significant Learning Experiences. Ch. 1. pg.: 7. Ed. Jossey-Bass. John Wiley & Sons, Inc. USA.

<sup>94</sup> Barrett, H. (2000): "Create your own electronic portfolio". Learning & Leading with Technology. <http://www.electronicportfolios.com/portfolios/iste2k.html>

Tobón, S. (2006): *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Ecoe Ediciones. ISBN: 958-648-425-4. Bogotá. Colombia.

<sup>95</sup> Benedito, V. (1998): "Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario". Comunicación presentada en *La formación del profesorado: evaluación y calidad*, las Palmas de gran Canaria. España.

disciplinas<sup>96</sup>, siendo este mismo proceso dinámico en sí es posible esperar siempre que ocurran en él cambios que solamente hay que saber apoyar y direccionar.

Así, un cambio en el centro de la mirada hacia quien debe capacitarse en las nuevas metodologías, debiera también estar puesto en buscar la auto orientación y el desarrollo continuo y progresivo de las propias capacidades individuales como docente. Se podría postular entonces, que el énfasis puesto en la docencia directa –sus módulos o asignaturas de aprendizaje en pregrado-, impulsarán de *motu* propio las acciones personales que den fundamento, razón y sentido *a los procesos que debe llegar a realizar consigo mismo* el académico, para convertirse en un facilitador y cooperador del aprendizaje de sus estudiantes<sup>97</sup>.

## 2. PROPÓSITOS

Dada esta situación, se plantea identificar primero y operacionalizar en la acción del proceso docente mismo, la habilitación didáctica metodológica con una técnica que busca evaluar y reevaluar continuamente el propio hacer docente; utilizando la acción de tutoría con la asistencia metodológica especializada, que refuerce este modelo de autoaprendizaje y evaluación del desempeño propio<sup>98</sup>. Se buscará inducir la acción mediadora de la asistencia señalada, buscando que *quienes aprenden (los docentes de las Escuelas) recurran continuamente a la valoración de su propia acción y asimilación de*

---

<sup>96</sup> Perrenoud, P. (2004a): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Editorial Graó. Barcelona. España.

Berliner, (2004): Experts Teachers: their Characteristics, Development and Accomplishments. En R. Battlori et al. (Eds.) De la teoría... a l'aula. Eds. UAB. Barcelona, España.

<sup>97</sup> Cano G., E. (2005): El Portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional. Colección Educación universitaria. Ediciones Octaendro. S. I. Barcelona, España.

<sup>98</sup> Cano G., E. (2005): op.cit.

Posner, G. J. (1998): Análisis del Currículo. 2ª Edición. Editorial McGraw-Hill Interamericana S. A. Bogotá. Colombia.

Florez, O., R. (1999): Evaluación Pedagógica y Cognición. Editorial McGraw-Hill Interamericana S. A. Bogotá. Colombia.

Mateo, J. (2000): la evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Ediciones ICE/Horsori. Barcelona. España.

*la propia experiencia*, pudiendo -en la interacción cooperativa- rescatar las mejores experiencias de otros para utilizarlas en su propio hacer<sup>99</sup>.

Este es el sentido de la creación del *Portafolio Modular de Trabajo Docente (PMD)*: generar una herramienta de seguimiento, apoyo y autoevaluación personal de los académicos que permita asistir, guiar y provocar cambios significativos en su docencia induciendo procesos educativos y asistiendo metodológicamente en el desarrollo de la evaluación educacional para un modelo de aprendizaje basado en competencias. Esto, desde la *operacionalización de los propios Módulos de Aprendizaje o Asignaturas* de los docentes, facilitando su transformación para apropiarse de un estilo educativo propio característico del nuevo marco curricular de ambas escuelas.

Las dimensiones sobre las que trabaja este material de auto acción docente académica son:

- El reconocimiento en los propios académicos acerca del grado de desarrollo en la docencia que poseen, para la enseñanza del pregrado en esta modalidad curricular;
- El entregar herramientas para sistematizar los procesos de aprendizaje y enseñanza, de manera de contar con un registro de la docencia en el pregrado;
- El posibilitar reconocer, comprender y mejorar la forma como es impartida la docencia en estas Escuelas, con una asistencia metodológica especializada;
- El apoyar sistemáticamente el conocer, analizar y mejorar las herramientas y recursos de evaluación que ya se están utilizando -y continuarán implementándose- para determinar y certificar el desempeño de los estudiantes;
- El registrar las mejores estrategias, actividades y procesos de evaluación del aprendizaje que se implementen para la docencia en estas áreas; y,

---

<sup>99</sup> Díaz-Barriga, F. & Hernández, R., G. (2004): *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª Edición. Editorial McGraw-Hill Interamericana S. A. de C. V. México.



- El poder dar cuenta de las experiencias más novedosas y exitosas de las clases, talleres, laboratorios, pasos prácticos y clínicos que los mismos docentes realizan.

El presente trabajo entrega aquí las características de esta herramienta de trabajo docente, el PMD, para las escuelas mencionadas, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Talca, Chile.

### **3. CARACTERÍSTICAS**

El PMD es una herramienta diseñada para ser utilizada individualmente y de manera compartida por los académicos docentes de las Escuelas más arriba referidas. Se busca establecer un registro digital en el tiempo, que sirva preferentemente de herramienta autoevaluativa para el propio desarrollo académico integral de los Profesores de ambas carreras.

Cada PMD posee espacios para registrar la hoja de vida curricular del académico (carpeta CV), orientando su forma de apreciar el momento académico docente y laboral en que vive y como lo está desarrollando; un apartado, para explicitar su desenvolvimiento en el ámbito académico referido a investigación y extensión; un acápite aparte para dar cuenta de sus propios escritos y realizaciones; y, un espacio para dar cuenta de su propio desarrollo laboral académico, títulos, grados, menciones, membresías y otros que permiten dar cuenta de su personal desarrollo en lo que a Academia se refiere. En detalle, el PMD se presenta como una carpeta (folder) para colocar en el "escritorio" de su propio computador y tiene el diseño siguiente:

#### **3.1. Estructura del PMD.**

Presentación PMD.doc: En formato Word, se entrega un escrito donde se detalla, para los docentes el propósito, las características y la forma de trabajo del PMD.

### 3.2. Carpeta CV

Esta carpeta está preparada para ingresar el *curriculum vitae* institucional al día, los registros de sus certificaciones de título, grados y especializaciones, cartas de recomendación, evaluaciones externas o institucionales y otros.

### 3.3. Carpeta Filosofía Docente

Esta carpeta contiene tres Cuestionarios<sup>100</sup> que se referirán a la filosofía docente, al conocimiento institucional y a la evaluación del quehacer docente lo cual se explica a continuación.

3.3.1. Filosofía Docente, el primero, Cuestionario de respuesta abierta en el que se solicita al o a la académico(a) que escriba una breve reseña de su propia formación en Pregrado haciendo mayor énfasis en los estilos docentes que demostraron sus profesores. Se solicita, también, que explicita sus creencias y valores educativos; y, por último, se pregunta acerca de si considera de mayor valor este currículum que ha definido la Escuela, que el que ha tenido en su formación.

3.3.2. El **Conocimiento Institucional**, se refiere a una encuesta tipo cuestionario de 34 reactivos de los cuales 27 son de respuesta cerrada y 7 de respuesta semiestructurada o abierta con referencia a la Escuela y a la Institución en que desarrolla su hacer académico docente. Es un documento personal de autoaprendizaje y pretende –además de reconocer el grado de conocimiento que tiene el académico de la Institución en la que trabaja- motivar su pertenencia fundamentada a la Escuela y a la Universidad en la que desarrolla su labor.

3.3.3. La Evaluación del Quehacer Docente, es un documento tipo cuestionario más técnico en términos del manejo docente

---

<sup>100</sup> Puebla Wuth, R. S. (2007a): Instrumentos creados bajo el Marco del Proyecto MECESUP TAL0302

propiamente tal en su quehacer en la formación del Pregrado. Contiene 48 preguntas (35 de respuesta cerrada, 9 de respuesta abierta y 3 contienen ítems de selección múltiple con indicadores no excluyentes entre sí al interior de cada una de estos). La encuesta agrupa tres áreas del dominio pedagógico en torno al quehacer del docente. Estas son:

- Modelo educativo y diseño curricular
- Metodologías, técnicas e instrumentos de enseñanza-aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje

Se ha buscado enfatizar la indagación e las áreas 2 y 3, dado que el planteamiento del Modelo y diseño curricular no han sido – necesariamente- campo de acción de los docentes de ambas Escuelas. Por esto, se incluye el área 1 en la Encuesta solo para conocer cuanto es la base de conocimientos referenciales que tienen los académicos acerca de lo que es necesario entender para conducirse en metodologías y procesos educativos del Aprendizaje que sean concordantes con el currículo declarado por las escuelas a las que prestan su docencia.

La encuesta, además de ayudar a direccionar las acciones de apoyo y asistencia metodológica, debiera posibilitar una autoevaluación del docente la que está debidamente rubricada, y para contrastar su juicio evaluativo se ha establecido una escala referencial de tipo ordinal con un máximo de 128 puntos, excluyéndose del puntaje dos ítems de respuesta abierta en los que la contestación es considerada de tipo anecdótico. Según el diseño aquí descrito, las áreas señaladas más arriba, tienen un peso porcentual, en cuanto al número de ítems representativo de cada una de ellas, que se ha cuidado de representar en la asignación del puntaje al interior del instrumento tal y como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1. Distribución del N° de ítems por área, su porcentaje, el puntaje dado para cada área y el peso porcentual referido al puntaje total del instrumento**

Área	Número de ítems por área	% de ítems por área	Puntaje por área	Peso % del puntaje por área
<b>1</b>	12	25	29	23
<b>2</b>	20	41,7	57	44
<b>3</b>	16	33.3	42	33
<b>Total</b>	48	100	128	100

### **3.4. Carpeta Mi quehacer Docente**

Esta carpeta contiene una serie de 14 subcarpetas, de las cuales varias pueden ser compartidas entre docentes de un mismo Módulo de Aprendizaje, y otras son de uso privado y exclusivo del académico(a). Su propósito principal es tener registrado el proceso de evolución docente en el Módulo que se realiza. Las subcarpetas son:

- Diseño de actividades de aula
- Evaluaciones que realiza
- Innovaciones educativas
- Mensajes y correos de los estudiantes
- Muestra trabajos estudiantes destacados
- Participación en comités
- Proyectos educación superior
- Proyectos educativos
- Publicaciones docentes
- Resumen módulos que desarrolla
- Revisiones de tesis
- Tutorías
- Presentaciones docentes
- Grabaciones de clases

A continuación se describe cada una de estas subcarpetas:

### 3.4.1. Subcarpeta Diseño de Actividades de Aula: presenta 3 secciones:

- a) *Pauta Diseño de Actividad de Aula:* Un archivador para guardar y explicitar, mediante una pauta predeterminada<sup>101</sup>, el como se ha pensado diseñar la actividad en una sesión de clases tomando en cuenta la realidad cotidiana de la que los (las) estudiantes provienen, seguido de los conceptos claves del aprendizaje que deben necesariamente adquirir en la sesión, tomando una consideración previa acerca de lo que supuestamente ya conocen del tema a tratar. En esta pauta, debe explicitarse el como se ha pensado que puede unirse lo que ya saben con lo que van ahora a aprender, así como la forma de ampliar la información y, el proceso de comunicación requerido para la actividad en sí. Del mismo modo, hay una especial consideración a explicitar el momento de la actividad en que se entregará “la clave” del aprendizaje a lograr por el estudiante y, como va a poder este(o esta) ir más allá del simple hacer con la actividad dada (metacognición). La pauta considera una explicación de la evaluación programada para la actividad durante el proceso y al final de este;
- b) *Pautas Diseño de clases:* en el que se espera que se resuma la actividad –con una Pauta predeterminada<sup>102</sup> - que van a realizar en la sesión de Aula/Taller/Laboratorio y verificar como esta se corresponde con la subcompetencia declarada en el módulo (es decir, el aprendizaje que se espera ocurra), con las habilidades demandadas a los estudiantes para hacerla efectiva y el propio contenido de saberes de la sesión de clase que van a efectuar. Todo esto, operacionalizado con un ejemplo de la actividad y la forma como se va a evaluar –durante la sesión y al final de la unidad- el logro del estudiante; y

---

<sup>101</sup> Puebla Wuth, R. S. (2003): “Estrategias Educativas y Evaluación en la Reforma a la Educación Superior”. Manual de Capacitación para Docentes Facultad de Arquitectura y Diseño, U. los Lagos, Osorno.

<sup>102</sup> Puebla Wuth, R. S. (2003): *op. cit.*

- c) *Pauta Diseños de PBL*: es una carpeta creada para ir dejando constancia de las actividades en base a la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (PBL), la que se está implementando progresivamente en las dos Escuelas. Las actividades basadas en la metodología PBL, deben explicitarse utilizando el formato que contiene la carpeta<sup>103</sup> y que considera una Pauta resumen del proceso de construcción de un PBL, los indicadores de la Evaluación, una consideración sobre la utilización de los recursos necesarios para resolver el problema, una estimación de los productos intermedios por cada etapa del problema planteado y un formato de plantillas con las que puede crearse un problema de este tipo.

#### 3.4.2. Subcarpeta Evaluaciones que realiza

Esta subcarpeta contiene cinco secciones, que son:

- a) *Evaluaciones Diagnósticas*: Un archivo que contiene, hasta el momento, dos diseños de pruebas diagnósticas con las que el docente podrá reconocer en sus estudiantes diversas formas de acceder a su aprendizaje. Estas pruebas son: una encuesta de Estilos Perceptivos del Aprendizaje, que verifica la preeminencia estilos visual, auditivo o táctil para captar las experiencias del medio; y, una encuesta de modalidades de operatividad en el aprendizaje de acuerdo a la preferencia en el estilo de adquirir lo aprendido<sup>104</sup>.
- b) *Evaluaciones Formativas*: Una carpeta que contiene dos secciones con material para evaluar el trabajo de los estudiantes en sesiones de clase y/o tutoradas, de tipo grupal o individual. La carpeta contiene -también- pautas para la confección de

---

<sup>103</sup> Puebla Wuth, R. S. (2007b): "Aprendizaje Basado en Problemas (PBL)". Taller de Capacitación Escuela de Fonoaudiología, proyecto MECESUP TAL0302, Universidad de Talca.

<sup>104</sup> UNESCO (2004): "Changing Teaching Practices, using currículum differentiation to respond to students' diversity". <http://www.unesco.org> Traducidas al español por el autor principal.

resúmenes y observaciones de videos<sup>105</sup> que entregan un formato muy práctico para evaluar formativamente la apropiación de la información con estos recursos educativos, y una pauta con un formato de la técnica de Texto en Paralelo<sup>106</sup> muy exitosa y utilizada para llevar un diario reflexivo acerca del propio hacer del docente. En el texto en paralelo, se da una tabla de dos columnas en la columna de la izquierda, se deben describir hechos, situaciones, sucesos, incidentes, actuaciones diarias, etc., que ocurren en la práctica docente; y, en la columna de la derecha, se anotan las propias reflexiones acerca de lo descrito en la otra columna.

La sección de evaluación del trabajo grupal, contiene Pautas de evaluaciones formativas –tipo listas de cotejo– referidas a la dinámica de trabajo al interior de los grupos en clases, otra referida a como el grupo se enfrenta a la resolución de un problema dado y una pauta de estimación acerca de las conclusiones del trabajo realizado<sup>107</sup>; así como también, una pauta para evaluar exposiciones grupales<sup>108</sup>.

La sección de evaluaciones individuales, contiene diversas pautas de apoyo a la evaluación formativa del trabajo del estudiante, elaboradas como lista de cotejo. Estas son, una pauta para evaluar la capacidad del acceso a la información, una pauta para evaluar la capacidad de resolución de problemas, una pauta para evaluar presentaciones individuales por el propio estudiante y una pauta para evaluar el procesamiento de la información<sup>109</sup>.

---

<sup>105</sup> Puebla Wuth, R. S. (2003): *op. cit.*

<sup>106</sup> Cano García, E. (2005): "El Portafolios del Profesorado Universitario". Cap. 5, pgs. 91-92. Ediciones Octaedro, S. L. Barcelona, España.

<sup>107</sup> Puebla Wuth, R. S. (2007a): *op. cit.*

<sup>108</sup> Puebla Wuth, R. S. (1996): Material de trabajo curso Psicobiología, Escuela de Psicología, Universidad de Temuco.

<sup>109</sup> Puebla Wuth, R. S. (2007a): *op. cit.*

- c) *Evaluaciones Sumativas:* Una carpeta que contiene tres archivadores para distintos tipos de evaluaciones sumativas que los docentes vayan creando. En las carreras de salud pueden determinarse evaluaciones clínicas, prácticas o teóricas, dependiendo de qué ámbito se trate la temática y el dominio preferente de la o las competencia(s) a ser evaluada(s).
- d) *Evaluaciones Institucionales:* Una carpeta en la que el académico podrá guardar aquellas evaluaciones que la Universidad o la Escuela realice en los estudiantes, y que le servirán de material para tomar decisiones respecto a su hacer como docente.
- e) *Evaluaciones Magistrales:* Una carpeta para incluir aquellas evaluaciones que siguiendo procesos más rigurosos de estimación de su confiabilidad y validez como instrumento evaluativo, hayan entregado resultados que aseguren que la evaluación realizada es un fiel referente del aprendizaje realizado por los estudiantes. Debería guardarse en esta carpeta, asimismo, una referencia del proceso de análisis e instalación del instrumento en cuestión.

#### 3.4.3. Subcarpeta Innovaciones Educativas:

Esta subcarpeta deberá llegar a contener diversas instancias de apropiación de nuevas formas de realizar la docencia; y, una muestra de nuevos intentos del académico por incorporar nuevos procesos de aprendizaje y enseñanza en su módulo, resultado de su asistencia a seminarios, talleres, cursos, diplomados u otras instancias de especialización en docencia y academia en los que pueda dar cuenta de cómo se acumula su experiencia para mejorar el hacer en la docencia. Es pertinente incluir aquí, las demostraciones de suficiencia en los nuevos aprendizajes que el docente hace en cada una de estas especializaciones.



#### 3.4.4. Subcarpeta Mensajes y correos de los estudiantes:

Este archivo, permite ir acumulando la información de diálogos e instancias de apoyo que el docente pueda ir construyendo con sus estudiantes. Pueden guardarse en subcarpetas por semestre; o, crearse subcarpetas por cada grupo de trabajo o estudiantes del módulo.

#### 3.4.5. Subcarpeta Muestra trabajos estudiantes destacados:

Una subcarpeta importante para la demostración del proceso que lleva a cabo el docente en su Módulo de Aprendizaje, es el mantener una muestra de los trabajos más destacados de sus estudiantes. Pueden ser acumulados en el tiempo en subcarpetas por semestre o anual.

#### 3.4.6. Subcarpeta Participación en Comités:

Una subcarpeta para mantener y dar cuenta de la participación del académico en Comités para la Docencia, dentro de la propia Institución.

#### 3.4.7. Subcarpeta Proyectos Educación Superior:

Una subcarpeta diseñada para guardar proyectos pensados como mejora de la calidad en la educación superior. Pueden ser instancias intra e interinstitucionales.

#### 3.4.8 Subcarpeta Proyectos Educativos:

Una subcarpeta para guardar y mantener propuestas de participación y mejora de la educación a cualquier nivel educativo.

#### 3.4.9 Subcarpeta Publicaciones Docentes:

Un archivo para guardar las publicaciones que realiza el académico, en pos de implementar su proceso de la docencia en el Módulo. guías, apartados,

resúmenes, publicaciones, ensayos y otros pueden ser guardados en esta carpeta.

#### 3.4.10. Subcarpeta Resumen Módulos que Desarrolla:

En esta subcarpeta se deben colocar los syllabus y resúmenes de módulos de aprendizaje (cursos) en que el docente ha participado o esté participando. De igual modo se contempla guardar aquí las modificaciones a los syllabus en que participe.

#### 3.4.11 Subcarpeta Revisiones de Tesis:

Una subcarpeta para colocar las evaluaciones de tesis en que ha participado, en calidad de patrocinante o miembro de comisión revisora.

#### 3.4.12 Subcarpeta Tutorías:

En esta subcarpeta, se guardan los procesos de tutoría docente que está realizando. Contiene dos tipos de Fichas: una de *Tutoría*<sup>110</sup>, propiamente tal, en la que se resumen las citas, con sus conclusiones, que mantiene con su grupo de trabajo o con estudiantes individualmente; y, una ficha para llevar *Registros Anecdóticos*<sup>111</sup> de situaciones que observa de su relación con los estudiantes. El registro anecdótico, debe realizarse describiendo exclusivamente la situación presentada por el estudiante o el grupo de trabajo; seguidamente, una vez que la situación descrita haya pasado, el docente puede interpretar el suceso, pudiendo realizar esto último previa consulta a un colega o a alguna autoridad de la Escuela. Aunque el registro anecdótico ha recibido elogios y críticas, suele desvirtuarse al interpretar la conducta descrita inmediatamente después que el hecho ha ocurrido – debido, muchas veces, a la carga emocional que la interacción en la situación

---

<sup>110</sup> Puebla Wuth, R. S. (2007a): *op. cit.*

<sup>111</sup> Cano García (2005): *op. cit.*

misma tiene en él o la docente-, este sesgo puede disminuir bastante si se deja un tiempo alejado del suceso en sí, antes de su interpretación<sup>112</sup>.

#### 3.4.13. Subcarpeta Presentaciones Docentes:

Es una subcarpeta destinada a guardar y clasificar las presentaciones de clase que el docente ha realizado. Puede clasificarlas por tema o especialidad, y tiene como propósito mantener un fólder disponible para ser reutilizado cuantas veces lo requiera el docente o lo necesiten los estudiantes (sería recomendable mantener el contenido de la carpeta en la plataforma educativa "Educandus", de la Universidad de Talca).

#### 3.4.14. Subcarpeta Grabaciones de Clase:

Esta subcarpeta es muy importante para registrar la evolución de los procesos de clase del docente. Durante el semestre se grabarán las clases de diverso tipo que el o la académico(a) realiza, con el propósito de asistir el desarrollo de su docencia directa. El registro y evolución de su docencia, puede llevarse en esta carpeta.

### **3.5. Carpeta Mi quehacer Académico:**

Contiene una serie de cuatro subcarpetas que reúnen la información necesaria acerca de la dimensión académica propiamente tal del académico o académica, excluyendo su hacer docente. Las subcarpetas son:

- Asistencia a eventos
- Lecturas propias
- Membresías
- Proyectos de investigación

---

<sup>112</sup> Shores, E. y Grace, C (2004): "El portafolio pasa a paso. Infantil y primaria. Editorial Graó. Barcelona, España.

### 3.5.1. Subcarpeta Asistencia a Eventos:

La subcarpeta contiene tres subcarpetas que permitirán diferenciar la certificación de la asistencia a eventos nacionales, internacionales y las presentaciones que se confeccionan para estas instancias. Acompaña a las subcarpetas, una ficha resumen personalizada, que ayudará al (a la) académico(a) a caracterizar de mejor manera el evento al que asiste y que obtuvo de su concurrencia al mismo.

### 3.5.2. Subcarpeta Lecturas Propias:

Una subcarpeta para poder ir fichando las lecturas de la especialidad del académico. Contiene una pauta resumen, con la que puede trabajar el texto. Considerando que tiene la misma estructura que la pauta que se propone manejen los estudiantes, el uso de esta pauta ayudará a ir ejercitando la habilidad de extractar y resumir los aspectos significativos de las lecturas profesionales.

### 3.5.3. Subcarpeta Membresías:

Esta subcarpeta contiene dos subcarpetas que permitirán dar cuenta personal de la afiliación del académico a grupos profesionales o académicos tanto nacionales como Internacionales.

### 3.5.4. Subcarpeta Proyectos Investigación:

Este archivo debiera mantener las propuestas de investigación del académico, lo que es muy importante para que se pueda visualizar, a título personal, el derrotero de su especialización y aquilatamiento personal de la experiencia académica. Contiene dos tipos de subcarpetas: una para guardar todas las propuestas que se elaboren, individualmente o en grupos; y, otra para guardar aquellas propuestas que efectivamente han sido ganadas. La carpeta contiene además una ficha, que debiera mantenerse al comienzo de la elaboración de la investigación diseñada, con el fin de resumir esta misma de manera más sistemática.

### **3.6. Carpeta Mis Escritos:**

Esta carpeta guardará los escritos que genere el propio académico, ya sea de manera individual o formando parte de grupos de trabajo. Contiene una subcarpeta especialmente dedicada a las publicaciones que logra en diversos tipos de formato.

## **4. ETAPA ACTUAL DEL PROCESO**

Los diversos instrumentos de recogida y tratamiento de información, de la carpeta Filosofía Docente, se encuentran en proceso de muestra piloto consultando para esto a tres docentes de cada una de las escuelas (6 en Total), entre los cuales están académicos de tiempo completo y parcial no limitándose la muestra solo a profesionales kinesiólogos o fonoaudiólogos. Este número, cumple con la estimación muestral recomendada para este tipo de proceso, dado el número total de docentes de cada escuela<sup>113</sup>. Una vez adecuado el lenguaje, de acuerdo al reporte de los encuestados, las encuestas quedarán habilitadas para empezar con la consulta al total de docentes –proceso que comenzará en enero de 2008- lo que permitirá estimar la confiabilidad y validez de constructor de los ítems y de los instrumentos.

Las Evaluaciones Diagnósticas presentadas en la sección correspondiente a evaluaciones de la carpeta Quehacer Docente, han sido traducidas del inglés y su lenguaje se ha consultado a expertos. Aunque han sido ya estimadas su confiabilidad y validez para realidades en países de habla inglesa, en los niveles de educación secundaria y primer tramo de la educación superior se realizará un proceso de reestimación psicométrica para los estudiantes que asisten a las escuelas, proceso que comienza en diciembre de 2007 y se espera tener los datos de confiabilidad y validez de constructor para abril de 2008.

---

<sup>113</sup> Hernández S., R.; Fernández C., C. & Baptista L., P. (2003): Metodología de la Investigación, Editorial McGraw-Hill Interamericana S. A de C. V. México.  
Abert G., M<sup>a</sup>. J. (2007): "La investigación educativa: claves teóricas". Editorial McGraw-Hill Interamericana de España, S. A. U. ISBN: 978-84-481-5942-9. Madrid. España.

Las pautas de evaluaciones formativas, tanto grupales como individuales, que aparecen al interior de la carpeta Quehacer Docente han sido sometidas a un proceso de validación de contenidos y se verificará –durante el primer semestre de 2008- una validez de criterio concurrente durante la ejecución de acciones formativas en los procesos de aprendizaje de los módulos que los docentes realizarán durante este período. La confiabilidad de las pautas referidas aquí se estimará con una prueba “Alfa de Cronbach”, en la misma etapa de 2008.

Se espera tener operativo el PMD, para su utilización continuada, a fines del año académico 2008 esperando se constituya en un valioso recurso para la docencia en las escuelas que atiende el Proyecto MECESUP TAL0302.

**CAPITULO IV**  
**EXPERIENCIA Y CASOS A NIVEL INTERNACIONAL**

El contenido del libro culmina con seis trabajos presentados por especialistas extranjeros pertenecientes a universidades de América Latina y Europa, sobre Evaluación del desempeño Docente significaron un valioso aporte para el tratamiento del tema en una perspectiva más general y de alcance internacional.

El primero fue presentado por la profesora Leandra Tapia del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), destacando que la gestión del personal docente en su institución es determinante para garantizar la pertinencia, eficiencia y eficacia de los procesos educativos que llevan a la formación de profesionales de acuerdo con las expectativas institucionales y las exigencias de la sociedad, concibiéndose como una estrategia multilateral para identificar, conocer, decidir y actuar sobre factores y procesos que inciden en la calidad académica.

El segundo documento preparado por el profesor Uldarico Malaspina de la Pontificia Universidad Católica del Perú expone los criterios y las formas de evaluación del desempeño docente en dicha Universidad, en el marco de las normas vigentes y del Plan Estratégico Institucional (2000-2010). Este Plan establece que la excelencia académica es uno de sus ejes estratégicos, considerando, además, que los docentes y los estudiantes son los actores fundamentales de la institución. Teniendo en cuenta el marco normativo de dicho Plan se han establecido los criterios y políticas de evaluación pertinentes. En cuanto a la evaluación propiamente tal uno de sus criterios fundamentales es *evaluar para mejorar*, como parte de las políticas para impulsar la excelencia académica.

En tercer lugar el profesor Eduardo Velásquez Mendoza de la Universidad de Lima (Perú) expuso que en relación con la evaluación del desempeño docente, el órgano responsable en Dirección Universitaria de Desarrollo y Evaluación Académica (DUDEA), que centraliza y sistematiza la información recibida al respecto y coopera con las unidades académicas en el diseño curricular y promueve el perfeccionamiento de los profesores.

La evaluación del desempeño docente se realiza por medio de los centros institucionales siguientes:



Encuesta Referencial Docente aplicada a los alumnos, la Evaluación por los Delegados de Aula, la Evaluación de los Decanos y la Comisión de Evaluación Docente que aplica los resultados de la evaluación para la ratificación o formación de los profesores.

Según la profesora América Odar de la Universidad del Santa (Perú) se considera de manera importante la participación de los educandos, ya que en el proceso de evaluación de los docentes debido al hecho de que por ser observadores directos y regulares de la acción educativa de aquellos, están en una situación de privilegio para evaluar su desempeño. Aunque dicha evaluación ha complicado la utilización de diversos instrumentos y teorías, debe considerarse que la ausencia de un modelo sobre el rol del docente constituye un problema fundamental para instaurar un procesote evaluación integral.

Por último, la doctora Isabel Arbesú, de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, expuso el desarrollo y resultados de una experiencia de evaluación cualitativa y formativa, en que se utilizó la etnografía como método y la observación participante como técnica principal; siendo sus principales objetivos conocer y sistematizar, a la vez que evaluar la enseñanza impartida en un Sistema Modular, que representa un modelo educativo innovador en la educación superior mexicana y latinoamericana.

Su principal aporte consistió en proponer una nueva forma de adecuar los conocimientos que vincula la enseñanza con problemas de la realidad, abordando simultáneamente la producción, la transmisión y la aplicación de conocimientos. Por último destaca que los hallazgos del estudio permiten mostrar que es posible implementar con éxito un tipo de evaluación docente de carácter formativo en que el diálogo entre la investigadora y los profesores participantes del estudio permitió una retroalimentación y mejoría de la enseñanza.

La última presentación "Un modelo de evaluación docente: la experiencia de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), expuesta por el profesor

Enrique García-Berro de dicha Institución, se inicia estableciendo que la evaluación de la docencia es clave para su mejora, teniendo una estrecha relación con las políticas de formación de profesores.

El modelo de evaluación docente de la UPC abarca a todo el profesorado salvo el a tiempo parcial y los ayudantes, abarca un período de cinco años, tiene como referencia las directrices nacionales e internacionales y su finalidad y criterio deben estar bien definidos.

La evaluación está a cargo de las Comisiones de Evaluación que evalúan todos los indicadores correspondientes, estando los centros docentes a cargo de las labores más importantes de la evaluación, cuyos resultados inciden en la jerarquización del profesor y en sus posibilidades de formar parte de instrumentos y comisiones académicas. La evaluación en la UPC sigue un manual de evaluación adaptado a las directrices internacionales sobre calidad y excelencia docente, proporcionando a los responsables académicos herramientas para corregir situaciones mejorables, dando al profesor elementos de reflexión y perfeccionamiento

# EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO

Leandra Tapia de Destro\*

## 1. INTRODUCCIÓN

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) es una universidad privada de servicio público fundada en 1972. La oferta de programas curriculares del INTEC concentra el 80% de su población, de alrededor 5.200 estudiantes en carreras del nivel de grado y 20% cursan programas de postgrado. El 60% de su población estudiantil del nivel de grado se concentra en carreras de las ingenierías. El Sistema de Evaluación Profesoral que desarrolla la Institución tiene sus orígenes en 1978. La necesidad de contar con un profesorado que aportase a la consolidación de la institución y a la concreción del ideal institucional dio inicio a las discusiones y reflexiones acerca de la calidad del desempeño docente.

## 2. ANTECEDENTES

Desde sus inicios la Institución describe a su profesorado como agente generador y enriquecedor de la comunidad académica, que proporciona el marco de referencia necesario, para que el estudiantado pueda asimilar la visión y los valores propios de la institución. También, como catalizador del proceso enseñanza-aprendizaje, al poner sus conocimientos y experiencias como base para el desarrollo, por parte del estudiantado, de las competencias profesionales.

La calidad del profesorado se asegura mediante la Evaluación Profesoral y el Desarrollo Profesoral. La Evaluación Profesoral referida al establecimiento de las posibilidades reales de cada docente en el momento de integrarse a la institución como en el ulterior desarrollo de su labor.

---

\* Vice Rectora Académica del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana

A partir de entonces se elaboran las bases conceptuales del modelo de evaluación profesoral que hoy se desarrolla. Los principios y valores del INTEC son el marco para la elaboración de la lista de características que debe tener el profesorado y estas se concretan en el Perfil del Profesorado del INTEC. En los años sucesivos se inicia la evaluación profesoral. El estudiantado evalúa a sus profesores y profesoras. La gestión de la evaluación depende de cada decanato de facultad. No se da en forma sistemática y permanente.

Es en la década de los noventa cuando a partir de la elaboración del Manual de Evaluación y la creación de la Dirección Académica, que posteriormente deviene en División de Gestión de la Docencia, que la Evaluación Profesoral se constituye en un programa institucional que abarca a todo el profesorado de todas las áreas académicas.

### **3. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN PROFESORAL**

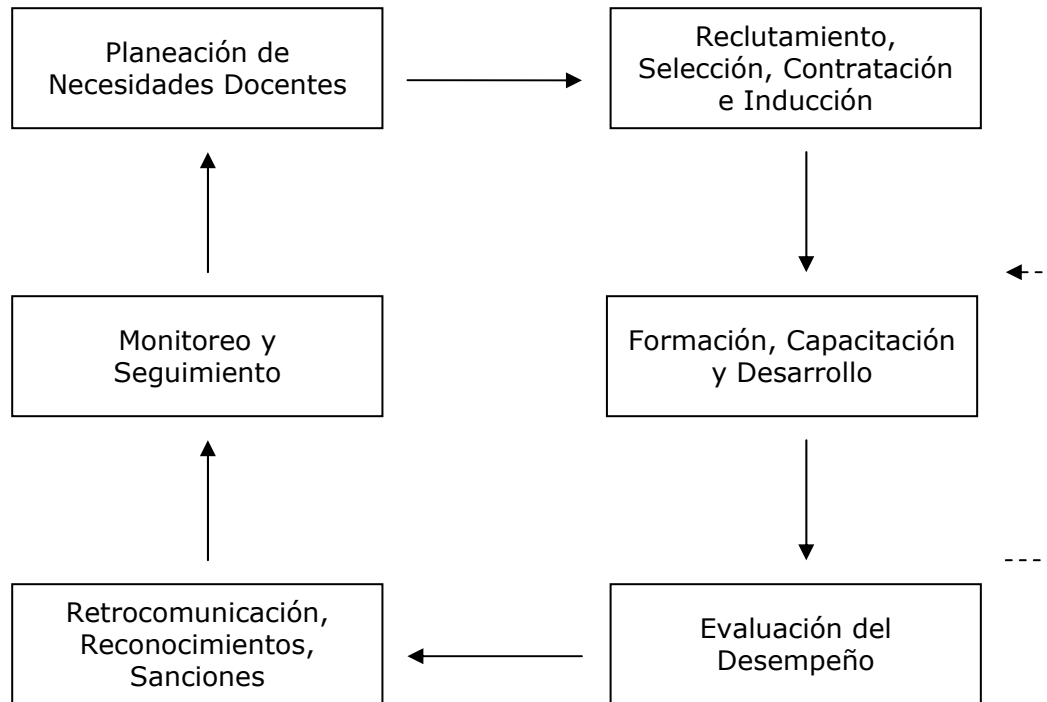
La gestión del personal docente es determinante para garantizar la pertinencia, eficiencia y eficacia de los procesos educativos que llevan a la formación de profesionales a la medida de las expectativas institucionales y las exigencias de la sociedad actual.

La gestión del personal docente en el INTEC se interpreta como un sistema de componentes que se articulan y se retrocomunican entre si. El Gráfico 1 muestra esta relación<sup>114</sup>:

---

<sup>114</sup> INTEC. (2002). Gestión del Personal Docente. Fundamentos. (1): 1-3.

**Gráfico 1. Esquema de la Gestión del personal**



Sobre la base de los lineamientos estratégicos, de los principios y fines institucionales, el modelo toma en cuenta las principales variables que intervienen en el proceso de gestión docente y partiendo de ellas establece las necesidades o procesos básicos a desarrollar para cada caso.

Dentro de este marco, el Sistema de Evaluación del Profesorado es entendido como un proceso institucional que persigue hacer posible la vocación de excelencia académica del INTEC. Este Sistema se define<sup>115</sup> continuo, sencillo y efectivo, buscando fundamentalmente comprobar de modo sistemático en qué medida se alcanzan los objetivos propuestos. Plantea, además, los rasgos que deben caracterizar la evaluación. Estos son:

- Objetiva: En cuanto mida lo que es y no lo que deberá ser o lo que quisiéramos creer.
- Confiable: Que siempre mida lo mismo.
- Válida: Que mida lo que se desea medir.

<sup>115</sup> INTEC. (1990). Manual de Evaluación.

- Rigurosa: En cuanto al uso de los procedimientos establecidos y la aplicación de normas.

La Institución contempla dos evaluaciones: la Evaluación para ingreso y ascenso en la carrera académica, evaluación global que se realiza cada cuatro años, instrumento fundamental mediante el cual se establece la jerarquía académica y el progreso general del personal académico, y la Evaluación del Desempeño Docente con periodicidad anual.

La Evaluación para Ingreso y Ascenso en la Carrera Académica tiene por finalidad garantizar una membresía de calidad para la comunidad académica y el mantenimiento de sus niveles de excelencia. También, dar oportunidad e incentivos al personal académico para desarrollar su labor.

La Evaluación del Desempeño Docente se concibe como una estrategia multilateral para identificar, conocer, decidir y actuar sobre factores y procesos que intervienen en la calidad académica. Esta estrategia se apoya en un sistema que permite generar información necesaria, consistente y pertinente, para dar seguimiento, constatar carencias, potencialidades y modelar las acciones de intervención necesarias para asegurar el logro del mejoramiento al que se aspira.

El propósito general de la Evaluación Profesoral es desarrollar procesos de evaluación del desempeño docente que contribuyan al esfuerzo institucional de mejoramiento de los niveles de competitividad y calidad académica.

Los propósitos específicos son:

- Determinar cuáles características, en el marco de los valores institucionales, evidencian una práctica docente de calidad.
- Elaborar criterios que permitan establecer parámetros indicativos del nivel de calidad necesario para lograr un desempeño docente adecuado.

- Especificar los desempeños indispensables para optimizar la docencia, contribuyendo a aumentar el nivel de logro, por parte del estudiantado, de aprendizajes de calidad.
- Retrocomunicar la acción docente, proporcionándole información oportuna, confiable y multilateral acerca de su desempeño.
- Contribuir a la formación del o la docente, a partir de propiciar elementos para la reflexión crítica y sistemática sobre su propio ejercicio docente.
- Apoyar los juicios de valor sobre el desempeño docente en la institución y fundamentar las decisiones que al respecto deban tomarse.
- Aportar elementos para la formulación de planes de mejoramiento de las competencias y desempeño docentes.

Para alcanzar el logro de los propósitos propuestos se realizan las siguientes acciones:

- Elaboración del perfil institucional del desempeño docente.
- Elaboración de los criterios e indicadores de desempeño docente de calidad.
- Definición de estándares de desempeño docente aceptable.
- Diseño y puesta en marcha de procedimientos de búsqueda de información de diferentes fuentes que permita establecer el desempeño de cada docente de la institución.
- Diseñar mecanismos de disseminación de la información sobre el desempeño docente a los diferentes estamentos institucionales competentes y al propio docente.

#### 4. CONOCIMIENTOS BÁSICOS

Planteados a la comunidad académica los propósitos de la evaluación profesoral se determinan, por amplio consenso, aquellos conocimientos básicos requeridos para que un docente ejerza adecuadamente sus funciones. Los mismos quedan plasmados en el manual Gestión del Personal Docente, vigente desde 2002. Agrupados en cinco grandes aspectos, son:

- *Contenidos de su área de especialización respectiva*, con énfasis en el modo de construcción de los fundamentos y teorías de dicha área.
- *Aspectos instrumentales* considerados importantes para la docencia, como son el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, los métodos de investigación y la formación en áreas relacionadas con el respeto a las personas, la convivencia y participación democráticas, el trabajo participativo y el cuidado del medio ambiente.
- *Los y las estudiantes a quienes va a enseñar*: Nociones sobre los procesos de aprendizaje, la diversidad de estilos de aprendizaje y de inteligencias, las diferentes necesidades de los y las estudiantes.
- *El proceso de enseñanza*, las formas de organización de la enseñanza y el currículo. Incluye entender la relación entre conocimiento disciplinario y el cómo traducir éste en acciones de enseñanza; conocer las maneras de conceptualizar la enseñanza, las estrategias para organizar los procesos de enseñanza y crear ambientes conducentes a ello; el sentido y propósito de la evaluación y de las calificaciones y conocer estrategias variadas para atender las distintas metas de la enseñanza.
- *Las bases sociales de la educación y de la profesión docente*. Esto implica comprensión de los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos (contextos, códigos y valores culturales) en la institución. Contempla los aspectos de cumplimiento de las normas institucionales. Finalmente, todo lo que tiene que ver con el conocimiento de la profesión docente y de la disposición y actitudes



requeridas de un buen profesional: profesionalismo, ética y responsabilidad.

## 5. ASPECTOS EVALUADOS

Los aspectos en los que se fundamenta la Evaluación Profesoral son:

- *Formación Académica*: Estudios realizados expresados en los grados alcanzados de acuerdo a los títulos y certificados presentados.
- *Perfeccionamiento Docente*: Incluye actividades de estudio y experiencias realizadas de forma sistemática en cursos, talleres y otras formulas académicas dirigidas hacia la adquisición de una capacitación adecuada para guiar la docencia.
- *Gestión de la Docencia*: Cumplimiento de las normativas establecidas. Desarrollo del proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Dominio de la asignatura a enseñar. Capacidad para evaluar los aprendizajes del alumnado. Manejo de las relaciones interpersonales con el estudiantado, incluyendo la disciplina en el aula.
- *Experiencia Docente*: Incluye los años de docencia, las áreas y los niveles en los que ha enseñado.
- *Investigación*: Hace referencia al conjunto de actividades académicas de entrenamiento formal para la realización de investigaciones originales.
- *Experiencia de Investigación*: Incluye los proyectos en que ha participado tanto en equipo como individualmente.
- *Publicaciones*: Hace referencia a las publicaciones realizadas, al carácter de las mismas y a su relación con la docencia a la investigación.

- *Desarrollo Institucional*: Incluye las actividades tanto administrativas como de dirección, referentes a la vida institucional.
- *Extensión Universitaria*: Hace referencia a la realización de actividades orientadas a proyectar la ciencia, la cultura y la tecnología a la sociedad.

## **6. INFRAESTRUCTURA DE APOYO AL PROCESO Y FUENTES DE INFORMACIÓN**

Las unidades que intervienen en el proceso de evaluación, tanto anual como cuatrienal, y en la consecuente toma de decisiones son: La División de Gestión Docente, las áreas académicas y la Vice-Rectoría Académica.

El proceso de recolección de información de aquellos aspectos referidos a la gestión de la docencia y para la evaluación anual, se realiza trimestralmente a partir de la octava semana del trimestre. La Oficina de Evaluación Profesorado administra la recolección, almacenamiento, procesamiento, distribución para examinar y valorar la información recibida.

Así, cada trimestre los y las estudiantes evalúan a sus profesores/as (Cada docente es evaluado al menos dos veces al año y cada docente completa su formulario de auto evaluación al menos dos veces al año).

Semestralmente, con miras a la evaluación anual, los y las coordinadores/as de carreras y programas evalúan a sus docentes.

Tanto para la evaluación de desempeño docente anual como para la evaluación para la carrera académica realizada cada cuatro años, se toman en cuenta las informaciones acumuladas trimestralmente de diferentes fuentes consideradas pertinentes para valorar el rendimiento docente en consideración a la naturaleza específica de sus funciones y se utilizan tantos instrumentos de recogida de información según informantes haya. A saber, decanatos de Área, coordinaciones de carrera o programa, colegas (sólo para ingreso y ascenso en la carrera académica), estudiantado (percepciones), el

o la docente evaluado (autovaloración) y otras fuentes (Departamento de Registro; Asistencia Profesoral; Desarrollo Profesoral).

## **7. INFORMES**

Cada docente podrá ser evaluado o evaluada cada trimestre del año o al menos dos veces al año. Los resultados de la información recolectada son remitidos, mediante informe, al inicio del trimestre siguiente.

- Trimestralmente se remite Informe:
  - Al/la docente
  - Al Decanato
  - A la Vice-Rectoría Académica
  
- Anualmente se remite Informe:
  - Al Decanato
  - A la Vice-Rectoría Académica

## **8. CONTENIDO DE LOS INFORMES TRIMESTRALES**

Cada docente evaluado o evaluada recibe un informe que incluye:

- Promedios y desviación estándar de cada aspecto evaluado por el estudiantado.
- Resultados de su autoevaluación.
- Cuadro resumen de sus puntuaciones recibidas en los cinco grandes aspectos comparadas con las puntuaciones del resto de los docentes de su Área.
- Nivel de asistencia a clases en términos porcentuales.
- Puntualidad en la entrega de calificaciones en relación a la fecha de entrega prevista en el Calendario Académico.

Cada decanato recibe un informe que incluye:

- Copia de la evaluación de cada docente.

- Síntesis de los totales de cada docente.
- Promedio General del Área con Desviación, Moda, Máximo, Mínimo.
- Comparación por carreras.
- Nivel de asistencia a clases del profesorado.
- Puntualidad en la entrega de calificaciones en relación a la fecha de entrega prevista en el Calendario Académico.

La Vice-Rectoría Académica recibe un informe que incluye:

- Síntesis de los totales de cada docente de cada Área Académica.
- Promedio General de cada Área con Desviación, Moda, Máximo, Mínimo.
- Comparación por carreras.
- Nivel de asistencia a clases del profesorado por área académica.
- Puntualidad en la entrega de calificaciones en relación a la fecha de entrega prevista en el Calendario Académico.

Contenido del Informe Anual al Decanato y a la Vice-Rectoría Académica:

- Comparación de cada docente con respecto a sí mismo. Se establece si hay progreso, si hay decrecimiento, si hay variabilidad. ¿Cuánta?
- Se compara al o la docente con respecto a su grupo.

## **9. LOGROS**

En la década transcurrida desde la implantación del Sistema se han ido consolidando procedimientos que han devenido en el mejoramiento de la calidad de la data que se recoge y de la información que se provee. Esto ha contribuido a la creación de una cultura de evaluación profesoral.

Un segundo logro de significación es la articulación entre el Programa de Desarrollo Profesoral y el Sistema de Evaluación Profesoral.

## **10. RETOS**

En los próximos cinco años se trabajará para lograr:

La completa informatización del Sistema, pues aún persisten bases de datos y módulos por separado.

La plena correspondencia entre resultados de la evaluación profesoral y la planificación de acciones y actividades de desarrollo profesoral.

Desechar la desconfianza en el Sistema de Evaluación Profesoral.

Evaluar el impacto de la evaluación profesoral en el desarrollo y consolidación de la actividad docente.

# EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Uldarico Malaspina J.\*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se exponen los criterios y las formas de evaluación del desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el marco de las normas vigentes y del Plan Estratégico Institucional 2000 – 2010.

La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) fue fundada en 1917 por el R.P. Jorge Dintilhac SS.CC. Actualmente tiene unos 17 mil estudiantes, a los que ofrece servicios educativos en dos unidades académicas de Estudios Generales, en cincuenta y cinco especialidades de diez Facultades, y en cuarenta y ocho maestrías y cinco doctorados de su Escuela de Graduados, con 2.569 docentes –entre ellos 414 con dedicación a tiempo completo– ubicados en catorce Departamentos Académicos.

## 2. MARCO NORMATIVO

La evaluación del desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se hace en el marco legal de nivel nacional, dado por la Ley Universitaria 23.733, emitida en diciembre de 1983; y de nivel institucional, dado por el Estatuto de la PUCP, aprobado en 1997, y por el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2000 – 2010, aprobado en el 2000 y reajustado en el 2005.

La ley establece que las universidades deben dedicarse a la investigación, la educación y la difusión del saber, la cultura, la extensión y proyección sociales; explicita los fines de la Universidad y establece que los profesores universitarios pueden ser ordinarios o contratados; y entre los ordinarios establece las categorías de Auxiliar, Asociado y Principal, con nombramientos

---

\* Director Académico de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

que duran tres, cinco y siete años (renovables) respectivamente, luego de los procesos de ratificación en cada categoría, al vencimiento de su nombramiento.

En el Estatuto de la PUCP se establecen pautas para cumplir los fines esenciales de la institución. A continuación se transcriben las más vinculadas con el desempeño docente:

- investigar y enseñar las disciplinas que integran la cultura universal y especialmente las relacionadas con la formación humana y cristiana y profesional que imparte;
- propiciar una educación integral y creativa, basada en el constante perfeccionamiento de los métodos y contenidos educativos y estimulada permanentemente por el diálogo;
- procurar el constante perfeccionamiento de docentes, egresados y graduados.

En el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2000 – 2010 está claramente establecida la misión de la PUCP:

*La Pontificia Universidad Católica del Perú es una comunidad académica inspirada en principios éticos y valores católicos, creadora y difusora de cultura, saber y conocimiento, promotora del cambio, dedicada a la formación integral de la persona, para que ella haga del estudio un instrumento de su propia realización y se capacite para asumir y resolver problemas fundamentales inherentes al ser humano y a la sociedad.*

En el PEI se establece la excelencia académica como uno de sus ejes estratégicos y se considera a los docentes y a los estudiantes como los actores fundamentales de la institución. De este documento, denominado *Formación integral en tiempos de cambio*, en el que se explicitan los valores, actitudes y habilidades que se propone fortalecer en sus docentes, se infiere un perfil del profesor de la PUCP según el cual deberá:

- Demostrar honestidad, elevada ética profesional y coherencia con los valores católicos e institucionales en su actividad docente.
- Tener una excelente formación académica, amplio dominio de las materias que tiene a su cargo y gran capacidad pedagógica y de investigación.
- Incentivar la práctica de los principios éticos, fundamentalmente la dignidad de la persona humana, el bien común y la solidaridad.
- Enseñar lo que investigan; investigar lo que enseñan; y enseñar e investigar teniendo en cuenta la perspectiva de la responsabilidad social universitaria.
- Ser responsable, tolerante y tener amplitud de criterio, flexibilidad y apertura al debate.
- Respetar a los alumnos; ser motivador y promotor de la formación integral de ellos; facilitar su aprendizaje teórico y práctico; estimular su reflexión crítica, su curiosidad científica y su capacidad de autoaprendizaje.
- Estar en permanente actualización, tanto en el campo de su especialidad como en el uso de recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de las materias a su cargo.
- Ser colaborador con la consolidación de la comunidad universitaria en el marco de los valores y principios institucionales.

Entre las ocho metas que se establecieron para los docentes, cabe destacar tres de ellas –vinculadas con el desempeño docente y su evaluación– que se consideran alcanzadas, sin que esto signifique dejar de prestarles atención permanente y revisar las medidas que se adoptaron.

*Meta (1).* Se contará con un sistema eficiente de evaluación de docentes que, de manera consistente y equitativa, sea un medio eficaz para la contratación, ordinarización, confirmación, ratificación, promoción y reconocimientos especiales.

*Meta (2).* Se contará con una política salarial de escalas diferenciadas para el pago de docentes, según los criterios establecidos en el sistema de evaluación.



*Meta (5).* Se fomentará el perfeccionamiento y la renovación académica constante de los docentes en sus especialidades, así como su capacitación en métodos pedagógicos con la finalidad de que puedan facilitar los procesos de aprendizaje en el estudiante.

### **3. LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES**

Teniendo en cuenta el marco normativo descrito –de manera especial el PEI– se han establecido criterios y políticas de evaluación docente y paralelamente políticas de apoyo a la formación del docente, tanto en aspectos específicos de su especialidad, como en aspectos didácticos. Parte de estas últimas es el apoyo sostenido a los profesores de tiempo completo para que hagan estudios de maestría y doctorado en el Perú o en el extranjero, y la creación del Centro para el Magisterio Universitario (MAGISPUCP). Cabe destacar también que la universidad hizo inversiones considerables para implementar con recursos informáticos casi todas las aulas y para reducir el tamaño de varias de ellas, al haber sido construidas en una época en la que predominaba la clase magistral.

En cuanto a la evaluación misma, un criterio fundamental es evaluar para mejorar, como parte de las políticas de impulsar la excelencia educativa. Así, evaluar es diferente de controlar y no puede reducirse a calificar, pues implica efectuar un juicio de valor y tener una visión de la calidad. La evaluación de los docentes es parte de la evaluación institucional, en el contexto de un nuevo tipo de sociedad, que exige nuevas capacidades y actitudes de los ciudadanos y profesionales que se está formando.

#### **3.1. ¿Quiénes evalúan?**

En diversas instancias, los docentes son evaluados por los alumnos, por sus pares, por las autoridades académicas y por ellos mismos (autoevaluación).

Existen tres tipos de evaluación la continua, la periódica y la competitiva.

La evaluación *continua*. Es efectuada a todos los profesores – independientemente de su categoría y dedicación– por los estudiantes, por sus pares como coordinadores de cursos, y por las autoridades académicas más cercanas a los docentes. Se tiene en cuenta fundamentalmente el desempeño docente en el aspecto de la enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes lo hacen respondiendo en la Intranet de la universidad los cuestionarios que se aplican cada semestre en cada curso; y los coordinadores de cursos y autoridades, en los informes semestrales correspondientes.

La evaluación *periódica*. Una de ellas es efectuada a todos los profesores de tiempo completo cada fin de año, por los jefes de departamento, los decanos y el vicerrectorado académico, con fines explícitamente sumativos, pues según el puntaje que alcance, el profesor recibe un aumento económico adicional al mínimo que se otorga a todos los profesores con dedicación a tiempo completo. La otra es efectuada cada tres, cinco o siete años a cada profesor ordinario, con el propósito de ratificarlo en su categoría de auxiliar, asociado o principal, respectivamente.

La evaluación *competitiva*. Ésta tiene lugar a pedido del profesor que decide presentarse a un concurso de méritos, ya sea para ingresar a la docencia ordinaria o para ascender de categoría. Todos los años se hacen las convocatorias para ambos tipos de concurso en los departamentos que los solicitan, y los expedientes son calificados por un jurado integrado por un Vicerrector (que lo preside), el Director Académico de Régimen Académico de los Profesores, el Jefe del Departamento, un Decano, el director Académico de Investigación y hasta dos profesores elegidos según la especialidad de los concursantes. También hay concursos de méritos para que los profesores contratados ocupen una plaza de profesor a medio tiempo o a tiempo completo. Tales concursos son internos en cada departamento, con jurados integrados por el Jefe del departamento (que lo preside), el coordinador de la especialidad y profesores elegidos.

### **3.2. ¿Qué se evalúa?**

En los cuestionarios que se usan para las encuestas a los estudiantes, se pregunta sobre la percepción del estudiante acerca del dominio que tiene el profesor de los contenidos del curso y acerca de su desempeño en la organización y planificación del curso, en la comunicación con los estudiantes, en el manejo de recursos para facilitar el aprendizaje y autoaprendizaje de los estudiantes, y en las evaluaciones de los aprendizajes.

En las evaluaciones periódicas y competitivas, poniendo diversas ponderaciones según los casos, se hace una evaluación integral del docente, teniendo en cuenta el perfil general del docente de la PUCP y las particularidades para su especialidad. Como rubros importantes a evaluar están la experiencia y el desempeño en la docencia universitaria, teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes manifestadas en las encuestas; las publicaciones e investigaciones; el ejercicio profesional; el desempeño en actividades académico administrativas; y las actividades de proyección social y extensión cultural. Para ascender a las categorías de asociado y principal se exige el grado de magíster o doctor. En las evaluaciones para el ingreso a la docencia ordinaria tienen puntos adicionales quienes han obtenido alguno de estos grados.

Los rubros considerados son conocidos por los profesores, y las actividades correspondientes deben ser registradas por ellos en sus planes de trabajo y en su currículum vitae, usando aplicaciones informáticas en la Intranet de la PUCP. También existe una aplicación informática para que los profesores hagan una autoevaluación del plan de trabajo que presentaron. En las evaluaciones periódicas y competitivas, las autoridades tienen en cuenta las autoevaluaciones.

# DESEMPEÑO DOCENTE, CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LIMA.

Eduardo Velásquez M. \*

## 1. INTRODUCCION

La Universidad de Lima (ULima)<sup>116</sup> es una institución sin fines de lucro cuya misión consiste en *Impartir educación superior, promover la investigación y proyectarse a la comunidad, a fin de contribuir al desarrollo nacional*. Comprometida con esta tarea ha cuidado la calidad de su servicio a través de la creación de órganos internos establecidos por su Estatuto. En relación al desempeño docente y su evaluación, el órgano responsable es la Dirección Universitaria de Desarrollo y Evaluación Académica (DUDEA).

## 2. FUNCIONES DE LA DUDEA

La DUDEA es responsable de centralizar y sistematizar las informaciones que recibe de las unidades académicas, sobre el desempeño académico de los profesores; de controlar la asignación de carga académica de los profesores; de diseñar métodos educativos y de evaluación y aplicarlos al proceso de enseñanza aprendizaje. Cooperar con las unidades académicas en el diseño curricular y promueve el perfeccionamiento de los docentes.

Estas funciones son ejecutadas a través de tres departamentos: Evaluación Académica, Desarrollo Docente, y Planes Curriculares y Calidad Académica. A continuación se presentan brevemente sus responsabilidades específicas.

- Departamento de Evaluación Académica. Responsable de:

---

\* Director Universitario de Desarrollo y Evaluación Académica de la Universidad de Lima

<sup>116</sup> La Universidad de Lima inició sus actividades en 1963 con 120 alumnos, alrededor de 30 profesores y en un área de 600 m<sup>2</sup>. Actualmente, próxima a cumplir 45 años de fundación, cuenta con una infraestructura física y tecnológica de última generación y ofrece diez carreras de pregrado aproximadamente a 13.000 alumnos; cuatro Maestrías a 300 alumnos, en la Escuela de Postgrado y cursos o diplomados a 5.000 alumnos que anualmente asisten al Centro Integral de Educación Continua (CIEC). Estas actividades se desarrollan con la participación de 850 profesores, un área aproximada de 70.000 m<sup>2</sup>.

- Evaluación de nuevos docentes de acuerdo con el perfil del docente y según la tabla de evaluación para el ingreso a la docencia.
  - Evaluación de docentes contratados para cambios de nivel remunerativo.
  - Evaluación de docentes ordinarios con fines de ratificación o promoción.
  - Control de asignación de la carga horaria lectiva y no lectiva.
  - Organización del concurso de docentes para otorgarle la categoría de profesor ordinario.
  - Programación, aplicación y entrega de resultados de la Encuesta Referencial Docente.
- Departamento de Desarrollo Docente responsable de:
    - Planifica, organiza y ejecuta los procesos de Desarrollo Docente.
    - Organiza actividades académicas para la mejora continua en la enseñanza aprendizaje.
    - Promueve el intercambio con instituciones que realizan capacitación docente.
  - Departamento de Planes Curriculares y Calidad Académica Responsable de:
    - Creación y Validación de Estándares para los proyectos de Diseño Curricular de las Unidades Académicas y el CIEC (lineamientos para la creación de nuevas carreras o la modificación de planes de estudio).
    - Recepción y Validación de Sílabos y Sumillas para su registro en la base de datos.
    - Elaboración de Constancias de Sumillas para alumnos y ex alumnos de la Universidad de Lima.

En relación a estas funciones, las siguientes líneas permitirán describir el ingreso de nuevos docentes (selección e inducción), la evaluación de su desempeño y la capacitación que les ofrece la Universidad.

### **3. REQUISITOS PARA EL INGRESO A LA DOCENCIA**

La ULima establece dentro de sus procesos de calidad que la admisión de los docentes debe efectuarse habiendo comprobado suficientemente la competencia de los candidatos para cumplir con las tareas académicas.

Para tal efecto esta previsto una *entrevista personal* con el decano de la Facultad a la que postula y la *evaluación del currículum*. La entrevista permite establecer un juicio sobre los candidatos de entera responsabilidad de los decanos. Durante la entrevista se puede solicitar información al candidato sobre su experiencia, metodología y logros académicos. Si bien la información tiene un carácter subjetivo, existe la posibilidad de corroborar información mencionada en el currículum antes de incorporar al candidato (referencias, recomendaciones, etc.). Para la ULima la evaluación inicial sobre la idoneidad del docente se completa recogiendo información más objetiva en la reunión de delegados de aula –durante el semestre- y en la Encuesta Referencial Docente, al término del periodo académico.

Después de la entrevista, el Departamento de Evaluación Académica procede a verificar si el candidato satisface el *perfil docente* y cumple con los requisitos establecidos en la *tabla de evaluación* para el ingreso a la docencia y asignarle el nivel remunerativo correspondiente. Posteriormente toda la documentación es revisada y aprobada por la Comisión Permanente de Docencia que preside el Vice-rector. La ratificación corresponde al Consejo Directivo, máximo organismo de la Universidad.

Las áreas que comprende el Perfil Docente se proponen a continuación:

- Educación que incluye
  - Estudios Universitarios de Pre-grado compatibles con la asignatura.
  - Maestría y/o Doctorado compatibles con la asignatura.
  - Especialización (en caso de ser necesario).
  - Formación Docente (capacitación en docencia universitaria).

- Conocimientos especializados (software, etc. Indispensables para dictar la asignatura).
- Conocimiento de Idiomas Extranjeros.
- Experiencia que incluye
  - Experiencia docente.
  - Experiencia profesional (área profesional de la cual proviene, cargo o nivel y años de ejercicio profesional).
  - Experiencia de Investigación (área de investigación desarrollada de acuerdo a la naturaleza de la asignatura).
- Competencias Requeridas que incluye
  - Competencias Generales (las mismas para todas las asignaturas de una unidad académica).
  - Competencias Específicas (definidas según la naturaleza de cada asignatura).
- Producción Intelectual que incluye
  - Publicaciones, Proyectos profesionales, producciones tecnológicas, etc.

Las áreas del perfil son evaluadas con la Tabla de Evaluación para el Ingreso a la Docencia que se describe a continuación.

- Nivel académico del docente
- Capacitación especializada de postgrado
- Experiencia profesional en el área a la que postula
- Condición docente en otras universidades
- Labores de administración académica en el sistema universitario
- Experiencia docente
- Trabajos de investigación
- Producción intelectual
- Actividades de proyección social
- Participación en congresos, seminarios o certámenes académicos
- Premios o distinciones universitarias o culturales

- Pertenencia a sociedades científicas académicas, instituciones culturales nacionales o extranjeras
- Conocimiento de idiomas extranjeros

Los docentes que obtiene una calificación favorable reciben una carga horaria para el periodo académico sucesivo. Desde entonces se inicia para los docentes un proceso de inducción.

#### **4. JORNADA DE INDUCCIÓN**

La asistencia a la Jornada de Inducción (JI) es obligatoria para los docentes que se integran por primera vez a la docencia en la ULima. Antes de iniciar sus labores académicas, los docentes deben estar familiarizados con la misión y visión de la universidad, las expectativas que la Universidad tiene del docente y lo que ella les ofrece para un exitoso desempeño.

La JI se desarrolla aproximadamente en cuatro horas. A esto le siguen cuatro horas posteriores dedicadas a talleres informativos. La JI se inicia con las palabras de bienvenida a cargo del Director de DUDEA en la cual presenta información institucional (Historia, Misión y Visión, Valores) por medios audiovisuales y expositivos. El Director también expone las cualidades y responsabilidades de los docentes; además del organigrama de la Universidad en general y de la DUDEA, en particular. Se procede, entonces, a mostrar los estándares de calidad en relación a los planes curriculares y la evaluación académica, deteniendo el análisis en la Encuesta Referencial Docente (ERD).

La segunda parte de la JI consiste en mostrar el enfoque pedagógico de la ULima centrado en el aprendizaje de los alumnos. Esta parte es desarrollada a través de una "clase de bienvenida" a cargo de un docente experimentado. En esta clase se ofrecen estrategias y técnicas sencillas para provocar la participación e involucramiento del alumno en el aprendizaje, al igual que la creación de un clima de confianza y cercanía favorable para el trabajo en equipo.



La segunda parte de la JI ofrece también información sobre los beneficios laborales y servicios administrativos para los docentes, a cargo del Jefe de Personal docente de la Dirección Universitaria de Personal (carné, contrato de trabajo, remuneraciones, fondo acumulado, vacaciones, inasistencias, licencias, becas, etc.). A continuación, como parte de los beneficios y servicios a disposición de los docentes, se presenta el Programa de Capacitación Pedagógica al que tienen acceso gratuito durante los tres periodos académicos anuales. Los docentes nuevos tienen cuatro años para cumplir con los cursos de formación básica.

Finalmente, se presenta a los docentes el acceso a las funciones elementales del Aula Virtual (uso de contraseña, pestañas principales, modo de agregar información como documentos, enlaces, avisos, etc.).

Los docentes, al concluir la JI, se inscriben en los Talleres que se realizan los dos días laborables siguientes. En estos talleres se entrenan en el manejo de los equipos audiovisuales y uso del aula virtual, recibiendo pautas para resolver problemas frecuentes; hacen uso de los servicios de la biblioteca, particularmente de las bases de datos electrónicas y conocen los procesos de calidad determinados por la universidad bajo la norma ISO 9001:2000.

## **5. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE PROFESORES CONTRATADOS Y ORDINARIOS.**

Una de las funciones más delicadas de la DUDEA es la evaluación del desempeño docente. Se realiza a través de cuatro instancias: La evaluación de los alumnos en cada asignatura a través de la Encuesta Referencial Docente *on line*; la Reunión de Delegados de Aula; la Evaluación de los decanos y de la Comisión de Evaluación Docente, esta última aplica la Tabla de Evaluación para Ratificación o Promoción de profesores ordinarios y contratados.

A continuación se describe la tarea de cada instancia y las áreas que comprende cada instrumento de evaluación.

### **5.1. Encuesta Referencial Docente (ERD)**

La ERD es una herramienta de información utilizada por la Universidad de Lima para identificar fortalezas y debilidades de los docentes y ofrecerle respaldo en su desarrollo pedagógico. Este instrumento, si bien no termina de ofrecernos una completa satisfacción, es el resultado de un trabajo atento a lo largo de varios años, y es un medio de retroalimentación de gran ayuda para mejorar el desempeño docente.

Las áreas que cubre la ERD son cinco, correspondiendo a cada área indicadores y factores de ponderación propios según se indica en la Tabla 1:

**Tabla 1. Áreas e Indicadores**

AREAS	INDICADORES
<b>Preparación Académica</b>	Dominio del curso
	Definición de objetivos
	Actualización - experiencia
<b>Metodología</b>	Presentación de los temas
	Forma de explicar los temas de clase
	Incentivar búsqueda de información
	Relación Teoría – Práctica
	Incentivar participación en clase
<b>Normas Pedagógicas</b>	Calificación oportuna de pruebas y trabajos
	Desarrollo de sílabo
	Utilización del Tiempo
<b>Relación Profesor-Alumno</b>	Trato con el estudiante
	Accesibilidad
	Preocupación por el aprendizaje
<b>Apreciación Global</b>	

## 5.2. Reunión de Delegados de Aula (RDA)

La RDA tiene como objetivo recoger la satisfacción de los alumnos en relación a los servicios que ofrece la Universidad, particularmente en lo relacionado al aprendizaje. A través de la RDA se detectan problemas reales o potenciales a los que la unidad académica da pronta solución y los alumnos se ven comprometidos en su formación académica con una mayor participación en la vida universitaria.

Los delegados de aula se convierten en el nexo entre los alumnos y las autoridades del programa o escuela proponiendo soluciones o recomendaciones en los siguientes rubros:

- *Desempeño Académico Docente:* Avance de los contenidos, metodología, materiales educativos, evaluaciones, asesoría, asistencia, puntualidad del docente de la asignatura.
- *Desarrollo de la Asignatura:* Contenidos, materiales educativo, evaluaciones comunes.

- *Servicios Administrativos:* Programas, Escuelas y diversos servicios universitarios (biblioteca, bienestar, comedor, etc.).
- *Sugerencias.*

Estas reuniones se realizan dos veces en el período académico, la primera antes del examen parcial y la segunda después.

### 5.3. Evaluación del Decano, Directores de Postgrado y Programa de Estudios Generales.

Esta evaluación es cualitativa y tiene factores de ponderación que se aplican en el Rubro de Competencia Didáctica de la Tabla para Ratificación o Promoción (ver 5.4).

**Tabla 2. Evaluación Cualitativa**

ÁREAS DE EVALUACIÓN	DECANO			
	MB	B	R	D
Preparación y Capacitación Académica				
Competencia Didáctica				
Cumplimiento de Normas Académico-Administrativas				
Trabajos de Investigación y Publicaciones				
Producción de Bienes y Servicios y Labores de Proyección				
Participación y Colaboración General				

### 5.4. Evaluación para la ratificación o promoción de profesores ordinarios o contratados.

Esta evaluación corresponde a la Comisión de Evaluación Docente presidida por el Rector y se realiza sobre la Tabla de Evaluación para la Ratificación o Promoción y comprende los aspectos que se indican en la Tabla 3:

**Tabla 3. Rubros para la ratificación o promoción**

1	Nivel Académico del Docente
2	Participación en la Administración Universitaria

3	Participación en la Administración Académica
4	Trabajo en Comisiones
5	Opinión de los Estudiantes sobre la Labor del Profesor
6	Competencia Didáctica del Docente
7	Asesoría y Orientación a Alumnos
8	Investigaciones Realizadas
9	Producción Intelectual
10	Labores de Proyección Social
11	Participación en Congresos, Seminarios o Certámenes Académicos
12	Reconocimiento de Instituciones Culturales
13	Pertenencia a Sociedades Científicas, Académicas o a Instituciones Culturales Nacionales o Extranjeras
14	Conocimiento de Idiomas

### 5.5. **Resultados y Toma de Decisiones:**

Los resultados de la evaluación docente llevan a una toma de decisiones coherente con las políticas de calidad de la Universidad de Lima. Se expresan en normas generales oportunamente dadas a conocer a los docentes. Así por ejemplo:

- Los docentes que acumulen el 15% de inasistencias injustificadas durante el período académico son separados de la universidad de acuerdo con el proceso establecido en el Reglamento de Docentes.
- Los docentes cuya evaluación en la ERD no supere la nota de catorce están obligados a tomar los cursos de capacitación. La capacitación debe ayudarles a superar la valla, pues si en seis ciclos consecutivos no mejora la evaluación por parte de los alumnos, los docentes no recibirán carga horaria.
- Los docentes que asisten parcialmente a los cursos, reciben apoyo pedagógico a través de los Conversatorios Académicos y los Video foros.
- Con la evaluación cualitativa realizada por las Autoridades Académicas y la aplicación de la Tabla de Evaluación al expediente del docente, la Comisión de Evaluación Docente propone a los Consejos de Escuela la ratificación o promoción del docente si alcanza el puntaje requerido para su categoría (Auxiliar, Asociado o Principal) o nivel remunerativo.

## **6. CURSOS QUE OFRECE DESARROLLO DOCENTE**

La evaluación docente pretende establecer la mejora continua en los procesos en los cuales el docente participa, particularmente el proceso de aprendizaje-enseñanza. En este sentido, la ULima ofrece a sus docentes la posibilidad de una formación o capacitación pedagógica gratuita y actualizada.

A través del Departamento de Desarrollo Docente, DUDEA propone el Programa de Capacitación Docente (PCD) que se desarrolla a lo largo de tres periodos académicos (verano, primer y segundo semestre). El PCD comprende cursos de Fundamentos Pedagógicos, Didáctica y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje e Innovación educativa. Si bien los primeros cursos se dedican al análisis del proceso de aprendizaje-enseñanza y ofrecen una teórica pedagógica, la mayor parte de ellos tiene un enfoque práctico para aplicar la teoría a la actividad cotidiana.

El propósito principal del PCD es dar un sustento pedagógico a la actividad académica de los profesores de la ULima y, con ello, la oportunidad de mejorar su desempeño docente e inserción institucional. Las facultades de Educación ofrecen programas de Complementación Pedagógica a los profesionales graduados que trabajan como maestros o profesores de educación superior sin haber tenido una preparación pedagógica específica; al lado de ello, las universidades comprometidas en ofrecer una preparación profesional de la mayor calidad a sus alumnos, han generado sus propios programas de capacitación docente.

Los cursos, talleres o seminarios, están organizados en tres grandes áreas: Fundamentos Pedagógicos, Didáctica y Estrategias de aprendizaje-enseñanza e Innovación educativa. Son cursos obligatorios\* aquellos que los docentes que ingresan a la docencia en la ULima deben tomar en el lapso de cuatro años.

El PCD se propone en tres periodos durante el año, el primero en el verano y los otros en cada periodo académico regular. En conjunto se presenta del siguiente modo:

- **Fundamentos pedagógicos**

- Teorías psicológicas aplicadas a la enseñanza 1\*
- Teorías psicológicas aplicadas a la enseñanza 2
- Aplicaciones prácticas de la Psicología del adolescente y adulto\*
- Planificación de la enseñanza-aprendizaje\*
- Evaluación del aprendizaje\*
- Desarrollo de competencias en la Docencia Universitaria\*
- Filosofía de la Educación\*
- Seminario Docencia Universitaria, Ética y Desempeño Profesional
- Seminario Modelos Pedagógicos y Educación Superior

- **Didáctica y estrategias de enseñanza-aprendizaje**

- Metodología de la Enseñanza Universitaria 1\*
- Metodología de la Enseñanza Universitaria 2
- Inteligencia Emocional\*
- Modelos Internos de Autoridad y la Gestión de la Disciplina en el aula.
- Taller Técnicas de comunicación en clase\*
- Taller Microenseñanza
- Taller Elaboración de instrumentos de evaluación\*
- Taller Habilidades sociales
- Taller Conducta y comunicación Asertiva
- Taller Autoconcepto y control de estrés
- Taller Redacción para la preparación de materiales y publicaciones
- Taller Competencias para la docencia universitaria
- Taller Resolución de conflictos y toma de decisiones

- **Innovación Educativa**

- Taller Liderazgo y creatividad\*
- MS Office aplicado a la gestión docente\*
- Taller Word for Windows para investigadores
- Taller Microsoft Power Point en la Gestión Docente\*
- Taller MS Excel for Windows para la investigación
- Taller Innovación tecnológica aplicada a la docencia universitaria
- Taller Aplicaciones de la Web Educativa ULima\*
- Taller Diseño de imágenes animadas con Flash
- Taller Dibujo Asistido por computadora: MS Visio

El PCD se diseña o renueva considerando las solicitudes de las Escuelas o Facultades, al igual que las solicitudes de los docentes o el interés de la misma Universidad. Por ello, la DUDEA organiza también cursos orientados a una especialización de interés exclusivo en algunas escuelas o facultades.

La *participación gratuita* en cualquiera de los cursos de este programa es un beneficio que otorga la ULima a sus docentes.

## **7. INDICADORES DE GESTIÓN UNIVERSITARIA**

La Universidad de Lima ha establecido en su política de calidad la aplicación de la norma ISO 9001:2000 para los procesos institucionales. Cuenta, además con un Plan Estratégico Institucional. Consecuentemente, ha establecido indicadores de calidad en la Gestión Universitaria que actualmente se presentan del siguiente modo:



- Encuesta Referencial Docente: Los docentes que reciben una calificación igual o mayor a 14 representan el 70% (de 840 profesores).
- Asistencia a cursos de capacitación, congresos, etc.: Los docentes que registran por lo menos diez horas de capacitación anual representan el 70%.
- Satisfacción del alumno por su plan de estudios (70%).
- Satisfacción del alumno por los servicios que le ofrece la universidad (70%).
- Satisfacción del alumno por las asesorías (70%).

## **8. COMUNICACIÓN INTERNA**

La calidad en la Universidad de Lima encuentra su mejor soporte en la comunicación interna de todas sus instancias. La información sobre normas, procesos, tiempos de evaluación, etcétera, fluye a través de distintos órganos y medios:

- Comité Académico
- Coordinadores de Área y de Asignatura
- Reuniones con profesores:
  - De bienvenida al inicio de cada período académico
  - De camaradería al término de cada período académico
- Correo electrónico
- Agenda Semanal
- Revista Noticias
- Boletín Calidad al Día

## **9. MECANISMO DE APOYO A LA FUNCIÓN DOCENTE**

Los docentes, además del apoyo pedagógico, reciben respaldo a su desarrollo docente a través de otras instancias de la Universidad de Lima. En ellas, el docente encuentra una oportunidad de desarrollo profesional y académico que va de la mano con su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así por ejemplo, a través del Instituto de Investigaciones, puede realizar investigaciones de su interés profesional o

pedagógico; la biblioteca le ofrece bases de datos y múltiples servicios para mantenerle actualizado; Bienestar Estudiantil ofrece apoyo psicopedagógico para tratar situaciones peculiares en el aula o de orientación a los alumnos; las publicaciones de sus investigaciones o el acceder a los trabajos de otros colegas son un incentivo, al igual que el acceso a las becas para capacitación o perfeccionamiento.

# EVALUACION DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS POR LOS ALUMNOS

América Odar R.\*

## 1. INTRODUCCION

La educación universitaria, al igual que la educación en general atraviesa en las últimas décadas por un conjunto de cambios en forma vertiginosa, que hacen que las distintas instancias de la sociedad, los gobiernos y las mismas instituciones educativas muestren un marcado interés por elevar la calidad de la educación.

El concepto de calidad en la educación superior ha ido evolucionando y es un concepto que implica muchas dimensiones, se podría decir la definición de calidad de la educación superior de Joan Córdoba Pérez (2004) que es aquella que cumple en forma satisfactoria con su propia misión, es decir la que logra que el individuo adquiera conocimientos, capacidades, habilidades necesarias y valores para poder alcanzar un elevado nivel de desarrollo personal y profesional y que está convencido de contribuir en forma significativa con la sociedad que le ha posibilitado su formación.

En Perú, en el año 2006 se promulgó la Ley N° 28740-Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) cuyo objeto es normar los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, definiendo la participación del Estado en ellos. Asimismo en el marco del proceso de homologación de los haberes de los profesores universitarios se ha promulgado un Decreto de Ley de menor rango que la Ley Universitaria, pero que establece los factores de evaluación de los docentes en el que se incluye la evaluación de los profesores por los alumnos con una ponderación no menor del 10%, siendo pues una necesidad la evaluación de los profesores universitarios.

---

\* Decana de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional del Santa. Chimbote-Perú.

De otro lado, las universidades tienen entre sus fines la formación de profesionales de alta calidad. Esta calidad está ligada a la calidad de servicio que brindan sus profesores, y para mejorar este servicio docente es necesario conocerla con el mayor detalle posible, para determinar sus virtudes y sus deficiencias con la finalidad de mejorarla, lo que implica que hay que evaluarla.

A menudo la evaluación sólo ha estado referida a los educandos, dado que se insiste permanentemente que el fin de la educación es el cambio de conducta de los educandos; pero los educandos no son los únicos sujetos de la educación. En el proceso de Aprendizaje-Enseñanza existen otros sujetos que están cambiando su conducta o comportamiento por efecto de la interacción de los mismos factores de ese mismo proceso de aprendizaje-enseñanza: *los educadores*, es decir aquellas personas que están propiciando la mejor forma de combinación de los factores, de modo tal que se logren las mejores formas de aprendizaje en sus educandos.

En este contexto, los educandos son los observadores directos y regulares de la acción educativa del docente, hecho que los sitúa en un lugar de privilegio para evaluar la actividad de sus docentes.

Ciertamente hay resistencia de los propios académicos para la evaluación del profesor, máxime si quienes deben evaluar su desempeño docente son sus propios alumnos, se aduce que podrían influir diversos factores por ejemplo las calificaciones concedidas por los profesores, su falta de conocimiento de las dimensiones importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje; etc., razones por la cuales sostienen, que no se debe confiar demasiado en estas calificaciones.

La evaluación del profesorado universitario ha implicado la utilización de diversos instrumentos y técnicas sin hacer referencia a sus fundamentos teóricos o al contexto en el que deben ser usados o los propósitos para tal evaluación. Sin embargo debe considerarse que la ausencia de un modelo sobre el rol del profesor universitario, la falta de consenso sobre las áreas o aspectos o criterios para valorar tal rol se constituyen en problemas

fundamentales para el diseño de un modelo de evaluación integral (De Miguel, M, 2000)<sup>117</sup>.

Existen diversas tendencias o modelos en la evaluación del desempeño docente. Una de ellas es la que se centra en aislar las características del profesor (rasgos, atributos, etc.) que supuestamente definen el modelo o ideal de profesor eficaz, con aspectos previos al acto docente, es decir *variables de entrada o llamado también modelo que se centra en el perfil del profesor*. Está además la tendencia de evaluar el desempeño docente sobre las variables relativas a la organización y ejecución de actividades que realiza el profesor en la clase, en el que pone en juego su capacidad pedagógica, es decir *variables de proceso o modelo centrado en el comportamiento en el aula*. Finalmente están los que tienden a evaluar la eficacia docente en base a los resultados, *variables de producto*, en el que es necesario conocer qué se entiende por resultados satisfactorios, ello implica no sólo considerar el rendimiento de los alumnos sino también el desarrollo integral de los alumnos y del mismo docente, además del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta perspectiva se puede decir que la evaluación del profesorado universitario debe centrarse primordialmente en las funciones que cumple el profesor en la educación superior.

La investigación evaluativa se desarrolló con el propósito de conocer cómo se manifiesta la actividad docente del profesor en el mismo proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir en el acto educativo mismo (antes, durante y posteriormente al desarrollo de las experiencias de aprendizaje).

La evaluación del desempeño docente, implicó definir y delimitar las respuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué se debe evaluar? : Identificar áreas o variables

---

<sup>117</sup> De Miguel, M.(1990). Criterios de evaluación del profesor universitario. Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Equipo Investigador de la Universidad Inca Gracilazo de la Vega (2000). Lima: Dirección Universitaria de Evaluación de la Calidad Académica.

- ¿Para qué evaluar? : Definir propósitos de la evaluación
- ¿En base a qué evaluar? : Traducir las áreas o variables a indicadores
- ¿Cómo evaluar? : Diseñar y evaluar procedimientos e instrumentos.
- ¿Quiénes deben proporcionar la información? : Definir fuentes y/o agentes de evaluación.
- ¿En qué momento y con qué periodicidad evaluar? : Definir la temporalización y condiciones para la evaluación.
- ¿Qué hacer con la información?: Obtener datos y evidencias sobre el comportamiento de los indicadores en función de los propósitos de la evaluación.
- ¿Qué hacer con los resultados de la evaluación? : Tomar decisiones.

## 2. ÁREAS O ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Las instituciones deben definir sus propias áreas de evaluación de acuerdo a los criterios de excelencia y éstos deben ser compartidos por docentes y estudiantes.

Se consideró para el estudio las siguientes áreas de evaluación:

- *Área Científico- Académica:* Se refiere al conocimiento sólido y actualización de su área de especialización y su relación con otras materias.
- *Área Capacidad Metodológica:* Se refiere al manejo de metodologías y técnicas para el logro de los objetivos y propósitos de la(s) asignatura(s) que desarrolla.
- *Área Actitudinal:* Se refiere a los aspectos de la personalidad y conducta del profesor.

## 3. OBJETIVOS O PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN

*Objetivo General:*

Conocer cómo, en opinión de los alumnos, se manifiesta la actividad docente del profesor en el mismo proceso de enseñanza- aprendizaje.

*Objetivos Específicos:*

- Determinar la calificación que otorgan los alumnos a las áreas científico-académicas, capacidad metodológica y actitudinal del profesor de la Universidad Nacional del Santa.
- Identificar las actividades del profesor que consideran positivas en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Identificar las actitudes del profesor que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4. INDICADORES POR ÁREAS DE EVALUACIÓN

En la Tabla 1 se muestran los indicadores por área de evaluación

**Tabla 1. Indicadores por área de evaluación**

AREA DE EVALUACION	INDICADORES
<b>1. Área Científico - Académica</b>	1.1. Dominio de la materia que desarrolla. 1.2. Actualización en la materia que desarrolla. 1.3. Relación de los temas con la realidad y otras disciplinas. 1.4. Logro del balance teoría- práctica.
<b>2. Área Capacidad Metodológica</b>	2.1. Preparación y organización de la asignatura. 2.2. Organización y claridad. 2.3. Recursos y medios educativos adecuados. 2.4. Cumplimiento con el desarrollo de los temas. 2.5. Uso de metodologías adecuadas para el desarrollo del curso. 2.6. Evaluación del producto de los alumnos y del curso.
<b>3. Área Actitudinal</b>	3.1. Motivación en la clase. 3.2. Clima de la clase. 3.3. Supervisión y orientación a los alumnos. 3.4. Disposición y acceso a los alumnos. 3.5. Receptividad ante problemas de los alumnos. 3.6. Interacción estudiante individual-profesor e interacción grupo-profesor.

## 5. Procedimiento, Técnicas e Instrumentos de Evaluación

Se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario elaborado en base a la áreas de evaluación y sus correspondientes indicadores. El diseño del instrumento exigió en todo momento una clarificación y definición del papel que debe desempeñar el profesor universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de la revisión de la literatura existente sobre el desempeño docente.

La siguiente tarea comprendió la especificación del contenido del instrumento a fin de conocer en qué medida se estimaba cada indicador, considerando que para un mismo indicador podía haberse formulado más de un ítem, se realizó una matriz y obtuvo un pre-cuestionario, que fue sometido a una valoración por expertos en evaluación y psicología .

El instrumento para la recolección de los datos fue una encuesta de opinión de los alumnos respecto a la actividad docente, la misma que estuvo constituida por 43 ítems con una escala valorativa con 5 alternativas de respuesta (Muy bien o siempre = 5, Bien o Casi siempre = 4, Regular o A veces = 3, Mal o menos veces = 2, No lo hizo nunca = 0) que posibilitaron la calificación de las variables: Científico- Académica, Capacidad Metodológica y Actitud Docente. Se consideró un ítem de evaluación global de la labor docente con el fin de contrastar la calificación global obtenida por el docente en base al total de ítems que evaluaron las variables de interés. Se adicionó asimismo una pregunta abierta, orientada a captar en forma voluntaria dos sugerencias de la actividad docente para ser tomadas en cuenta por el profesor.

El instrumento fue aplicado inicialmente a una muestra piloto que permitió el mejoramiento en la construcción de los ítems.

La población estuvo constituida por 200 docentes y 3000 estudiantes, con excepción de los ingresantes. Se trabajó en base a una muestra estratificada proporcional conformada por 30 alumnos por asignatura para cada docente,



en base al promedio de la relación docente- alumno, los estratos se determinaron por facultad y nivel académico.

## **6. FUENTES Y/O AGENTES DE EVALUACIÓN**

Aquí se consideró ¿quiénes son los que deben proporcionar información acerca del desempeño del profesor?

Los trabajos realizados al respecto consideran como fuentes de evaluación a los académicos, a los estudiantes, a las autoridades universitarias y al mismo profesor. Obviamente cada una de ellas tiene aspectos positivos como negativos. Para el trabajo se consideró a los alumnos por constituirse en los principales beneficiarios del servicio docente y consecuentemente quienes nos brindan información directa de la calidad del servicio docente que depende en gran parte los resultados de aprendizaje logrados por el alumno.

Es importante precisar que si bien la información obtenida por esta fuente es muy importante, debe contrastarse con otras fuentes por ejemplo con las autoevaluaciones, con una guía de observación estructurada para tal efecto o evaluación de colegas.

## **7. TEMPORALIZACIÓN Y CONDICIONES DE EVALUACIÓN**

La encuesta se aplicó a la muestra de estudiantes a la mitad del semestre académico 2005 en consideración a que el alumno a la mitad del ciclo académico está en condiciones de opinar acerca de su práctica docente y su actuación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, además que no tiene aún los resultados de la calificación final en su asignatura.. La aplicación del instrumento estuvo a cargo de un grupo de docentes que no fueron objeto de evaluación previo adiestramiento por parte de la responsable y tuvo un tiempo promedio de aplicación de 20 minutos.

## **8. RESULTADOS**

La información obtenida, permite concluir que los estudiantes califican la actividad de sus docentes en las tres áreas de evaluación como regular o en el promedio en porcentajes significativos (Área Científico – Académica 68,8%; Área Capacidad Metodológica 65,7% y Área Actitudinal 80,3%). Las calificaciones del área Capacidad Metodológica mostraron tendencias ligeramente superiores al nivel promedio, contrariamente a las calificaciones del área Actitud Docente que mostraron tendencias inferiores al promedio.

Es importante destacar que tanto en la calificación global obtenida por los docentes mediante el instrumento de evaluación como en la evaluación global obtenida a través de un solo ítem las mujeres tienden a otorgar mejores calificaciones a sus profesores, y los alumnos de los grupos de mayor edad tienden a polarizar sus calificaciones en los niveles extremos de evaluación, sin embargo no se encontró evidencias de diferencias estadísticas significativas de la calificación global y las variables edad y género.

De otro lado los alumnos señalaron la existencia de ciertas actitudes del profesor que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, referidas a la impuntualidad, insuficiente apoyo para resolver sus dudas en la materias, intolerancia a las opiniones de los alumnos, relaciones interpersonales no satisfactorias con los estudiantes, trato injusto en las calificaciones, entre otros. Un aspecto relevante en el área científico- académica, en opinión de los alumnos, es el que se refiere al conocimiento y dominio de la materia que desarrolla, sin embargo no destacaron en el área capacidad metodológica alguna actividad que incida positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **9. TOMA DE DECISIONES**

Los resultados obtenidos fueron alcanzados a los señores decanos quienes a su vez canalizaron éstos a los jefes de departamento académico y finalmente

a cada docente. Las sugerencias y recomendaciones proporcionadas por los estudiantes se remitieron con carácter reservado a cada docente.

Se recomendó a las autoridades realizar una nueva evaluación con el fin de establecer si estos resultados han tenido influencia en el mejoramiento de su desempeño docente. Asimismo, se recomendó la programación de actividades tendientes a mejorar las actitudes de los docentes.

Finalmente, cabe señalar que en el año 2007, se está trabajando sobre la validación de un nuevo instrumento de evaluación del desempeño docente por los alumnos adicionando además una guía de observación estructurada que será aplicada a los docentes por parte del Jefe de Departamento respectivo y en forma reservada por tres alumnos en cada una de las asignaturas que desarrollan cada docente.

## **REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS**

- Alvira, M. (1976). El rol del profesor universitario. En Díaz, M. (1998). Madrid: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Blanco, L. (1998). La evaluación educativa más proceso que producto. Edicions Universitat de Lleida.
- Bretel, L. (2002). consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial. Extraído el 20 de Septiembre, 2007 de la World Wide [http://espanolgeocities.com/cne\\_magisterio](http://espanolgeocities.com/cne_magisterio).
- CINDA (1998). Gestión docente universitaria. Modelos comparados. Publicaciones de la red": Cooperación en políticas y recursos sobre docencia universitaria. Volumen 1.
- CINDA (1997). Gestión docente universitaria. Modelos comparados. Publicaciones de la red": Cooperación en políticas y recursos sobre docencia universitaria. Volumen Nº 1.

- CINDA (1998). Gestión docente universitaria. Modelos comparados. Publicaciones de la Red": Cooperación en políticas y recursos sobre docencia universitaria. Volumen N° 3.
- Equipo Investigador de la Universidad de Machala. (2002). Machala: Publicación de la Facultad de Ciencias sociales de la Universidad de Machala-Ecuador.
- Ministerio de Educación de Chile (2001). Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la formación Inicial Docente.
- Palomares, L. (2001). La evaluación de los profesores universitarios por los alumnos: El caso de la Universidad de Lima. Revista Administratio. Lima: Publicaciones de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Lima. Volumen N°16.
- Rivera. C.(2002).Características del desempeño docente de los profesores de la Escuela de Contabilidad de la universidad San Pedro. Tesis de Maestría. Chimbote.
- Valdez, H.(2000).Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente Ponencia presentada por Cuba. Revista Electrónica de la Organización de Estados Iberoamericanos. México. Extraído el 15 de febrero, 2005 de la World Wide Web <http://www.campus-oei.org/de/rifad>
- Congreso Internacional de Evaluación de la función docente. Universidad de la Frontera. Temuco, Diciembre 2003. Extraído el 20 de febrero, 2005 de la World Wide Web <http://www.weichafe.edu.ufro.cl/ciefd/>.

# EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

María Isabel Arbesú G.\*

## 1. INTRODUCCIÓN

Dado que este artículo se centra en la docencia universitaria y su evaluación, es importante mencionar ciertas cuestiones relacionadas con la manera en que se implementaron una serie de modelos de evaluación en las universidades mexicanas, entre los que se encuentra la del desempeño académico que integra a la evaluación docente.

Desde 1989 el gobierno federal mexicano impulsó ciertas políticas educativas orientadas por el Banco Mundial y por el Fondo Monetario Internacional, cuya finalidad fue desarrollar distintos procesos de evaluación en las instituciones de educación superior (IES), con el objeto de que las universidades alcanzaran estándares de calidad y con ello mejoran la educación que en ellas se imparte.

A partir de entonces y hasta la fecha, la evaluación se ha convertido en un tema decisivo a nivel nacional y ha formado parte de la vida cotidiana de las instituciones y de todos sus integrantes.

En la actualidad se evalúa de diversas maneras el trabajo que desempeñan las universidades, por ejemplo, el funcionamiento de sus programas, sus recursos materiales y humanos, sus profesores e investigadores, sus estudiantes. También se evalúa el ingreso de los alumnos al bachillerato y a ciertas licenciaturas o posgrados. Asimismo se evalúa la calidad de los posgrados, la acreditación de las licenciaturas.

Las propias IES y los distintos organismos evaluadores internos o externos consideran como parámetros de calidad: a la no reprobación, a la permanencia escolar, a la eficiencia terminal, a la cantidad de trabajos

---

\* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México

académicos que produce un investigador, al número de horas que pasa un docente frente a su grupo de estudiantes, etcétera (Arbesú, *et.al.*, 2004)<sup>118</sup>.

Esta concepción de calidad no toma en cuenta la diversidad de los contextos en los que se enseña, la complejidad que implica llevar a cabo los procesos educativos y, en la mayor parte de las ocasiones no valora la originalidad de una producción académica que pueda tener un profesor. Todas estas cuestiones son difíciles de valorar a través de indicadores de tipo cuantitativo que generalmente se emplean en la mayor parte de los procesos de evaluación que se realizan.

Es importante aclarar que cuando surge este furor por la evaluación, en México hay una crisis económica que provoca entre otras cuestiones, un deterioro importante en el salario de sus académicos (Rueda, 2006)<sup>119</sup>. Todo esto, influye para que desde su nacimiento la evaluación se asocie con cuestiones económicas y se utilice para condicionar el presupuesto que otorga el gobierno federal a las IES.

## **2. EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO**

Bajo estos términos se instaura de 1990 a 1993 en la mayor parte de las IES mexicanas el programa de incentivos económicos a la productividad del trabajo académico.

En el discurso oficial se dice que esta medida favorecerá la mejoría de la calidad del trabajo académico, tanto de las tareas relacionadas con la investigación como las actividades de docencia, sin embargo lo que ha sucedido es que estos incentivos han funcionado como una compensación

---

<sup>118</sup> Arbesú, María Isabel; Canales, Alejandro; Crispín, María Luisa; Cruz, Isabel; Figueroa, Alma; Gilio, María del Carmen (2004). "Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas", en Mario Rueda y Frida Díaz Barriga (Coords.), *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, CESU-UNAM y Plaza y Valdés, Ciudad de México, pp. 203- 257.

<sup>119</sup> Rueda, Mario (2006), *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Pensamiento universitario, UNAM, Ciudad de México.

económica cuyo objetivo fundamental es la diferenciación salarial basada en la producción académica individual.

Actualmente la evaluación del desempeño académico está integrada por dos aspectos. El primero se refiere a las tareas relacionadas con la investigación, tutorías, diversas acciones de servicio en las que participa el personal académico, actividades que se evalúan conforme a ciertos criterios establecidos por las comunidades científicas. El segundo, se asocia con las distintas formas en que se realiza la interacción entre docentes y estudiantes a través de diversas modalidades de enseñanza, estas tareas se evalúan generalmente a través del comportamiento del profesor en el aula.

Desde que se institucionalizó la evaluación docente (1990-1993), la mayoría de las IES públicas valora el trabajo de sus profesores, a través de cuestionarios de opinión que contestan los estudiantes en los que evalúan el desempeño de su maestro. Este instrumento se construye a través de parámetros preestablecidos de orden cuantitativo los que generalmente no corresponden a la filosofía educativa de la propia Institución (Luna, 2000)<sup>120</sup>, ni reflejan lo que sucede en la vida cotidiana en las aulas (Arbesú, 2006)<sup>121</sup>, y en la mayor parte de las ocasiones no evalúa el aprendizaje logrado por los estudiantes, o el tipo de valores que el profesor inculcó en sus alumnos.

La evaluación de la docencia y la evaluación de las labores de investigación se han utilizado para premiar a los “buenos profesores” o “buenos investigadores”, a través de incentivos económicos que no se incluyen en el salario base de los académicos. Esto quiere decir que se pueden suspender si profesores no cumplen con los requisitos necesarios para obtenerlos. Tampoco están incluidos en sus vacaciones, ni en el momento de recibir la pensión por jubilación.

---

<sup>120</sup> Luna, Edna (2000), “Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia”, en Mario Rueda y Frida Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas*, Paidós Educador, Ciudad de México, pp. 63-84.

<sup>121</sup> Arbesú, Maria Isabel (2006), *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la UAM*, UAM-X., Plaza y Valdés, Ciudad de México.

La evaluación de la docencia ha favorecido que se homogenicen las actividades que realiza el profesor, dado que la mayor parte de las veces se evalúa el desempeño docente sin tomar en cuenta el contexto en que dónde se enseña y se aprende, el nivel educativo del curso o módulo que se esté dando, la materia que imparte el profesor, si es una asignatura obligatoria u opcional, etc.

De acuerdo con los estudiosos del tema, los distintos tipos de evaluación aplicados en la educación superior mexicana, entre los que se encuentra la evaluación del trabajo académico, no han mejorado sustancialmente la calidad de la educación. Pareciera más bien que la evaluación ha servido para etiquetar a las instituciones, a sus profesores, a sus estudiantes, a las licenciaturas y a los posgrados como "buenos" o "malos. (Arbesú, 2006;<sup>122</sup> Rueda, 2006<sup>123</sup>; Díaz Barriga y Pacheco, Teresa 1998<sup>124</sup>; Izquierdo, Miguel Ángel, 2000)<sup>125</sup>

Esto indica que las funciones que ha tenido la evaluación han sido de carácter sumativo, en dónde lo importante es otorgar un valor al producto o al desempeño de los académicos, sin tomar en cuenta el proceso por medio del cual se llegó a obtener tal o cual resultado, ni la calidad de los mismos.

Lo anterior permite concluir que en México las políticas de evaluación aplicadas a la educación superior, entre otras, la relacionada con la productividad al trabajo académico, han favorecido un tipo de evaluación sumativa (de control), aunque en el discurso gubernamental se mencione que los fines de la evaluación son formativos o de retroalimentación (de mejora).

---

<sup>122</sup> Arbesú, Maria Isabel (2006), *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la UAM, UAM-X.*, Plaza y Valdés, Ciudad de México.

<sup>123</sup> Rueda, Mario (2006), *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Pensamiento universitario, UNAM, Ciudad de México.

<sup>124</sup> Díaz Barriga, Ángel y Pacheco, Teresa, (Coordinadores), (1998), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, Centro de estudios sobre la Universidad, UNAM, Ciudad de México.

<sup>125</sup> Izquierdo, Miguel Ángel (2000), *Sobrevivir a los estímulos académicos, estrategias y conflictos*, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.



No es conveniente mezclar la evaluación formativa y la sumativa ya que al hacerlo, se confunden los motivos sustanciales del por qué y para qué evaluar.

### 3. EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA

Conceptualmente hablando en el ámbito de la evaluación docente existen dos tipos de usos. Uno enfocado a un seguimiento y control de tipo administrativo "evaluación sumativa" y otro, orientado al perfeccionamiento o desarrollo de los docentes, el que se relaciona con procesos de formación o "evaluación formativa".

La evaluación formativa generalmente tiene un sentido participativo, es decir, busca que los sujetos evaluados, por ejemplo los profesores, se involucren en el proceso evaluativo. Su intención es evaluar y favorecer que el maestro reflexione sobre su trabajo como profesional de la enseñanza, conozca cuáles son sus puntos fuertes y cuáles los más débiles, de manera que consolide lo mejor que tiene y transforme sus fallas en futuros aciertos.

Stake (1975 b)<sup>126</sup>, considera que la evaluación formativa tiene que reflejar la complejidad y la particularidad de los programas educativos, por tanto su propósito es aportar soluciones a las interrogantes y problemas que viven los docentes todos los días, por ello plantea una evaluación respondiente y cualitativa.

En cuanto al papel del evaluador Stake (1975 a)<sup>127</sup> aclara que éste tiene que orientar y promover el dialogo, fomentar la discusión, el análisis de la situación educativa tomando en cuenta las distintas interpretaciones de los participantes, con el propósito de mejorar enseñanza.

---

<sup>126</sup> Stake, Robert E. (1975b), *"Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach"*, Columbus, Ohio, Merrill.

<sup>127</sup> Stake, Robert E., (1975a), "Program Evaluation: Particularly Responsive evaluation", *Occasional Paper*, núm. 5, Michigan, Centro de Evaluación (Kalamazoo), Universidad de Western.

Rosales (2000)<sup>128</sup>, concibe a la evaluación como un proceso de reflexión sobre la enseñanza, en dónde el profesor realiza mejoras tanto en su persona, como en su actividad docente y en consecuencia estas transformaciones, repercuten en los estudiantes y en los materiales educativos.

Para Santos Guerra (1995), la evaluación tiene que servir como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa. Aclara que para que la comprensión se refleje como cambio o mejora de la enseñanza, el docente es quien tiene que reflexionar sobre su propia práctica y decidir, las transformaciones que realizará en su trabajo cotidiano. También señala, que no se debe evaluar el rendimiento del profesor, sino los valores educativos que éste pone en práctica a través de la relación con sus alumnos, con sus colegas, con las autoridades "... cuando hablo de evaluación me refiero no tanto a indicadores cuantificables de rendimiento cuanto a valores educativos que se practican"<sup>129</sup>.

La función formativa de la evaluación de la enseñanza enfatiza la reflexión del profesor como una forma de generar conocimiento (Moral Santaella, 1995)<sup>130</sup>, como una manera de recuperar y de analizar sistemáticamente distintos aspectos de la experiencia de los profesores al enseñar. Esto se hace con el propósito de que los maestros identifiquen si lo que están trabajando en el aula con sus estudiantes, corresponde realmente a lo que ellos se han propuesto enseñar y con ello favorezcan un mejor aprendizaje en los alumnos.

Por su parte Latorre (1992)<sup>131</sup>, resalta la importancia de que la evaluación fomente procesos de reflexión en los docentes, con la intención de que éstos reconstruyan la situación educativa en dónde enseñan y los supuestos

---

<sup>128</sup> Rosales, Carlos (2000), *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea.

<sup>129</sup> Santos Guerra, Miguel A. (1995), *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Granada, Aljibe. Pág. 92.

<sup>130</sup> Moral, Santaella (1995), "Los mapas cognitivos como estrategia de reflexión y de generación del conocimiento práctico del profesor", *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 167, Universidad de Granada, pp. 101-110.

<sup>131</sup> Latorre, B. (1992), "El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 18, pp. 51-58.

educativos que consideran como válidos. De tal forma que esta información que se genera a partir de la reflexión de los maestros, se convierta en un espacio de formación sistemático que favorezca la organización, el análisis y la sistematización de los conocimientos producidos por los docentes.

Siguiendo con esta línea que contempla a la evaluación como un proceso de comprensión y mejoría de la práctica educativa, en el que participan directamente los profesores y el que se asocia o vincula con la formación docente, a continuación se presenta un trabajo de investigación que muestra la manera de llevar a cabo una experiencia de evaluación docente en donde se busca y se consigue la mejoría de la enseñanza.

#### **4. CONTEXTUALIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA Y FORMATIVA**

El estudio se realizó por medio de un trabajo de corte cualitativo utilizando a la etnografía como método y a la observación participante como técnica privilegiada. Entre sus principales objetivos pretendió conocer y sistematizar a la vez que evaluar, la enseñanza impartida en un sistema modular.

El Sistema Modular representa un modelo educativo innovador en la historia de la educación superior mexicana y latinoamericana (Ehrlich, 1985<sup>132</sup>, 1996)<sup>133</sup>. Su sustento teórico se encuentra escrito en el Documento Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X, 1994)<sup>134</sup>, texto que plantea una nueva forma de enseñar y de aprender por medio de la ruptura conceptual del paradigma clásico basado en la enseñanza por disciplinas, en las que se aprende por medio de materias, y propone una enseñanza basada en el planteamiento y solución

---

<sup>132</sup> Ehrlich, Patricia (1985), *El Sistema Modular en la UAM-Xochimilco. Reflexiones sobre sus bases teóricas y su práctica*. México, UAM-Xochimilco (Cuadernos de Investigación, núm. 17), pp. 3-35.

<sup>133</sup> Ehrlich, Patricia (1996a), "Bases pedagógicas del sistema modular", en María Isabel Arbesú y Luis Berruecos (Coords. y Eds.), *El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana*, México, UAM-Xochimilco, pp. 87-102.

<sup>134</sup> Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (1994), *Documento Xochimilco*(1ª reimp.), México, autor.

de problemas de la realidad, el cuál continúa vigente hasta la fecha (Arbesú y Ortega, 2006)<sup>135</sup>.

Su principal aportación consiste en proponer una nueva forma de ordenar los conocimientos en la que se vincula la enseñanza con problemas de la realidad y se busca el aprendizaje a partir de su transformación, en este proceso se aborda simultáneamente la producción, la transmisión y la aplicación de conocimientos (UAM,-X, 1994)<sup>136</sup>.

Los profesores que participaron en el estudio representaron a las tres divisiones académicas (Diseño, Sociales y Biológicas) que tiene la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco. Los tres enseñaron el primer módulo titulado *Conocimiento y Sociedad*, programa que deben cursar todos los estudiantes de licenciatura que ingresan a esta Unidad, sin importar la División académica a la que pertenezcan.

La investigación adopta una postura intersubjetiva que vincula a los actores y a la propia investigadora, en dónde se llevaron a cabo llevados a cabo observaciones in situ, entrevistas a profundidad con los profesores y sus alumnos, videograbaciones de sesiones de clase, análisis documental, entre otras técnicas. También se compartió y discutió con los docentes estudiados las interpretaciones de la investigadora sobre su quehacer docente. Todo ello con la intención de corroborar, contrastar y triangular la información empírico y de esta manera obtener credibilidad en los hallazgos.

El punto de partida de la evaluación se da a partir del análisis y la reflexión crítica de las creencias y prácticas de los profesores en un documento escrito que la investigadora realiza, discute y comparte con los profesores; así como por medio de la observación de una videograbación de clase en dónde los profesores analizan, desde su propia mirada, la forma en que trabajaron con sus estudiantes.

---

<sup>135</sup> Arbesú, María Isabel y Ortega, Victor (2006), Teoría y práctica del Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, *Perspectiva Educativa* (47), pp. 33-58.

<sup>136</sup> Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (1994), *Documento Xochimilco*(1ª reimp.), México, autor.

Desde el inicio la investigación asume una postura respecto al papel que debe jugar el evaluador en un proceso educativo, en este caso, específicamente en la evaluación docente dado que en el trabajo se contempla al evaluador como una persona que tiene a su cargo “la orientación, la promoción del diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis de la situación educativa a partir de las diferentes interpretaciones de sus participantes, con el objeto de considerar la mejora de la actividad” (Arbesú, 2006)<sup>137</sup>. Por tanto, los aspectos clave para repensar la evaluación docente tienen que ver con la comprensión de los supuestos teóricos y personales de los profesores, con la búsqueda de diversas miradas en los distintos actores, con el encuentro de similitudes y con la posibilidad de reflexionar sobre necesidades y problemas en la propia práctica docente. Esta experiencia junta elementos de evaluación y autoevaluación docente, con la promoción de una mejora en la enseñanza.

Como se verá más adelante, los profesores que participaron en este trabajo fueron capaces de reflexionar y asumir una posición crítica sobre su enseñanza, lo que les permitió realizar ciertas transformaciones para mejorarla.

En el caso del docente de ciencias sociales, se dio cuenta que en su labor como maestro era importante considerar el ámbito afectivo de la enseñanza y no sólo el racional o abstracto.

En cuanto al de Diseño, declaró que para él fue muy importante conocer a través de un proceso de investigación riguroso, aquellos supuestos de enseñanza que él sabía que aplicaba aunque no los tenía tan claros hasta que la investigadora se los señaló.

Respecto a la profesora de ciencias biológicas, asumió que era necesario adoptar un estilo más directivo para dar clases.

---

<sup>137</sup> Arbesú, María Isabel (2006), *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la UAM, UAM-X.*, Plaza y Valdés, Ciudad de México. Pág. 53.

Por último, es conveniente destacar que los hallazgos del estudio permiten mostrar que sí es posible implementar con éxito un tipo de evaluación docente de carácter formativo, en el que se vincula la evaluación con un proceso de comprensión y mejoramiento de la práctica docente, en dónde el dialogo entre la investigadora y los profesores que participaron en el estudio fomentó una retroalimentación y mejoría de la enseñanza.

A continuación se muestran algunos ejemplos de esta vinculación entre evaluación y formación docente.

## **5. TESTIMONIOS DE MEJORA**

### **5.1. Rolando, un docente que enseña por medio de la razón en Ciencias Sociales y Humanidades (CSH)**

Rolando tiene estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Filosofía. Trabaja en la UAM-X como profesor e investigador fundador desde hace 33 años. Para la enseñanza consiste en manejar un nivel de abstracción, de racionalidad, a partir del cual le es posible transmitir a sus estudiantes distintos tipos de conocimientos. Siempre va dispuesto a enseñar sin dejar que nada ni nadie se lo impida, no importa si se va la luz en el aula, o si al abrir la puerta entran los moscos y pican a todos los integrantes de la clase. Durante todo el trabajo de campo, a través de distintas formas de triangulación se pudo constatar una y otra vez que para Rolando una cuestión fundamental en su práctica cotidiana fue que todo el mundo (incluyéndose él y por supuesto a la que esto escribe) razonaran sobre lo que se estaba discutiendo en clase, en ocasiones razonaba utilizando silogismos. La enseñanza mediatizada por la razón, constituyó el eje fundamental a partir del cual el profesor fomentó que sus estudiantes llegaran a un nivel de abstracción capaz de poderse explicar lo que se estaba discutiendo.

#### **5.1.1. ¿Qué piensa Rolando?**

Textualmente Rolando señala lo siguiente:

*“Lo que yo quiero transmitir es que la enseñanza consiste en manejar un nivel de abstracción, de racionalidad, que te permita explicar las cosas desde otro punto de vista. En mis clases busco llegar a una dinámica de trabajo racional, abstracto, que a todos nos cuesta mucho esfuerzo alcanzar. Por eso cuando algo lo interrumpe, prefiero no tomarlo en cuenta, porque si no me cuesta mucho volver al nivel de abstracción en el que estábamos. La función del docente está orientada para que el alumno modifique sus estructuras mentales. No introduzco el elemento de tipo afectivo en mi práctica docente, quizá inconscientemente pretendo dejar fuera todo lo que es la afectividad y quiero centrarme estrictamente en el análisis racional” (E.D: pp.25)<sup>138</sup>*

### 5.1.2. ¿Qué piensan los alumnos?

ALUMNA (MARÍA). *“El profesor viene a lo que viene: a enseñar. Le interesa que nos concentremos en lo que él quiere que aprendamos, no se preocupa si los moscos nos pican, o si se va la luz, le interesa que aprendamos, sin detenerse a ver qué nos molesta, o qué no nos molesta” (E. María).*

ALUMNA (REGINA). *“No es que se me haga pesada la clase, más bien difícil, porque tengo que estar razonando todo el tiempo. La constante del trimestre ha sido la de estar razonando, pensando. La impresión que me dio el docente todo el trimestre es que es una persona muy responsable y concreta. Por ejemplo: cuando llega alguien a pedirle permiso para darnos alguna información, si ya estamos concentrados en el tema, él no permite que nos distraigan” (E. Regina).<sup>139</sup>*

ALUMNO (EMANUEL). *“Mi docente es un maestro serio que siempre nos enseña a razonar y a ver las cosas de diferente manera. Para él la improvisación es algo mal hecho, nos trata de mostrar otra forma de ver la vida ampliando la opinión que tenemos sobre las cosas, por medio de las lecturas, también nos ha inculcado el hábito de leer” (E. Emanuel, p. 3).*

---

<sup>138</sup> E. D., corresponde a la entrevista realizada con el docente, después de confrontar el documento escrito.

<sup>139</sup> E. Regina, corresponde al nombre del alumno (a) a quién se entrevistó.

Durante todos los registros de observación Rolando fue muy puntual en sus clases, al comenzar y finalizar. La relación entre docente y estudiantes fue impersonal, no obstante que el grupo se conformó por 15 estudiantes, nunca conoció ni llamó a sus alumnos por su nombre, no conoció sus gustos o aficiones. A Rolando le interesaba que los alumnos asumieran una actitud crítica ante cualquier acontecimiento, sin importar en ocasiones lo que ocurriera en el aula: se fuera la luz, se salieran algunos estudiantes de la clase por media hora, etcétera. Tal vez una de las causas que puedan explicar lo anterior, se relacione con el hecho de que el profesor estudió filosofía desde la licenciatura hasta el doctorado, y la filosofía “en general ha gustado de proclamarse a sí misma como un saber de la razón, desde la razón y por la razón” (Rábade, 1994, 10)<sup>140</sup>.

Frente a la consulta de la investigadora sobre si se hace aburrida la clase, los estudiantes señalan:

ALUMNA (MARÍA). *“Se me hace pesada, porque no hay pausas o receso y son muchas horas seguidas... A mí me gustaría saber un poquito más de lógica, porque es lo que más trabajo me cuesta. Creo que de esta forma no se me harían tan pesadas las sesiones en que el profesor emplea lógica para que razonemos... Lo que más le importa al maestro es enseñar, no se detiene a ver otras cosas...”* (E. María).

INVESTIGADORA. *“¿Crees que el profesor, sí se da cuenta de que ustedes están aburridos o inquietos y se quieren ir?”*

ALUMNA (REGINA). *“Tal vez lo percibe, pero no le importa. Lo que le interesa es acabar, continuar, profundizar en el tema. Deja que cada estudiante decida según su criterio, si desea poner o no atención, él sigue adelante con los alumnos que quieran continuar atentos”* (E. Regina).

En la entrevista de confrontación Rolando contestó lo que para él significaba una relación cercana con sus estudiantes.

---

<sup>140</sup> Rábade Romero, Sergio (1994), *La razón y lo irracional*, España, Universidad Complutense de Madrid.



*“Para mi la relación cercana con mis estudiantes no se establece desde la dimensión afectiva, sino a través de la dimensión racional. Yo trato de meterme en sus mentes, de entender cómo piensan, cómo razonan y de ahí jalarles el hilo para mostrarles que hay otra forma de razonar, otra forma de pensar, con el propósito de que puedan conocer y comparar otras formas de aprender para que después ellos decidan cuál les conviene más. La otra dimensión, la afectiva, todavía no la considero necesaria. Esto que tú me comentas es importante porque me hace reflexionar, yo no me había planteado esta interrogante antes” (E. D. p. 6).<sup>141</sup>*

De acuerdo con esta respuesta y por la actitud de Rolando, resultaba difícil suponer que el profesor se animara a modificar algo de su estilo de enseñanza, sin embargo cuando él nos entregó un documento escrito en dónde comentaba los cambios que realizó en su práctica, (después de haber participado en esta investigación), se pudo corroborar que no fue inútil todo el trabajo etnográfico realizado.

Según Rolando, el reporte escrito le permitió verse a sí mismo como en un espejo en dónde veía al grupo y descubría las motivaciones que había tenido para actuar de una forma u otra frente a sus estudiantes. Por consiguiente fue este efecto de espejo, lo que le sirvió como retroalimentación y le dio la posibilidad de conocer al grupo, evaluarlo y realizar mejorías en su trabajo como profesor.

Fue muy gratificante para la autora conocer que Rolando había decidido cambiar su estilo de enseñanza, debido a que comprendió que el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo implicaba aspectos cognitivos, sino que también tenía que ver con cuestiones afectivas de todo tipo. Desde entonces ha realizado cambios en su práctica docente de acuerdo con las circunstancias de cada grupo y de cada estudiante, transformaciones que le han permitido sentirse más adaptado al grupo y a los estudiantes elevar su autoestima.

---

<sup>141</sup> E.D., corresponde a la entrevista realizada con el docente después de confrontar el documento escrito.

Al respecto Rolando señala: *“He comprendido que la construcción de conocimientos por parte del alumno involucra todo su ser, y no solamente su inteligencia. Derivado de ello mi actitud en el aula ha sido más cercana con los estudiantes, con sus inquietudes individuales, familiares y sociales. Para ello introduje una actividad semanal que consiste en que el estudiante durante los fines de semana del trimestre redacta una reflexión personal acerca de cualquier tema que le resulte interesante. Con esto se les desarrolla la habilidad para expresarse por escrito sobre algo muy cercano a ellos, y a mí me permite conocer su nivel de expresión, y con frecuencia, entender mejor sus actitudes”*

*“Desde entonces he hecho un esfuerzo por memorizar el nombre de cada estudiante. El llamar a cada uno por su nombre me ha permitido un acercamiento mayor en las actividades cotidianas, y me ha proporcionado mayor seguridad tanto a mí porque siento que estoy integrado al grupo, como para ellos porque su autoestima crece al sentir que son importantes en el grupo porque se les llama por su nombre”. [Reflexiones de Rolando]*

También el docente comentó que ahora fomenta más el trabajo de equipo entre sus estudiantes, a pesar de que sigue convencido de que cuando el grupo no es muy numeroso, es mejor conducir la sesión mediante un trabajo grupal, dado que la coordinación que realiza el profesor a través de un trabajo grupal, facilita el aprendizaje crítico de los estudiantes ya que su participación les requiere mayor reflexión que la sola expresión de las ideas.

Es importante aclarar que los cambios que realizó Rolando no sólo se dieron en torno a su práctica, sino también en relación con las concepciones que él tenía sobre la evaluación docente.

Rolando señala sobre el particular lo siguiente: *“Confieso que me sorprendió Isabel cuando me explicaba que su evaluación no partía de parámetros preconcebidos, sino que se basaba en la observación de carácter etnológico para evaluar la práctica docente. ¿Cómo? Me preguntaba. ¿Cómo explicar que los hechos hablan por sí*

*mismos, si el método de las ciencias postula que los hechos a observar son definidos primero por una teoría, y luego, a partir de ella son interpretados?”<sup>142</sup>*

*“Decidí omitir la respuesta a esta pregunta porque he aprendido que la creatividad es rica y que sólo se manifiesta dejándola fluir libremente. “Dejaré que la investigadora haga su trabajo; luego veré si se mantienen en pie mis dudas”, me dije. Más tarde entendí que a través del método que empleó la investigadora fue posible señalar los postulados, muchos de ellos inconscientes, que guían tanto la práctica educativa como la evaluación de ésta. Su trabajo, entre otras cosas, permite develar los supuestos fundamentales según los cuales se lleva a cabo el proceso educativo en la UAM Xochimilco. Pero debo añadir que no sólo aquellos postulados teóricos de un modelo educativo, sino también los que están detrás de las motivaciones de cada docente, casi siempre sin que sean explícitos, ni conscientes”. [Reflexiones de Rolando].*

## **5.2. César, un docente que enseña a partir de la experiencia e inclusión de los estudiantes. Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD).**

César es profesor e investigador de la UAM-X desde hace 22 años. Estudió la licenciatura de Diseño Industrial en la UAM-X. Tiene una maestría en Desarrollo Humano en la Universidad Iberoamericana. Además de trabajar en la UAM, se dedica a la producción y montaje en obras de teatro.

En diversas y múltiples ocasiones, se pudo constatar que para César la enseñanza es una actividad estructurada con objetivos y metas por cumplir, aunque también implica cierta flexibilidad que le permite incorporar las necesidades cotidianas de los alumnos. No obstante que él planea las actividades de cada sesión, se deja llevar por lo que el grupo necesita. Esta actitud le ayuda modificar sus planes de acuerdo con la interacción que el grupo requiera, e incluir en su práctica los deseos e inquietudes de sus estudiantes. Siempre tomó en cuenta a sus estudiantes lo que vivían,

---

<sup>142</sup> (Ver Russell, *Perspectiva Científica* 1974, pp. 48 y ss).

sentían, pensaban, haciéndolos recuperar todo tipo de experiencias vividas en cualquier aspecto académico o no, tanto fuera como dentro del aula.

### 5.2.1. ¿Qué piensa César?

Sobre si mismo César señala lo siguiente: *“El maestro siempre tiene que estar atento a todo lo que sucede en el aula. No sólo a la forma en que van razonando y pensando los estudiantes, sino que también tiene que estar pendiente de lo que están sintiendo en ese momento: si se sienten frustrados porque no han podido generar la hipótesis de su investigación, o si están contentos porque acaban de descubrir la redacción exacta de su pregunta de investigación. Cuando tú como profesor ante un grupo de estudiantes, logras captar lo que la persona está sintiendo, necesariamente vas a hacer que ésta se implique completita, en el proceso de enseñanza-aprendizaje”* (E. D. p: 4).<sup>143</sup>

Esta forma de ser del profesor, permitió que los estudiantes participaran y se involucraran activamente en el proceso de aprendizaje-enseñanza “desde adentro”, situación que les dio la posibilidad de ver a su maestro no sólo como una autoridad académica, sino también como un amigo a quién no le pueden fallar.

### 5.2.2. ¿Qué opinan los alumnos?

ALUMNA (LUZ): *“He sentido que el profesor toma mucho en cuenta a las personas. Le importa saber lo que piensas, para él no eres sólo un número, una matrícula más entre otras. Toma en cuenta tus opiniones, está siempre preocupado por ver cómo reacciona el grupo, siempre hace una pregunta para ver cómo te sientes, qué pasa contigo. Siempre trata de estar atento y saber qué piensan las personas, incluso también se fija en los que no hablan mucho. Como que es más perceptivo que un maestro tradicional”.*

---

<sup>143</sup>

E. D corresponde a la entrevista realizada con el docente después de confrontar el documento escrito.

En relación a la pregunta ¿Esto te ayuda a aprender mejor? que hace la investigadora los estudiantes responden:

ALUMNA (LUZ): *“Sí porque el sentirse tomada en cuenta te ayuda a superarte, a hacer las cosas lo mejor posible, si voy a preguntar algo busco que tenga sentido mi participación para el grupo y para él. Es una motivación que te permite hacer las cosas mejor, como estudiar y participar, no sólo para obtener una calificación”* (E. Luz).

ALUMNO (RAÚL): *“Me gusta que me tomen en cuenta. Nunca me habían tomado en cuenta antes, sólo cuando uno era amigo del maestro, porque lo veíamos fuera de la clase en alguna reunión. Ahora no es así y esto me agrada mucho, pero a la vez siento que me da más responsabilidad, porque tengo que cumplir y estudiar más”* (R. 6<sup>144</sup>).

En la entrevista de confrontación César confirmó que él aplicaba en su práctica la teoría humanista de Carl Rogers (1996)<sup>145</sup>, y por consiguiente, estaba conciente de que su quehacer docente implicaba una actividad centrada en la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la que llevaba a la práctica por medio de ciertos principios: la implicación, la autenticidad y la congruencia.

El profesor se mostró tan seguro y convencido de trabajar por medio del método de Rogers que era difícil suponer, el tipo de cambios que podría realizar en su quehacer cotidiano como docente. Sin embargo el día que se recibió el texto que escribió, en dónde comentaba lo que significó para él haber podido participar en esta investigación etnográfica, llamaron la atención los comentarios que hizo. Entre otros, declaró el porqué decidió aceptar que esta investigadora lo acompañara durante un trimestre en sus clases.

---

<sup>144</sup> E. Raúl, corresponde al nombre del alumno (a) a quién se entrevistó

<sup>145</sup> Rogers, C. y Freiberg, H. J. (1996), *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona, Paidós Ibérica.

*“Acepté porque sentí que la intención era genuinamente un interés por conocer el trabajo que hacemos en el aula. Acepté porque como alguien acostumbrado a trabajar en grupos tanto de docencia como de crecimiento personal, sé que la observación estimula la auto-observación y que la retroalimentación siempre nos presentará una versión diferente, externa, de lo que pensamos que somos y hacemos. Esta retroalimentación sirve para confrontarnos y, finalmente, conocernos mejor como docentes y como seres humanos” [Reflexiones de César].*

El profesor también comentó que el primer día de la observación compartida se sentía preocupado, ya que a pesar de tener una amplia experiencia en este tipo de trabajo, imaginaba que él iba a comportarse de manera diferente a la usual. Es decir más controlada y menos espontánea. Por otro lado le preocupaba que el grupo no fuera a aceptar la presencia de la investigadora como observadora. Sin embargo confesó posteriormente que todas estas preocupaciones desaparecieron desde el primer día.

*“Desde la primera clase la presenté y aclaramos cual iba a ser su papel en ese curso. Sucedió que me comporté como soy, es decir que no me limité ya que después de sentir confianza con lo que ella estaba haciendo permití que las actividades del grupo fueran las normales. El grupo también trabajó de manera normal e incluso hubo en una de las primeras sesiones, cuando trabajamos la integración del grupo a través de la elección del tema de investigación, una persona que se permitió compartir sus sentimientos de tristeza con el grupo en forma abierta. Cuando sucede un evento de este tipo y el grupo es capaz de contener los sentimientos de uno de sus miembros el resultado es de un mayor compañerismo, y eso fue justamente lo que sucedió. La presencia de la investigadora resultó bastante silenciosa y discreta. Tal vez ese silencio y atención motivó en algunas ocasiones que el grupo o yo no reparáramos en ella y de pronto se le invitase a intervenir. Hubo alguna ocasión, cuando ya el grupo tenía confianza de hablar las cosas, que alguien expresó su incomodidad de sentirse observados. Esperamos con mucho interés la devolución que ella hizo al final” [Reflexiones de César].*

A César le parece que los cambios que ha realizado en su práctica docente se deben al proceso de retroalimentación que vivió durante la observación participante y después, al leer el documento escrito que esta investigadora le proporcionó. Relata cómo el documento le sirvió, ya que por medio de éste, pudo confrontar su práctica.

*“Me hacía notar una serie de factores que yo trabajo en clase y que aunque ya sabía que lo hacía, el conocerlos con una conceptualización hecha por alguien que investiga me enriqueció” [Reflexiones de César].*

Esta retroalimentación que recibió le permitió, también, realizar cambios en su quehacer cotidiano. Transformaciones que el profesor nos comparte.

*“He notado que ahora imparto el mismo módulo con un grado mayor de libertad para los y las estudiantes. No estoy seguro si esto se debe exclusivamente a haber sido observado y a haber adquirido mayor conciencia de cómo trabajo. Este trimestre he agregado a mi manera de trabajar la modalidad de la autoevaluación-autocalificación hecha en forma exclusiva por el grupo de estudiantes (antes lo hacía comparando la calificación de ellos con la mía, ahora el grupo decidirá cómo se va a evaluar y calificar). Esta modalidad la aprendí trabajando con otros docentes en el posgrado de la Universidad de Tlaxcala, y es la primera vez que la voy a experimentar con un grupo de licenciatura. Si bien este cambio no puedo atribuirlo directamente a haber sido observado, sí puedo atribuirlo a una actitud que ya demostré en aquél entonces con mi manejo del grupo, y es la apertura; con la intención de hacer que el grupo tome la rienda y la responsabilidad del curso junto conmigo, no bajo mis órdenes” [Reflexiones de César].*

Le parece importante que este tipo de experiencias de observación compartida, se puedan repetir con otros docentes de la UAM-Xochimilco, en virtud de que este tipo de vivencias, permiten que los profesores tomen conciencia de sus propias actitudes y modos de conducir un grupo de estudiantes. También comentó que para él, lo importante de este trabajo etnográfico, fue la retroalimentación que recibió sobre su desempeño docente.

*“Creo que el trabajo hecho conmigo pertenece más a una retroalimentación que a una evaluación. Al menos yo no me sentí evaluado durante el proceso. Me sentí observado con respeto y minuciosidad. Fue una experiencia agradable” (Reflexiones de César).*

### **5.3. Lidia, una docente que enseña por medio de la libertad en Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS)**

Lidia estudió la licenciatura en Biología en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Después cursó una maestría en la misma Facultad pero con especialidad de Botánica. Hace 18 años que trabaja como docente e investigadora de la UAM-X. Esta fue la segunda ocasión que impartía el módulo *Conocimiento y Sociedad*, dado antes había sido docente en los troncos Divisionales de la División de Biológicas, o en la licenciatura de Agronomía.

A lo largo de todo el trabajo de campo se pudo constatar que Lidia dejó que sus estudiantes se sintieran libres para poder realizar cualquiera de las actividades que ella traía planeadas. Siempre los dejó ser y actuar como ellos deseaban.

#### **5.3.1. ¿Qué opina la docente?**

En relación a su docencia Lidia opina lo siguiente: *“A mí me interesa que los mismos estudiantes se autorregulen, que sean autosuficientes, que sean individuos autónomos porque ya están grandes. No me gusta estarlos presionando, cada uno tiene su propio ritmo. Por supuesto que llevamos objetivos y contenidos, pero yo respeto los ritmos de trabajo que tiene cada quien” (R. 7 p p: 3-4).*<sup>146</sup>

#### **5.3.2. ¿Qué piensan los alumnos?**

---

<sup>146</sup>

R.7 corresponde al número de registro observado.



Sobre el particular los estudiantes opinan que: ALUMNO (MANUEL ALONSO): *“Si tuviera que describir a mi docente, diría que no es un maestra, es una asesora. Una asesora que da clase libre, ya que para mi no es una clase, se puede decir que es una plática sobre un tema. Esta bien que la maestra te deje que pienses como tú quieras y que puedas hacer lo que tú quieras”* (E. Manuel Alfonso).<sup>147</sup>

ALUMNO (RAFAEL): *“Yo considero que mi docente es una persona que le gusta mucho su trabajo, que le gusta lo que hace. Ella dice las cosas que le parecen correctas y también las que no le gustan. Es exigente en lo que ella sabe y está segura, también es flexible porque ella primero quiere saber lo que tú quieres, te pide que le expliques por qué vas a hacer tal proyecto o trabajo, después te contesta bueno: entonces inicia de esta forma y luego puedes retomar lo demás”* (E. Rafael).

Todas las mañanas la maestra llegaba, saludada en voz baja, los estudiantes hablaban como si ella no hubiera llegado, después de un rato de alboroto el grupo se tranquilizaba y la clase iniciaba con lo que se había propuesto hacer el día anterior, aunque en la mayor parte de las sesiones los estudiantes decidían quién comenzaba la sesión. Otras veces, los alumnos eligieron que materiales leer, o qué películas ver, todo ello para apoyar los contenidos del módulo. Desde el inicio ellos decidieron cómo les gustaría trabajar en el aula para estar más cómodos y optaron por que deseaban comer y tomar café. También quien deseaba podía salir un rato, otros, se paraban y se iban a sentar junto a algún amigo a platicar.

La categoría libertad de elegir de los alumnos, constituyó una parte fundamental en la práctica de la docente. Por medio de esta libertad la maestra logró que los alumnos se sintieran libres y autónomos en el aula, capaces de tomar sus propias decisiones y responsables de su aprendizaje.

---

<sup>147</sup> E. Manuel Alonso corresponde al nombre del alumno (a) a quien se entrevistó.

En relación a la pregunta de la investigadora *¿Esto que me comentas en relación a que puedes hacer lo que quieres en clase significa que no trabajas?*, el alumno (MANUEL ALFONSO) responde: "No". Entonces la investigadora insiste *¿Quiere decir entonces que estás flojeando?* Frente a lo cual el estudiante responde

ALUMNO (MANUEL ALFONSO): *"No, aunque creo que eso depende de cada persona, sin embargo la actitud de la maestra es diferente a la que yo estaba acostumbrado, ella ya no anda atrás de uno diciéndole: ¡ponte a estudiar!, te explica que ya estás en la universidad y que esto significa que debes estudiar por ti mismo, que si vienes hasta acá, es por que vas a aprender y no ha no vas a venir a sentarte en una silla nada más para ver cómo ella habla y habla, la verdad yo así no le encontraría el chiste"*.

La investigadora entonces vuelve a preguntar: *¿Qué significa que las clases sean libres?* Y el estudiante responde:

ALUMNO (MANUEL ALFONSO): *"Ella da un tema, pero en sí la clase la damos nosotros con lo que leímos, con nuestras participaciones, con debates entre nosotros mismos. Aunque a mí casi no me gusta hablar, hay bastantes compañeros que dan ideas y la maestra nada más los va siguiendo a ellos. Nosotros proponemos y nosotros decidimos y ella nada más es la coordinadora"* (E. Manuel Alfonso).

La investigadora pregunta entonces: *¿Crees que has aprendido algo?* y uno de los estudiantes responde:

ALUMNO (JAVIER): *"Sí, he aprendido a darme cuenta de cómo va a ser aquí el rollo. He aprendido que lo que yo haga dependerá totalmente de mi voluntad, de mi responsabilidad para hacer las cosas"* (E. Javier).

Este estilo tan libre y poco controlador de la docente, tiene cierta relación con la autogestión pedagógica o pedagogía institucional, concebida por Lapassade, Fonvieille, Lourau, Lobrot. Corriente pedagógica que pretende que los alumnos se hagan cargo en forma total o parcial de su propia

formación. "Es una pedagogía en la cual los alumnos no son considerados como objetos sobre los cuales se arrojan conocimientos y que se obliga a estudiar, sino como individuos, que toman la responsabilidad de aprender y de formarse" (Lobrot, 1977: 173)<sup>148</sup>.

Al igual que los dos docentes anteriores, Lidia manifestó que este trabajo de investigación fue un apoyo profesional que le permitió conocer ciertos problemas, específicos de su trabajo en el aula y con ello poder plantearse la posibilidad de realizar un cambio en algunas de sus labores docentes cotidianas. Transformaciones que le han permitido reflexionar sobre las concepciones y supuestos de la enseñanza que consideraba fundamentales. Por ejemplo, los relacionados con su estilo docente basado en la libertad, en este sentido expresa que el verse en el video le permitió replantearse la actitud pasiva que tenía con sus alumnos:

*"Me veo y sé que soy yo pero críticamente digo: ¡Dios mío, hay mucho que cambiar! Me veo muy pasiva, no me había dado cuenta. Yo pensaba que quería darles a los estudiantes la opción de libertad, que para muchos funciona pero en la heterogeneidad del grupo, no siempre es lo mejor. Ahora me doy cuenta que debo ser más directiva, más activa, en el sentido de explicar qué es lo que vamos a hacer y por qué, ya después dejar tiempo para que ellos trabajen solos. Recuerdo que tu siempre me comentabas en el documento escrito: "la maestra habla muy quedito", pero mi idea (antes de ver el video) era "mejor me callo para que me oigan, ya que si ellos hablan fuerte y yo hablo fuerte, al rato estamos todos gritando" (E. D. pp.1, 10).*

Según dijo la profesora al inicio de la observación compartida se sintió nerviosa, presionada y temerosa por no saber lo que la investigadora escribía y por la forma en que se evaluaría su trabajo en el aula. No obstante que desde el momento en que se realizó la negociación para entrar a observar el trabajo de Lidia como docente, se le comentó que la intención de la investigación no era evaluar su práctica, sino entregarle un documento

---

<sup>148</sup> Lobrot, Michel. (1977), "Una experiencia", en George Lapassade, *Autogestión pedagógica. ¿Es posible una educación en libertad?*, Barcelona, España, Gedisa, pp. 173-198.

escrito en el que se le mostraría la forma en que ella enseñaba a sus estudiantes.

*[...] confieso que en las primeras sesiones, me sentí algo nerviosa, presionada y temerosa de lo que ella veía y anotaba, y de la evaluación que después realizaría. No obstante, me fui acostumbrando a su presencia constante, silenciosa, respetuosa y hasta cierto punto amistosa. En realidad yo esperaba que fuera Isabel quien valorara mi desempeño como docente. Es decir, que me dijera dentro de una escala del uno al diez: "tu trabajo como maestra está bien, regular o andas muy mal".*

*Por tal razón cuando leí el documento escrito, al principio me sentí algo desilusionada, ya que la investigadora no emitió algún juicio de valor sobre mi quehacer cotidiano en el aula. Sin embargo después me di cuenta de que sus interpretaciones, junto con las opiniones y participaciones de los alumnos, le daban un sentido y un significado a mi práctica.*

Por otro lado, para Lidia, este trabajo de investigación logró que ella cambiara su forma de entender a la evaluación docente.

*Creo que ésta es una nueva forma de concebir a la evaluación docente, por medio de un proceso de reflexión y autoanálisis de nuestras acciones. Quién mejor que uno mismo para reflexionar y decirse: esto es lo que estás haciendo, ¿realmente es esto lo que quieres hacer? [Reflexiones de Lidia].*

*Comprendí también, que debía ser yo quién juzgara mi propio trabajo. Ya que en el momento que te miras a través de los ojos del otro, es cuando te conoces realmente. Posibilidad que te permite reflexionar acerca de lo que haces y dices. Cuando uno se ve a sí mismo, tiene la oportunidad de analizar los puntos positivos o negativos de sus actitudes, y después de valorar estas acciones, tú eres quién decide hacer los cambios.*

Asimismo la profesora manifestó la importancia de vincular la evaluación con la formación docente ya que la primera, permite detectar algunos

problemas que enfrenta el profesor frente a sus alumnos, los que se pueden llegar a solucionar a través de cursos de formación.

*Cuando tomas un curso de capacitación docente, hay ocasiones en que los cambios o mejoras que aquí se plantean, resultan infructuosos, ya que todas estas recomendaciones no surgen de tus propias experiencias personales [Reflexiones de Lidia].*

## **6. REFLEXIONES FINALES**

Los testimonios entregados previamente son sólo algunos de los beneficios que cada uno de los profesores ha logrado obtener por medio de esta experiencia que conjunta elementos de evaluación, autoevaluación y formación docente, con la promoción de una mejoría en la enseñanza. Aquí la evaluación responde a cuestiones reales que enfrentan cotidianamente profesores y alumnos cuando llevan a cabo un programa educativo, en este caso el módulo " *Conocimiento y Sociedad*".

Con la intención de continuar con esta experiencia se plantea que sería de gran utilidad implementar un programa permanente de investigación colaborativa, en donde los docentes que imparten una misma asignatura o módulo (como en el caso de la UAM-X), libremente aceptaran ser observados por un colega que sistematice y de cuenta, sobre los aspectos fundamentales de su práctica. Terminado este proceso (que podría durar una semana), el observador se convertirá en sujeto observado, con lo cual ambos maestros tendrían la posibilidad conocer su práctica a través de la mirada del otro y por consiguiente recibir una retroalimentación del trabajo personal; también con este ejercicio de observación podrían considerar otras formas de distintas enseñar y de aprender lo que enriquecería su experiencia docente.

Los hallazgos expuestos permiten afirmar que la evaluación de la docencia no es, como muchas veces se piensa una simple metodología, ni la sola descripción y comparación entre indicadores. La evaluación de la docencia está relacionada con una filosofía educativa definida por la institución que decida evaluar. Asimismo, la evaluación responde a una postura

epistemológica y a una teoría y, también está relacionada con un método y con ciertas técnicas e instrumentos.

No sólo es importante que las autoridades universitarias tomen en cuenta todas éstas cuestiones antes de iniciar cualquier proceso de evaluación, también es necesario que reflexionen sobre los fines con los que se realizará la evaluación y el tipo de instrumento(s) que se emplearán, los que tendrían que estar encaminados a la retroalimentación y mejoría de la práctica docente.

En la literatura no hay un acuerdo en cuanto a si se deben combinar, principalmente los propósitos formativos con los sumativos. Al respecto se propone que no es conveniente, ya que cuando se mezcla lo económico, se desvirtúan los propósitos de mejora.

Sobre este punto Gaviria (1995) hace referencia a lo inoperante de mezclar ambas funciones: "Si la evaluación va a desempeñar funciones formativas y sumativas, nunca deben estar mezcladas, y debe quedar explícitamente formulada la idea de que son órganos, distintos y distantes", los que se encargan de cada una de esas funciones. "Estas dos funciones no pueden ser combinadas. Son intrínseca y básicamente incompatibles, por la simple razón de que sus resultados finales son radicalmente distintos para los profesores"<sup>149</sup>

Para que la evaluación docente sea considerada por los propios docentes como un potencial de cambio y transformación, tiene que formar parte de un programa amplio de evaluación y el que esté integrado en el marco del currículo de la propia Institución.

Asimismo, al implementar los proceso de evaluación se requiere de personal especializado en el área que lleve a cabo esta tarea, desde la planeación, el diseño del modelo y de los instrumentos, la aplicación, análisis y validación

---

<sup>149</sup> Gaviria, José Luis (1995), "Evaluación docente", en *Seminario Evaluación de la Calidad Universitaria*, ponencia presentada en el Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos. Páginas 13 y 14.

de los mismos; así como el diseño y la puesta en marcha de un programa de trabajo con los profesores que les permita retroalimentar y mejorar su trabajo a partir de los resultados obtenidos.

Finalmente para que la evaluación docente sea aceptada por profesores, académicos, estudiantes y autoridades, tiene que responder a los propósitos por los que fue diseñada. Por ejemplo, en esta experiencia la evaluación se realizó para que los profesores analizaran, reflexionaran y autoevaluaran su práctica docente y con ello mejoraran su actividad de enseñanza.

# UN MODELO DE EVALUACIÓN DOCENTE: LA EXPERIENCIA DE LA UPC

Enrique García-Berro \*

Santiago Roca \*\*

## 1. INTRODUCCIÓN, CONTEXTO Y ANTECEDENTES

La evaluación de la actividad docente es una de las piezas clave para la mejora de la calidad de la docencia y es por ello que ha de formar parte de un sistema global para detectar necesidades de mejora en el mundo universitario. En particular, la evaluación de la actividad docente de los académicos ha de tener una estrecha relación con las políticas de formación del profesorado, con criterios de distribución interna de la financiación de las unidades básicas<sup>150</sup>, con el fomento de la innovación y la mejora docente... y, también, con los procesos de selección y promoción del personal académico. En esta línea, la evaluación de la actividad docente no puede desligarse de un reto más amplio en el cual se ha de ubicar y al cual, a su vez, ha de ayudar: la valoración y el reconocimiento de las tareas docentes de calidad. Asimismo, el proceso de evaluación de la actividad docente ha de ser una oportunidad y ha de estimular el proceso de reflexión y de análisis de la propia práctica docente por parte del profesorado.

Tradicionalmente las universidades españolas evaluaban las actividades docentes de su profesorado funcionario (lo que se dio en llamar tramo básico de docencia) cada cinco años. Como consecuencia de su evaluación se asignaba un complemento económico por méritos docentes. En general puede decirse que los criterios para su concesión eran poco restrictivos en la mayoría de las universidades. En muchas ocasiones y en muchas universidades estas evaluaciones consistían en realidad en un aumento de sueldo encubierto. En el caso particular de la Universitat Politècnica de

---

\* Comisionado para la Planificación y Evaluación de la Universidad Politècnica de Catalunya, Barcelona – España.

\*\* Gabinete Técnico de Planificación, Evaluación y Estudios de la Universidad Politècnica de Catalunya, Barcelona – España.

<sup>150</sup> Centros Docentes y Departamentos



Catalunya (UPC) esto no ha sido nunca así. En particular, en el caso de la UPC la concesión de este complemento docente está vinculada al cumplimiento de tres criterios. En primer lugar el profesor solicitante del complemento ha de estar en posesión de encuestas del alumnado favorables. Por otra parte, el evaluado ha de contar con informes favorables tanto de Centro Docente como del correspondiente Departamento. Finalmente, el solicitante ha de acreditar que ha impartido volumen de docencia mayor que el 75% de la capacidad lectiva potencial durante el período sometido a evaluación.

Esta era la situación hasta el año 2006. Sin embargo a partir de este año las universidades no sólo tuvieron que evaluar a su profesorado funcionario sino, también, al profesorado contratado, que tiene unas características muy específicas en el marco regulatorio español. Consecuentemente, el volumen de solicitudes de evaluación docente se ha incrementado muy notablemente. Adicionalmente, las administraciones autonómicas —y, en particular, la de Catalunya— han implantado un nuevo complemento económico por méritos docentes, y conocido como tramo docente adicional. Además, los criterios para la concesión del tramo adicional son, en general, bastante exigentes y representan unos trámites de verificación laboriosos.

Este trabajo se centra en describir las principales características del nuevo “Manual de evaluación de la actividad docente de la UPC”. Dicho manual es un ejemplo que puede ser de interés para las universidades iberoamericanas.

## **2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN**

Antes de proceder a comentar los mecanismos, indicadores y consecuencias de la evaluación conviene detallar, aunque sea de forma sucinta, los principales objetivos que se pretenden conseguir procediendo a una evaluación de la actividad docente del profesorado. En primer lugar es obvio que el principal de los objetivos ha de ser, sin duda alguna, la detección de necesidades de mejora. Por otra parte, también es conveniente dedicar un énfasis especial al fomento de las buenas prácticas docentes, así como la posible innovación docente. Asimismo, se pretende también reconocer las

actividades docentes de calidad, sea cual sea la metodología docente aplicada en cada uno de los casos. Ser utilizado como indicador en los procesos de selección y promoción del profesorado es quizás uno de los objetivos que pudiera tener un impacto real en la mejora general de las actividades docentes. Finalmente, el último de los objetivos que la UPC se planteó al acometer la reforma de su manual de evaluación docente es que los resultados de las evaluaciones contribuyeran de forma clara a los criterios de distribución interna del presupuesto de las unidades básicas.

### **3. MARCO DE REFERENCIA LEGAL**

El artículo 19.2 de de la Ley de Universidades de Cataluña (LUC) establece que la docencia universitaria ha de ser objeto de evaluación y que las universidades catalanas de acuerdo con la agencia catalana para la calidad del sistema universitario catalán, AQU Catalunya, han de desarrollar metodologías y programas de evaluación de la docencia. En definitiva, la evaluación de la docencia es un requisito legal con el que las universidades catalanas han de cumplir. A pesar de ello, la UPC ha manifestado siempre su interés en este tema no sólo por el imperativo legal sino, también, por propio convencimiento de que la mejora general de la institución sólo se puede llevar a cabo haciendo una apuesta decidida por la calidad de sus actividades y por la calidad docente en particular. Además, el artículo 72 de la LUC señala que como resultado de la evaluación docente se podrán establecer retribuciones adicionales por méritos docentes, que previamente se han definido en el apartado 1 con el nombre de tramo adicional de docencia. En este sentido AQU Catalunya publicó en su momento una "Guía para el Diseño y la Implantación de un Modelo Institucional de Evaluación Docente del Profesorado de las Universidades Catalanas". Esta guía es el referente para el manual de evaluación de la UPC. No obstante, debe señalarse que esta guía es de carácter muy general y hace mención explícita a lo que se ha de evaluar, pero no a como se hace la evaluación. Corresponde a cada una de las universidades catalanas desarrollar los preceptos genéricos de la guía y plasmarlos en un documento y un procedimiento concreto y detallado. Con posterioridad, el manual de evaluación de cada una de las universidades ha de ser certificado por la Comisión Específica para la Valoración de Méritos y

Actividades individuales (CEMAI) de AQU Catalunya. Una vez el manual ha sido certificado, cada universidad lo aplica, como mínimo, a efectos de las retribuciones adicionales a que hace referencia el artículo 72 de la LUC. Nótese pues que el manual no sólo ha de ser un instrumento para el reconocimiento de los méritos individuales de los profesores sino que ha de servir, también, para evaluar la calidad de la docencia en un ámbito mucho más amplio y con unos objetivos mucho más genéricos, como se ha detallado en el apartado 2. También ha de hacerse notar que cada universidad puede plantear diferentes objetivos y que, aunque hay una serie de principios rectores de carácter muy general, cada universidad puede desarrollar un manual propio, adaptado a sus propias especificidades y necesidades. Una vez el manual ha sido certificado por AQU Catalunya tiene una vigencia de cinco años, pero es importante hacer nota que la vigencia está condicionada a una acreditación favorable de la aplicación del modelo mediante una auditoria por una comisión de evaluadores externos. Esta acreditación, en cualquier caso, habrá de ser aprobada por la Comisión de Evaluación de la Calidad 3 (CAQ) de AQU Catalunya. Así pues, el proceso es muy pautado y regulado, con una reglamentación clara y que obliga a todas las universidades, lo cual constituye de hecho una gran ventaja.

#### **4. ALGUNAS REFLEXIONES DE CARÁCTER GENERAL**

Antes de proceder a concretar las actuaciones e indicadores de evaluación es conveniente hacer mención a dos aspectos de carácter general que merecen alguna reflexión adicional. En primer lugar ha de hacerse notar que la docencia es una tarea de responsabilidad personal aunque a veces, en determinadas asignaturas, tiene que haber un cierto grado de coordinación, dado que puede ser una docencia compartida.

En particular, en el caso de asignaturas de primeros cursos de carrera es habitual que una misma asignatura sea impartida por diversos profesores de un mismo departamento (y, en algunos casos, incluso por profesores de distintos departamentos) y que los alumnos sean divididos en grupos en los que aunque el programa de la asignatura sea compartido convivan diversas metodologías docentes o, incluso, distintos enfoques. Asimismo es habitual que estos grupos de teoría se subdividan en subgrupos de aplicación

y estos, a su vez, en otros más pequeños de laboratorio. Esto es así en el caso de la UPC en la que los grupos de teoría se subdividen, por regla general, en dos grupos de problemas, que a su vez se subdividen en otros dos grupos de laboratorio cada uno de ellos.

El segundo de los aspectos a tener en cuenta es la subjetividad inherente a la valoración de las actividades docentes. Está claro que la valoración de la investigación es, indiscutiblemente, más objetiva, dado que existen indicadores fidedignos y ampliamente aceptados. En particular, por un lado existen indicadores bibliométricos ampliamente aceptados y, por el otro, la capacidad de captación de recursos económicos tanto públicos como privados es también una buena medida del interés y de la calidad de la investigación desarrollada por un determinado grupo de investigación concreto. Es por ello que la evaluación de la docencia impartida ha resultado ser siempre un problema complejo que ha sido abordado por distintas instituciones de forma muy diversa.

## **5. ALCANCE Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN**

El modelo de evaluación docente implementado en la UPC partió de los siguientes presupuestos:

- Había de abarcar a todo el profesorado, excepto el profesorado a tiempo parcial (que tiene unas características muy específicas) y los profesores ayudantes (que se encuentran en las etapas iniciales de formación).
- La evaluación, conforme a lo que indica la legislación española y su transposición al ordenamiento jurídico propio de Cataluña debía abarcar un período de tiempo de cinco años, aunque excepcionalmente el profesorado podía someter a evaluación períodos de tres años para obtener un informe docente al objeto de presentarse a los concurso de acceso a los diversos cuerpos de profesorado.

- El modelo debía tener como referencia las directrices nacionales e internacionales (ENQA<sup>151</sup>, EUA<sup>152</sup>, ANECA y AQU Catalunya) sobre calidad docente.
- La finalidad, los criterios de evaluación y sus repercusiones debían de ser claros y estar bien definidos. En particular, la evaluación docente había de permitir asignar los complementos económicos por méritos docentes anteriormente detallados y, además, intervenir en los procesos de promoción del profesorado y de asignación de premios, distinciones, permisos sabáticos, ayudas a la innovación docente y otro tipo de recursos o reconocimientos.

## **6. OBJETO Y AGENTES DE LA EVALUACIÓN**

El primer paso antes de definir un procedimiento de evaluación docente es definir con precisión qué es lo que va a ser objeto de la evaluación y quienes van a ser los agentes participantes. En la UPC seguimos fielmente las directrices y recomendaciones internacionales sobre evaluación docente y decidimos que el objeto de la evaluación debía ser:

- La planificación docente del profesorado.
- El desarrollo de la docencia
- Los resultados de la actuación docente.

Por otro lado también se llegó a la conclusión de que los agentes de la evaluación debían ser:

- El propio profesorado.
- Los responsables académicos.
- El alumnado.

## **7. REQUISITOS DEL MODELO DE EVALUACIÓN**

Adicionalmente, otro paso que cabe dar antes de fijar un modelo de evaluación de la actividad docente es proporcionar una serie de requisitos

---

<sup>151</sup> Red de Agencias de Garantía de Calidad Europea

<sup>152</sup> Asociación de Universidades Europeas

que delimiten claramente las diversas opciones, de modo que el modelo no suponga, por un lado, una carga de trabajo considerable para el evaluado y, por el otro, no desborde las capacidades materiales de la institución. Acorde con estas premisas los requisitos fijados fueron los siguientes:

- El modelo debía ser sencillo, fácil de implementar y de gestionar y había de permitir al profesorado aportar con garantías las evidencias que considerase necesarias para la evaluación.
- La evaluación debía ser normalmente a petición del interesado, pero ha de tenerse en cuenta que puede ser un requisito o un mérito para poder concursar a determinadas plazas, y para acceder a determinados reconocimientos o ayudas. En cualquier caso la universidad debía de poder reservarse el derecho a evaluar colectivos de profesorado de forma individual con el fin último de salvaguardar la garantía de calidad de sus titulaciones. Así mismo, con carácter excepcional, los Centros deberían poder solicitar a la Universidad la evaluación de cualquiera de sus profesores.
- La evaluación de la docencia del profesor debía de hacerse en base a grandes bloques de indicadores indirectos, descartando la observación directa de la actuación del profesor en el aula. Una vez determinados los criterios mínimos en cada uno de estos bloques no existiría compensación entre ellos.
- Debía existir un umbral mínimo de docencia para optar a la evaluación docente, que en nuestro caso es de 12 créditos.
- La evaluación de la actividad docente debía ser una oportunidad y un estímulo para reflexionar sobre la propia docencia.
- El manual de evaluación docente debía permitir identificar la excelencia docente y también, simultáneamente, debía facilitar al máximo los procesos relacionados con la toma de decisiones.
- El modelo no debía ser excesivamente cuantitativo.
- El modelo debía permitir reforzar la confianza del profesorado en la transparencia y ecuanimidad del sistema de evaluación.
- El manual de evaluación docente debía incorporar y valorar un autoinforme que reflejase la valoración personal del profesorado sobre su actividad docente.

## **8. LAS COMISIONES DE EVALUACIÓN**

A fin de evaluar la actividad docente de su profesorado la UPC ha recurrido a un instrumento de larga tradición en el mundo universitario, cual es el sistema de evaluación por pares. Este instrumento permite garantizar la transparencia, la ecuanimidad y la estabilidad del proceso de evaluación docente y, por otro lado, refuerza la confianza del profesorado en los objetivos, instrumentos y resultados de la evaluación docente. Para ello es imprescindible que los componentes de las comisiones de evaluación tengan una trayectoria académica incuestionable y que los mecanismos de selección de sus miembros y de ratificación de sus miembros sean transparentes, conocidos con anterioridad, representativos e independientes. Sólo si se cumplen estos requisitos el personal académico acepta de buen grado los procedimientos y resultados de la evaluación.

Además, dada la diversidad de campos temáticos de una organización tan compleja como es una universidad de tamaño grande, en la UPC se piensa que era conveniente que las comisiones evaluadoras se organizaran por ámbitos temáticos, a pesar de que la UPC es una universidad relativamente homogénea dado que su campo de actuación se limita a las ciencias básicas, las ingenierías y la arquitectura. Las diversas culturas docentes coexisten de forma razonable en el seno de la UPC, pero se creyó que una comisión de evaluadores que conociese a fondo las diversas facetas de los docentes, adaptadas a su campo de conocimiento daría más fuerza a los componentes de las comisiones para poder ejercer su labor de forma satisfactoria. Conscientemente se ha huido de una comisión vinculada al propio centro docente para garantizar la inexistencia de vínculos personales entre los componentes de las comisiones y los evaluados. Finalmente, también ha de tenerse en cuenta que la carga de trabajo de las comisiones puede ser elevada pues, como se verá más adelante, han de estudiar y valorar numerosos indicadores. En consecuencia, también se ha buscado un cierto equilibrio entre el número de expedientes que cada una de las comisiones debe analizar.

Atendiendo a todas estas consideraciones en la UPC se han creado las siguientes comisiones de evaluación, organizadas por ámbitos temáticos:

- Ámbito de las Ingenierías de las TIC.
- Ámbito de la Ingeniería Industrial.
- Ámbito de las Ciencias.
- Ámbito de la Arquitectura y el Urbanismo.
- Ámbito de la Ingeniería Civil y la Edificación.

Ha de tenerse en cuenta que el evaluado puede escoger a que comisión dirige su solicitud, independientemente de su titulación original. De esta forma se garantiza que el evaluado pueda ser juzgado por la comisión que mejor se adapta a la docencia que ha impartido en el período sometido a evaluación.

Por su parte la composición de las comisiones debe facilitar su funcionamiento y por ello no han de ser excesivamente numerosas. Por ello se ha optado por unas comisiones con tres miembros académicos y con el apoyo de dos técnicos:

- Un catedrático, con una trayectoria académica ampliamente reconocida, que la preside.
- Dos profesores de cualquier otra de las categorías de profesorado permanente.
- Un asesor del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), con voz pero sin voto, que presta apoyo en la valoración de los aspectos metodológicos. Este asesor ha de ser preferentemente un profesor del ámbito académico correspondiente a la comisión.
- Un asesor del Gabinete Técnico de Programación, Evaluación y Estudios (GTPAE), con voz pero sin voto, que actúa de secretario técnico y que vela por la integridad y fiabilidad de los datos proporcionados y que proporciona información adicional, a requerimiento de la comisión.

Los miembros de las comisiones son nombrados por el Consejo de Gobierno a propuesta del Rector, previo informe favorable de la CSAPDIU, que es el órgano de la UPC encargado de resolver los conflictos. Para garantizar la



representatividad y la independencia de los miembros de las comisiones se requiere mayoría cualificada de 2/3 en votación secreta. La duración de los nombramientos es de cuatro años y los miembros tienen un compromiso de confidencialidad. Los presidentes de las comisiones evaluadoras y el vicerrector encargado del proceso conforman una comisión del más alto nivel que garantiza la homogeneidad y consistencia de los criterios de valoración, elabora propuestas de mejora y rinde cuentas al Consejo de Gobierno.

## **9. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN**

Las comisiones evaluadoras clasifican las solicitudes en cuatro grandes bloques: A, muy favorable, B, favorable, C, correcto, y D, insuficiente. Esta valoración, especialmente en el caso en que sea desfavorable, ha de ser razonada. Adicionalmente, ha de tenerse en cuenta que las comisiones evaluadoras pueden realizar recomendaciones aún en el caso en que la evaluación sea favorable. Para conseguir una evaluación favorable es necesario obtener una valoración positiva en cada uno de los siguientes cuatro apartados, que serán desarrollados en el apartado 10:

- Autoinforme.
- Planificación docente.
- Opinión de los responsables académicos y del alumnado.
- Desarrollo y actuación profesional.

A fin de premiar trayectorias docentes de gran calidad al profesorado que obtiene una valoración global "A" como consecuencia de la evaluación se le reconocen méritos docentes de especial calidad. Con carácter anual la UPC hace el debido reconocimiento a todos aquellos profesores que obtienen esta distinción.

## **10. INDICADORES Y MECANISMOS DE EVALUACIÓN**

A continuación se detallan los indicadores así como los mecanismos de evaluación que contempla el manual docente de la UPC. Ha de hacerse notar que todos ellos han sido objeto de un amplio debate en la comunidad universitaria y son ampliamente aceptados y compartidos por los órganos de

gobierno de la Universidad. Para obtener una valoración global positiva ha de obtenerse una evaluación favorable en cada uno de ellos.

### **10.1.El autoinforme**

El evaluado comenta su tarea docente haciendo mención explícitamente a los objetos de la evaluación, que se han detallado más arriba en el apartado seis de este documento. En este autoinforme el evaluado puede hacer referencia a todas aquellas situaciones, limitaciones y condicionantes que hayan tenido alguna repercusión, tanto positiva como negativa, en la docencia impartida y en sus resultados. Con carácter orientativo el autoinforme tiene una extensión de una página y el formato es libre, aunque naturalmente dependiendo de su rigor su valoración global difiere. En particular, el autoinforme se valora de acuerdo al baremo A, B, C y D previamente detallado. A fin de ajustarse a las características del profesorado la UPC ha establecido tres tipologías de autoinforme. La primera tipología corresponde al modelo inicial, y está dirigida a profesores en los primeros cinco años de la carrera docente y que, por lo tanto, solicitan su primera evaluación. La tipología Intermedia está dirigida a profesores entre seis y 15 años de carrera docente y, finalmente la tipología consolidada, está dirigida preferentemente a los profesores con más de 15 años de carrera docente. Debe hacerse notar que los profesores pueden optar libremente por cada una de estas tipologías, que existen modelos a disposición de los profesores, que existen unas pautas generales para cada tipo de autoinforme y que ninguna de estas tipologías está ligada a la edad del solicitante. Además es importante señalar que la correspondiente Comisión Evaluadora puede tener en cuenta el autoinforme para ajustar las valoraciones iniciales de los otros indicadores. Por tanto, el autoinforme es la pieza clave de la evaluación docente. Los criterios para la valoración del autoinforme son los siguientes:

- Grado de concreción y elaboración de los apartados correspondientes al tipo de autoinforme seleccionado por el evaluado.
- Grado de análisis y de reflexión manifestados respecto a cada uno de los apartados del manual docente.

- Correspondencia y coherencia del contenido del autoinforme con la información obtenida a través de los otros indicadores contemplados en el manual de evaluación.

Para obtener una evaluación satisfactoria en este apartado el evaluado debe obtener una calificación de C.

## **10.2. La planificación docente**

Se valora el volumen de docencia impartida. Se incluye toda la docencia reglada de grado, master y doctorado. El volumen medio de docencia impartida se valora de acuerdo con el baremo:

- – Más de 22 créditos: A.
- – Más de 17 y hasta 22 créditos: B.
- – Más de 12 y hasta 17 créditos: C.
- – 12 o menos créditos: D.

Un crédito equivale a diez horas presenciales. Si durante el período a evaluar se han ejercido tareas de gestión de especial relevancia la calificación se incrementa como mínimo al nivel directamente superior, a criterio de la Comisión correspondiente. Con esta medida se fomenta la participación en labores de responsabilidad académica, que tradicionalmente han sido poco valoradas por el profesorado. Con carácter orientativo si durante el período evaluable el profesor ha impartido tres o más asignaturas de cuatro créditos o dos de seis créditos completamente diferentes, su calificación se incrementa al nivel directamente superior, a criterio de la Comisión. Esta medida pretende fomentar la movilidad de profesores entre las diversas asignaturas asignadas a un determinado departamento. También se valora de forma preferente, aunque no exclusiva, la docencia de asignaturas obligatorias para fomentar que los profesores de mayor categoría y experiencia impartan su docencia en asignaturas de primeros cursos. Para obtener una valoración favorable en este apartado el evaluado debe obtener, como mínimo, una calificación de C.

### **10.3. La opinión de los responsables académicos y del alumnado**

La UPC considera que la valoración de las tareas docentes de sus profesores no debe basarse de forma exclusiva en la opinión de los alumnos aunque, indudablemente, ésta debe ser una fuente fundamental de información. Acorde con ello también solicita la opinión de los responsables académicos. Los responsables académicos (directores de centro docente y directores de departamento) emiten un informe relativo a la actividad docente del interesado. En particular, el director de su centro académico elabora un informe (en formato libre) en el que ha de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Adecuación de las guías docentes, y de los sistemas o mecanismos de evaluación.
- Nivel de coordinación con otros profesores y/o otras asignaturas.
- Tasas de éxito académico (porcentaje de aprobados sobre presentados) y de rendimiento académico (porcentaje de aprobados sobre matriculados).

Por su parte, los directores de departamento informan sobre:

- El nivel de coordinación con otros profesores de la misma asignatura.
- Otras actividades docentes desarrolladas en el seno del departamento.
- La disponibilidad del evaluado para impartir distintas asignaturas de entre las asignadas al departamento.

El formato de estos informes es libre, pero incluye una valoración global de la actividad docente. Además, los informes son confidenciales, pero se han de poner en conocimiento del evaluado. Es importante señalar que estos informes son emitidos por órganos unipersonales y que, por tanto, es una tarea de responsabilidad y de autoridad académica. Con anterioridad eran emitidos por órganos colegiados y la estructura organizativa favorecía que fueran favorables salvo en casos flagrantes. No obstante, el profesor puede incluir comentarios a los informes, si lo considera oportuno.

Por otra parte la opinión del estudiantado también ha de tener, y tiene, un papel fundamental en la evaluación de la docencia. En la UPC la actuación docente del profesorado viene siendo objeto de evaluación por parte de los alumnos desde hace más de 15 años mediante una encuesta institucional de cinco preguntas, en la que se valoran diversos aspectos de la actividad docente. Como es habitual, hay una pregunta en la que se valora globalmente la actuación docente del profesorado (la pregunta 4) y es precisamente ésta la que se emplea habitualmente como indicador en todas las actuaciones en las que se valora la satisfacción del estudiantado. La respuesta varía entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo), de forma que medias a la pregunta 4 por encima de 2,6 son satisfactorias mientras que por debajo de este valor son insuficientes.

Así pues la satisfacción del alumnado con respecto a la actuación docente del evaluado se valora de acuerdo a la media de la pregunta cuatro de la encuesta institucional a los estudiantes:

- – Más de 3,9: A.
- – Entre 3,2 y 3,9: B.
- – Entre 2,5 y 3,2: C.
- – Por debajo de 2,5: D.

Para minimizar las fluctuaciones estadísticas, se agregan todas las encuestas durante el período sometido a evaluación. Así mismo se calcula la desviación típica como guía al evaluado y a las comisiones de evaluación. La Universidad vela para que todo el profesorado disponga de encuestas de satisfacción de los estudiantes, dado que en la UPC las encuestas se realizan con una periodicidad anual y hay dos cuatrimestres, alternándose la realización de encuestas entre el cuatrimestre de primavera y el de otoño. La UPC considera que con carácter general es obligatorio disponer de datos de la opinión del alumnado para poder solicitar la evaluación. En caso de no disponer de encuestas el profesor puede optar a la evaluación, pero ha de justificar razonadamente su ausencia, que es estudiada por las comisiones evaluadoras. Asimismo, el profesor evaluado puede incluir comentarios a las encuestas, si lo considera oportuno, que también son estudiados por las comisiones evaluadoras. Para obtener una valoración favorable se ha de

obtener una evaluación de C o superior en todos y cada uno de estos indicadores.

#### **10.4. Desarrollo y actuación profesional**

La UPC valora que la actuación docente de sus profesores muestre un grado de implicación con la docencia a impartir. En particular, con este apartado se pretende demostrar valorar el grado de implicación, renovación, mejora e innovación docente. Para valorar este apartado el interesado ha de aportar desde un mínimo de dos evidencias hasta un máximo de seis de entre un listado de actividades que demuestren su implicación docente. Se trata de un listado muy amplio, por lo que no se reproduce completamente aquí, por razones de concisión y brevedad. Sin embargo, a título de ejemplo, puede mencionarse que se valoran actividades tales como dirección y/o participación en proyectos de innovación docente, la participación (bien sea la impartición o la asistencia) o la organización de cursos para la mejora de la actividad docente universitaria. La participación u organización de simposios, seminarios, jornadas o congresos relacionados con la innovación o mejora docente. La participación en comisiones de docencia, de elaboración o de revisión de planes de estudio o de evaluación de titulaciones de grado o de master oficial. La participación en comisiones de evaluación docente. La coordinación de diferentes grupos de una asignatura o entre diferentes asignaturas de grado, de cursos de grado, de masteres oficiales o de doctorados. La creación y mejora de las planificaciones o programaciones de asignaturas o del material docente (incluyendo material multimedia) y la creación de nuevas asignaturas. Las acciones de sostenibilización de asignaturas, las que impulsen el compromiso ético y las que fomenten la igualdad de oportunidades. Y así hasta un largo etcétera. Los interesados pueden dirigirse a la UPC para obtener un listado detallado.

#### **10.5. Una visión global de la evaluación**

Para dar al lector una idea de quién evalúa qué, en la Tabla 1 se proporciona una visión global de quién valora qué tipo de información. Como puede verse, las comisiones de evaluación evalúan todos los indicadores de

evaluación. Los centros docentes están a cargo de las labores más importantes de la evaluación, aunque sus recomendaciones son estudiadas por las comisiones evaluadoras. Los departamentos también informan, aunque, como ocurre con los centros docentes, sus informes son sopesados por las comisiones de evaluación. Lo mismo ocurre con la opinión del profesor sobre su propia docencia y con la opinión de los alumnos con respecto a la actuación docente del profesorado. Finalmente el desarrollo profesional es evaluado únicamente por la comisión del ámbito temático del solicitante, dado que en este apartado está muy ligado a la forma de enfocar la docencia y la práctica común en el ámbito de enseñanza del evaluado. Para una evaluación favorable se requiere, nuevamente, una valoración C.

**Tabla 1: Quién valora qué.**

Agente	Autoinforme	Volumen de docencia	Variedad de Asignaturas	Coordinación	Guía docente	Sistemas de evaluación	Encuestas	Tasa de éxito	Desarrollo profesional
Alumnado							■		
Facultad				■	■	■		■	
Departamento		■		■					
Comisión	■	■	■	■	■	■	■	■	■

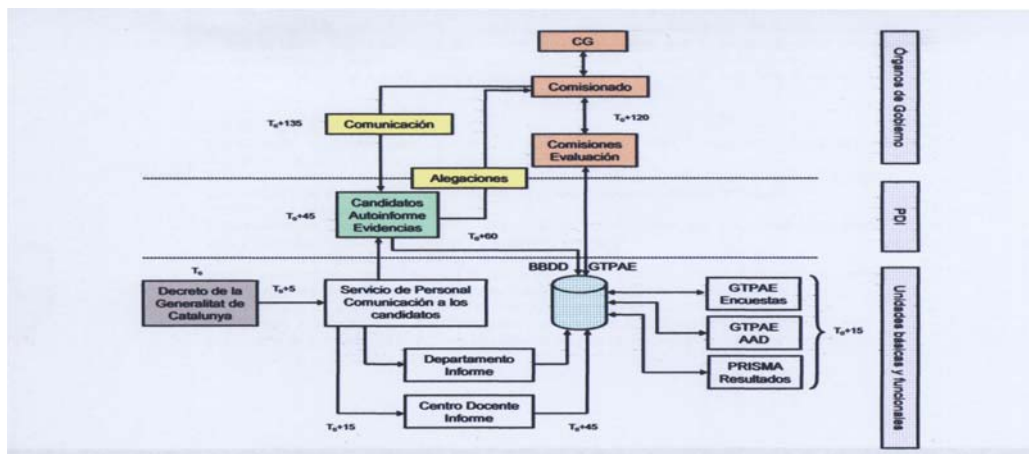
## 11. LAS CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

Una evaluación que no tenga consecuencias tan sólo aumenta la burocracia y, además, genera frustración entre los evaluados. Es por ello que se considera que las consecuencias de la evaluación (tanto sea ésta favorable como desfavorable) deben de ser claras y bien visibles. Así, en la UPC, los resultados de la evaluación tienen las siguientes consecuencias:

- Informar de los resultados para la obtención del complemento docente adicional.
- Informar a los tribunales de concursos de acceso a plazas de profesorado.
- Se considera un requisito para presidir un tribunal de concursos.
- Se considera un mérito para formar parte de un tribunal de concursos.
- Se considera un mérito en las solicitudes de ayuda para la innovación, la mejora docente y la investigación sobre docencia.
- Se considera un mérito para la promoción interna.
- Se considera un mérito para optar a la concesión de períodos sabáticos, permisos y licencias.
- Se considera un mérito para obtener la condición de profesor emérito.
- Se considera un mérito para poder optar a la concesión de premios y otros reconocimientos de la calidad docente.
- Establece indicadores para la financiación de centros docentes y departamentos.

Adicionalmente los profesores que sean calificados con una A por las comisiones evaluadoras reciben el reconocimiento de la comunidad académica en un acto público que se lleva a cabo con periodicidad anual, mientras que los profesores que tienen una evaluación desfavorable deben elaborar un plan de mejora de acuerdo con los responsables académicos del centro y del departamento, sin perjuicio de las posibles acciones disciplinarias.

**Gráfico 1. Procedimiento de solicitud de la evaluación docente**





## **12. PROCEDIMIENTO**

Una universidad como la UPC, con unos 30,000 alumnos y aproximadamente 3,000 profesores, debe disponer de un procedimiento que permita evaluar las actividades docentes de todo su profesorado con carácter quinquenal de forma eficiente para la institución y que resulte cómoda y eficaz para el profesorado. Ello no es una tarea fácil. Por esto se ha diseñado un procedimiento basado en un aplicativo que permite incorporar a una base de datos toda la información relativa al proceso de evaluación, tal como puede observarse en el Gráfico 1. Las fechas se calculan a partir de la aparición en el Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya del decreto por el que se da publicidad a la convocatoria para la solicitud de los complementos económicos adicionales por méritos docentes y están calculados en días. No obstante, las fechas son aproximadas.

## **13. CONCLUSIONES**

Se ha presentado el Manual de Evaluación Docente de la UPC. Creyéndose que este Manual podría ser como un ejemplo en el que las universidades chilenas encontrasen una fuente de inspiración. Se trata de un manual adaptado a las directrices internacionales sobre calidad y excelencia docente. Asimismo proporciona herramientas a los responsables académicos para corregir situaciones claramente mejorables y proporciona al profesorado elementos de reflexión y mejora.

**CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO - CINDA  
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES CHILENAS  
FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL – MINEDUC - CHILE**

**Este libro contiene los trabajos  
fundamentales desarrollados  
en el contexto del proyecto interuniversitario  
“Evaluación del desempeño docente y calidad  
de la docencia universitaria”  
llevado a cabo, por el Grupo Operativo de  
universidades  
chilenas, durante el año 2007.**

**El proyecto fue coordinado por el  
Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA  
Tanto el proyecto como la publicación  
de este libro han contado con el apoyo  
del Fondo de Desarrollo Institucional del  
Ministerio de Educación de Chile.**

