Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria

De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia

_Debates en Educación

editorial FEDUN

RIIED-De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria: de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia / editado por Norberto Fernández Lamarra ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial FEDUN, 2021.

380 p. ; 23 x 16 cm. - (_Debates en Educación)

ISBN 978-987-3640-32-2

1. Ciencias de la Educación. 2. Educación Universitaria. I. Fernández Lamarra, Norberto, ed. II. Título.
CDD 378.007

Fecha de catalogación: abril 2021

Equipo Editorial
Director Editorial: Daniel Ricci
Director Ejecutivo: Claudio Di Tocco
Coordinación Editorial: Miguel Petridis
Asistencia de Producción: Julián Talledo, Lucía Arenas
Asistencia de Administración: Sofía Mauno
Diseño Gráfico y Maquetación: Lorena Bufidis

©2021 Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, en ninguna forma, ni por ningún medio, sin previa autorización escrita del editor.

Editorial Fedun
Azcuénaga 770, CABA
Tel. (011) 4961-9132/5834
Impreso en Argentina
Hecho el depósito que establece la ley 11.723

Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria

De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia

Editores

Norberto Fernández Lamarra (UNTREF)

María Catalina Nosiglia (UBA)

Cristian Perez Centeno (UNTREF)

Mario Rueda Beltrán (UNAM)

Índice

Editorial *7*

Prólogo *9*

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: DESARROLLO, INNOVACIÓN Y FUTURO

Contribuciones de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED)
Edna Luna Serrano, UABC, Mario Rueda Beltrán, IISUE-UNAM *18*

Futuro de la evaluación y desarrollo docente: tres perspectivas para el debate
Hebe Roig *72*

La ética en los sistemas de evaluación estudiantil de la enseñanza
Robert E. Stake, Merel Visse *83*

Universidad, calidad y futuro en américa latina. Repensando la evaluación de la docencia desde una mirada innovadora
Norberto Fernández Lamarra *95*

POLÍTICA, PLANEAMIENTO Y GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Análisis de las políticas institucionales y su incidencia en la docencia en la Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena (Colombia)
Alejandra Bello Guerrero, Liris Múnera Cavadias, Edilbert Torregroza Fuentes *112*

Propuestas de enseñanza y evaluación: articulaciones entre la formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continuen la FFyB-UBA (Argentina)
Marilina Lipsman, Ianina Augustovski, María Paz Florio *136*

Evaluar la práctica docente desde su complejidad: lo implícito, lo explícito, lo cognitivo y lo afectivo.
María Guadalupe Carranza Peña, María Virginia Casas Santin, Karla María Prior 153

La evaluación del desempeño docente en la Universidad Pedagógica Nacional de México
María Virginia Casas Santín, María Guadalupe Carranza Peña 173

Evaluación integral de la docencia universitaria: una propuesta innovadora desde la Universidad de los Andes (Colombia)
Juny Montoya Vargas, Gary Cifuentes 195

Experiencias de Actualización del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en la Facultad de Psicología de la UNAM
Benilde García Cabrero, Leydy Aleen Erazo 212

ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Prácticas-reflexivas sobre la docencia en el aula universitaria
María Isabel Arbesú García, Alicia Rivera Morales 235

Ciberdocente: ¿Paradigma del profesor universitario del siglo XXI?
Ana Julia Bozo de Carmona, Diana Lago de Vergara, Rodrigo Ospina Duque 248

La evaluación de la docencia universitaria en Argentina: hallazgos del estudio APIKS
Cristian Perez Centeno, María Catalina Nosiglia, Sebastian Januszevski, Brian Fuksman 257

Prácticas evaluativas de profesores universitarios. Un estudio de caso en universidades regionales chilenas
Yenia Melo Hermosilla, Alejandro Villalobos Claveria 297

La autoevaluación estudiantil como recurso de retroalimentación en la mejora de la docencia universitaria
Alma Delia Torquemada González, Lizbeth Jardínez Hernández, Cuauhtémoc Gerardo Pérez López 315

Evaluación de la docencia en línea desde la perspectiva de los estudiantes del bachillerato en línea en una universidad mexicana

Yeily Delgado Cruz, Edith J. Cisneros-Cohernour, José Gabriel Domínguez Castillo *333*

La mediación docente: competencia fundamental en la gestión áulica. Una experiencia docente en la escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen"

Amel Ramos Ventura, Manuel Álvarez Hernández, María Luisa Ramón Rodríguez *345*

Acercamiento cualitativo de las prácticas de los docentes frente a grupo de la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". Licenciatura en Educación Primaria

María Luisa Ramón Rodríguez, Manuel Álvarez Hernández, Carlos Jiménez Rosales *357*

Editorial

Nos llena de una particular satisfacción y de un sincero orgullo presentar este magnífico compendio de trabajos que fueron producidos por los integrantes de la RIIED, la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia, y presentados en el VII Coloquio "Evaluación y desarrollo de la docencia en Iberoamérica: innovación y futuro", realizado en la Ciudad de Buenos Aires, del 6 al 8 de noviembre de 2019, organizado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad de Buenos Aires, con el apoyo de nuestro gremio de base, la Asociación de Docentes Universitarios de la UBA (ADUBA).

Este presente título, "Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria, De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia" es el fruto de cada uno de los grupos de investigación a lo largo y a lo ancho de toda Iberoamérica, que presentaron y expusieron sus trabajos en el Coloquio, y de Norberto Fernández Lamarra (UNTREF), María Catalina Nosiglia (UBA), Cristian Pérez Centeno (UNTREF) y Mario Rueda Beltrán (UNAM) que oficiaron de editores para llevar a buen puerto el presente libro.

Nuestro esfuerzo se encuentra enmarcado dentro de la filosofía de apoyar la construcción de herramientas conceptuales de excelencia que resulten accesibles a la comunidad universitaria, multiplicando así el efecto del esfuerzo didáctico de los docentes, ya que uno de los principales objetivos de la Asociación de Docentes de la UBA y de la Federación de Docentes de las Universidades, es poder acompañar a nuestros docentes en el desarrollo de sus carreras académicas y aportar los recursos institucionales para que sus trabajos puedan difundirse apropiadamente.

La Editorial FEDUN ha sido creada para acompañar en este esfuerzo y facilitar la producción y circulación de las publicaciones originales de los docentes, siguiendo el espíritu de los Estatutos que dieron forma a nuestras universidades.

Es de primordial importancia para la Editorial FEDUN este acompañamiento a la producción científica e intelectual y al desarrollo de la carrera académica de nuestros docentes, que refuerza nuestro compromiso de seguir acompañando día a día, la construcción de Universidades de calidad e inclusivas.

Dr. Daniel Ricci
Secretario General FEDUN

Prólogo

La **Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED)** tiene el privilegio de compartir con los lectores interesados en la temática trabajos presentados en el VII Coloquio "**Evaluación y desarrollo de la docencia en Iberoamérica: innovación y futuro"**, realizado en la Ciudad de Buenos Aires, del 6 al 8 de noviembre de 2019, organizado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad de Buenos Aires, con el apoyo de la Asociación de Docentes Universitarios de la UBA (ADUBA).

La RIIED, cumpliendo con uno de sus principales propósitos que es contribuir al estudio amplio y sistemático de la evaluación de la docencia, particularmente en contextos institucionales de Iberoamérica, se dio a la tarea de elaborar este libro que hará posible que muchas de las propuestas, los intercambios y los debates durante el Coloquio, puedan estar accesibles para un público más amplio.

Esperamos que el conjunto de trabajos que conforman este texto, contribuyan en última instancia a mejorar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la revisión y análisis de distintos enfoques y las diversas prácticas actuales de la evaluación de la docencia. Consideramos que este propósito se realiza, al propiciar el intercambio de ideas y perspectivas sobre el quehacer docente y las distintas iniciativas desplegadas en su evaluación. Con el seguimiento sistemático de las experiencias de evaluación de la docencia en instituciones de Iberoamérica, se da el primer paso para que lleguen a formar parte del gran cuerpo de conocimiento sobre el campo, y al hacerlo, se favorezca la comunicación y el debate entre colegas, así como se impulse la formación de nuevos investigadores en la temática.

La tarea emprendida resulta desafiante si se considera la naturaleza polémica y compleja de la función docente y su evaluación en las instituciones educativas. Como cuando se ubica a los maestros como los únicos

responsables de la calidad de la escuela y con ello se asume que su evaluación traerá como consecuencia directa la mejora de todo el sistema escolar. O bien, cuando se desarrolla la evaluación docente y se desconocen la diversidad de perfiles del profesorado en activo, los distintos contextos socioculturales y económicos, las modalidades existentes y los niveles educativos, la variedad de condiciones de infraestructura y equipamiento, así como las diversas situaciones laborales en las que se ejerce la docencia.

También la complejidad de la labor docente se expresa al reconocer que aún nos falta mucho por desentrañar el pensamiento de los profesores y su influencia en la experiencia escolar, así como el conocimiento de las percepciones de los profesores y estudiantes en la interacción en la escuela y su impacto en el aprendizaje. De la misma manera que hemos vista documentada la presencia de la cultura dominante en las escuelas ubicadas en comunidades originarias y su desencuentro en las experiencias cotidianas en las aulas. Sin faltar el señalamiento unánime del papel activo de los estudiantes en la construcción del conocimiento, y la presencia de lo ideológico en la vida cotidiana en las escuelas. Todo lo anterior apunta a la necesidad urgente de concebir y reconocer al proceso de enseñanza y aprendizaje de forma más holística y compleja, y como consecuencia, el compromiso por contribuir a repensar las distintas formas de evaluar la labor docente.

Un espíritu más abierto al considerar la información disponible sobre la educación formal y su función social, conduciría a replantear los conceptos de la enseñanza y el aprendizaje y a formular señalamientos críticos hacia las instituciones educativas y a una mayor exigencia respecto a sus posibles funciones a cumplir, en las sociedades contemporáneas. Derivado de lo anterior, también la necesidad de precisar el papel fundamental que pueden jugar los profesores en los procesos de formación de las nuevas generaciones. Sin desconocer la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación, en una sociedad que aspira a ser considerada como la sociedad de la información y el conocimiento.

Una nueva perspectiva de concebir a la docencia apuntaría hacia la integración de múltiples aspectos en los procesos de aprendizaje, como los recursos personales y materiales de los estudiantes, los contextos específicos en los que se desarrolla, la integración para el aprendizaje de la motivación y el interés por aprender de los participantes, así como las estrategias empleadas. Por supuesto considerando la presencia de la internet en la construcción del conocimiento, en donde éste se genera y difunde en espacios

compartidos y colaborativos y cada vez se instala, de forma subrepticia o buscada, en cada aula escolar.

Todo el reconocimiento otorgado a la educación como herramienta clave en la construcción de mejores sociedades, se pone en tensión al dar cabida a las grandes diferencias de opinión cuando se deben traducir las directrices generales, en propósitos concretos; cuando se decide la selección de medios o recursos para lograrlos, o se diverge en las condiciones o puntos de partida, o en el reconocimiento de la incertidumbre provocada por una sociedad en constante cambios y en la búsqueda permanente de mejores modelos socioeconómicos que disminuyan las grandes desigualdades existentes.

Las dificultades presentes, por insólitas que parezcan, no deben ser obstáculo para colegiadamente asumir el desafío de estudiar la labor docente y velar por diseñar estrategias de evaluación que contribuyan a fortalecer la percepción social de la importancia de la docencia en las instituciones escolares. Así como desentrañar los retos que depara el futuro de las instituciones educativas y los roles esperados de quienes ejerzan la docencia; lo que es claro y contundente, es que estas iniciativas no podrán llegar a feliz puerto sin la condición indispensable del involucramiento, tanto en el diseño como en su aplicación, de los directivos, los profesores y los estudiantes.

El libro está conformado por tres secciones que agrupan un conjunto de textos ubicados en cada una de ellas, según su contenido. En la primera parte se incluyen los que abordan temáticas más generales, vinculadas a la red académica o a algún tema concerniente a la docencia y su evaluación. En la segunda parte, los artículos enfatizan aspectos de la política, el planeamiento y la gestión de la evaluación de la docencia. En la parte final, las producciones se enfocan en prácticas institucionales concretas y tienen en común el hecho de basarse en estudios e investigaciones específicos sobre la evaluación y el desarrollo de la docencia.

Todos los artículos han sido evaluados por un Comité Científico Revisor de carácter internacional conformado por miembros de la RIIED que analizó los trabajos y permitió -gracias a su intervención- asegurar estándares de calidad en los artículos que integran el libro así como una curaduría del mismo. Es por ello que queremos agradecer muy especialmente su desinteresada cooperación en este Comité a Margarita Baquieva (España), Sandra Conzuelo Serrato (México), Natalia Coppola (Argentina), Ileana Rojas Moreno (México) y Yulan Sun (Chile).

Así, iniciando el libro se presentan las "Contribuciones de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia" de *Edna Luna Serrano y Mario Rueda Beltrán*, en el que identifican la contribución de los integrantes de la RIIED al campo de conocimiento sobre evaluación de la docencia, sistematizando la producción y las líneas de investigación publicadas desde 2008.

Seguidamente, *Hebe Roig* se pregunta ¿cómo planificamos nuestra influencia en los escenarios futuros de la docencia? ¿Cómo intervenir en la transformación de la enseñanza? Y ¿qué lugar ocupa la evaluación de los docentes en estos proyectos? en su trabajo "Futuro de la evaluación y desarrollo docente: tres perspectivas para el debate". Y concluye proponiendo una serie de elementos que deben entrar en el debate sobre nuevas formas de evaluación de la docencia de cara al futuro.

En tercer lugar presentamos la ponencia del Profesor de la Universidad de Ilinois (EE.UU.), *Robert Stake*, quien nos honró con su participación en el Coloquio, y que aquí disponemos en castellano gracias a la traducción -que agradecemos- de Fátima Cruz. El Dr. Stake hilvana junto a la Prof. Merel Visse, una serie de agudas y valiosas reflexiones acerca de "La ética en los sistemas de evaluación estudiantil de la enseñanza".

Cerrando la primera parte del libro, *Norberto Fernández Lamarra* analiza los desafíos contemporáneos de los sistemas educativos en la región y destaca la importancia de innovación continua por parte de las instituciones. A partir de ello, presenta algunas ideas para afrontar los desafíos de la mejora de la calidad de la educación y su vínculo con la evaluación de la docencia universitaria. Finalmente, presenta algunas reflexiones sobre el futuro de la educación, la innovación, la formación docente y la evaluación de la docencia en la Universidad.

La segunda sección del libro se integra con seis trabajos que -como señalamos- refieren a aspectos específicos de la política, el planeamiento y la gestión de la evaluación de la docencia.

En primer término, los colegas de Colombia *-Alejandra Bello Guerrero, Liris Múnera Cavadias y Edilbert Torregroza Fuentes-* realizan un análisis de las políticas institucionales y su incidencia en la práctica docente. Se trata de un estudio de caso institucional realizado en la Universidad de Cartagena de su país, como parte de un proyecto internacional desarrollado en el ámbito iberoamericano acerca de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia universitaria.

Marilina Lipsman, Ianina Augustovski y María Paz Florio (Argentina) presentan una serie de propuestas de enseñanza y evaluación construidas de modos colaborativos por docentes, pedagogos y tecnólogos educativos, a partir de las cuales se diseñarán dispositivos de intervención en las cátedras de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires.

Luego, las colegas de México *María Guadalupe Carranza Peña, María Virginia Casas Santin y Karla M. Prior* buscaron comprender cómo se expresaron diferentes dimensiones de la práctica docente de profesores y cómo la comprensión de esta complejidad puede considerarse un marco analítico e interpretativo para su evaluación. En concreto, qué piensan y qué hacen los profesores, qué teorías suscriben y cuáles subyacen implícitamente en sus prácticas.

También desde México, *María Virginia Casas Santín y María Guadalupe Carranza Peña*, presentan un estudio acerca de la estrategia y naturaleza de la evaluación del desempeño docente en la Universidad Pedagógica Nacional de México, en perspectiva histórica, ya que analizan tres momentos de las últimas dos décadas.

En diálogo con ese trabajo, el texto de *Juny Montoya Vargas y Gary Cifuentes* introduce la propuesta de evaluación docente que viene realizando la Universidad de los Andes de Colombia, articulando las responsabilidades de docencia, investigación y servicio, como parte de una estrategia de desarrollo profesional docente. Además plantean una estrategia concreta para superar la dicotomía entre docencia e investigación y detallan un mecanismo de valoración para lograrlo.

Cierra esta sección, un tercer artículo -de *Benilde García Cabrero y Leydy Erazo-* que también profundiza en la misma dirección que los anteriores ya que documenta y analiza la reciente experiencia de actualización del sistema de evaluación del desempeño docente en otra institución; en este caso, la Facultad de Psicología de la UNAM.

En la sección final de libro, las producciones tienen en común el hecho de derivar de estudios e investigaciones sobre las prácticas de evaluación de la docencia en distintos países de América Latina -Argentina, Chile, Colombia y México- desde la perspectiva de actores específicos, en especial, los docentes y estudiantes.

En el primer trabajo, *María Isabel Arbesú García y Alicia Rivera Morales* presentan los resultados de dos proyectos de investigación desarrollados en dos universidades públicas de la Ciudad de México, sobre prácticas-reflexivas

de la docencia universitaria, en el que los propios docentes participantes proponen estrategias para mejorar su desempeño en el aula.

En segundo término, *Ana Julia Bozo de Carmona, Diana Lago de Vergara y Rodrigo Ospina Duque,* analizan la asintonía de un desempeño profesional cada vez más mediatizado por tecnologías -lo que ellos denominan "ciber-docente"- y el sostenimiento de estrategias de evaluación de su desempeño que mantiene su apego a criterios tradicionales y enfocados en el dominio de conocimientos disciplinares y titulaciones. Plantean la necesidad de ajustar los procesos de evaluación docente a partir de caracterizar la reconfiguración del campo docente y las nuevas competencias que demanda para el profesorado.

El artículo "La evaluación de la docencia universitaria en Argentina: hallazgos del estudio APIKS" de *Cristian Perez Centeno, María Catalina Nosiglia, Sebastián Januszevski y Brian Fuksman*, expone los resultados nacionales de una investigación internacional que se está llevando a cabo en más de 30 países, referidos a los aspectos docentes de la profesión académica. Concretamente, los que especifican las actividades de enseñanza que realizan los académicos y quiénes evalúan esas tareas de docencia. Finalmente estudian la relación de ambos aspectos con variables estructurales del ejercicio profesional universitario en Argentina y comparan los resultados obtenidos con los de un estudio análogo llevado a cabo una década antes, con el fin de observar los cambios producidos en ese período y en qué sentido se han dado.

Los profesores *Yenia Melo Hermosilla y Alejandro Villalobos Claveria* estudian las prácticas de evaluación de profesores universitarios en tres universidades regionales de Chile. En su estudio relevan los instrumentos y técnicas de evaluación que son promovidos institucionalmente (tales como el portafolio, la selección múltiple o la rúbrica) y la tensión -no resuelta- entre dos dimensiones evaluativas: lo formativo y la acreditación.

Haciendo foco en la perspectiva estudiantil, los colegas *Alma Delia Torquemada González, Lizbeth Jardínez Hernández y Cuauhtémoc Gerardo Pérez López,* analizan las posibilidades que ofrece la autoevaluación de los estudiantes como retroalimentación que favorezca la mejora de la docencia universitaria. El estudio cualitativo en el que se sustenta involucró a tres cohortes de egresados de una licenciatura en ciencias de la educación y permitió concluir que la autoevaluación estudiantil habilitó la identificación

de habilidades profesionales y aptitudes personales que los docentes ponen en juego durante el proceso formativo y que los procesos de autoevaluación estudiantil permiten mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes universitarios, retroalimentando sus habilidades para la docencia.

También desde una perspectiva estudiantil y en el ámbito geográfico mexicano, *Yeily Delgado Cruz, Edith J. Cisneros-Cohernour y José Gabriel Domínguez Castillo*, estudian la evaluación de la docencia pero en la modalidad de enseñanza a distancia. La investigación -desarrollada a partir de un instrumento de recolección de datos validado en estudios previos- permitió registrar la valoración positiva de los estudiantes respecto de la calidad de la docencia respecto de la planificación, la conducción y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los últimos dos trabajos -que cierran estar tercera parte y el libro en su conjunto- estudian dos aspectos de la evaluación de competencias docentes de una institución superior del Estado mexicano de Tabasco: la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". Concretamente, analizan el modelo tetradimensional de evaluación aplicado a su Licenciatura en Educación Primaria.

En el primer caso, *Amel Ramos Ventura, Manuel Álvarez Hernández y María Luisa Ramón Rodríguez*, buscan conocer las habilidades de los formadores respecto de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes normalistas. En el segundo, María Luisa Ramón Rodríguez, Manuel Álvarez Hernández y Carlos Jiménez Rosales, recuperan la percepción de los docentes en relación con las competencias que desarrollan cotidianamente.

Los resultados de ambos trabajos no sólo permiten esclarecer los aspectos propios de la mediación docente y sus elementos constituyentes, sino también identificar dos tipos de mediación y acompañamiento: el docente como supervisor de las prácticas de los estudiantes y, otro como tutor académico que enfatiza la orientación en el desarrollo de las prácticas.

Así, como queda expuesto y es característico en los eventos académicos organizados por la RIIED, prevalecen los apoyos de aspectos teóricos diversos, las propuestas metodológicas variadas y los distintos elementos de innovación que nutren la discusión y alientan el recorrido por la comprensión y la búsqueda de orientaciones de la acción que se traduzcan en mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Esperamos que las ideas presentadas en el libro sean el detonante de un intercambio fructífero con el lector que contribuya a la construcción de ambientes propicios de aprendizaje, en donde la convivencia de profesores y estudiantes inspire la innovación y cimentación para alcanzar un mejor futuro.

Norberto Fernández Lamarra (UNTREF)
María Catalina Nosiglia (UBA)
Cristian Perez Centeno (UNTREF)
Mario Rueda Beltrán (UNAM)
Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED)

1

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: DESARROLLO, INNOVACIÓN Y FUTURO

Contribuciones de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED)

Edna Luna Serrano, UABC
Universidad Autónoma de Baja California, México
Mario Rueda Beltrán, IISUE-UNAM
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue identificar la contribución de los integrantes de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia al campo de conocimiento sobre evaluación de la docencia. A través de una revisión sistemática de la literatura se identificaron las líneas de investigación y temáticas desarrolladas en artículos, libros y capítulos de libro publicados en el período comprendido del 2008 al 2019.

El panorama derivado del conjunto de materiales revisados destaca, entre otros aspectos, la complejidad de la evaluación de una actividad tan significativa para las instituciones educativas como lo es la docencia. Así mismo, sobresale como tendencia reciente en la investigación del campo el estudio del contexto institucional para la delimitación de las estrategias de la evaluación docente. El recorrido por los trabajos seleccionados también permitió enfatizar la necesidad de utilizar diferentes fuentes de información en los programas de evaluación docente, así como involucrar, tanto en el diseño como en su aplicación, a los diferentes actores de la institución (directivos, profesores y estudiantes).

Paradójicamente, a pesar de una década de investigación sobre la actividad docente, no se observaron indicadores que muestren la mejora de esta actividad, por lo que deberán reforzarse las iniciativas de las comunidades para vincular los resultados de la evaluación a los programas de formación permanente *ad hoc* a las condiciones del profesorado.

Introducción

En la actualidad las instituciones de los diversos niveles educativos se han visto fuertemente cuestionadas por distintos sectores de la sociedad. Las controversias van dirigidas hacia el reclamo del cumplimiento de las funciones tradicionalmente encomendadas y a las surgidas a partir de los cambios continuos de la sociedad. La proverbial función formadora de las instituciones educativas se ha colapsado con los avances tecnológicos y el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, de tal manera que han alterado también el campo laboral, por lo que la formación en general de todos los estudiantes debería replantearse. Actualmente, por ejemplo, la selección de las carreras universitarias como último peldaño de la educación formal debería pasar por el análisis profundo sobre cuáles de ellas siguen vigentes para la sociedad contemporánea, cuáles ya no son funcionales y cuáles podrían preverse para el futuro inmediato. De la misma manera, un ejercicio complementario debería incluir la selección de los mejores recursos tecnológicos disponibles para que la interacción de profesores y alumnos dé lugar, con el mismo grado de relevancia, tanto a la formación profesional como a la consolidación de ciudadanos comprometidos con sus comunidades. De forma paralela, esta misma lógica debería aplicarse para revisar las funciones correspondientes a cada uno de los niveles escolares previos.

La evaluación educativa ha constituido históricamente una de las herramientas disponibles para orientar las acciones programadas, prever los recursos necesarios para su realización y un mecanismo para retroalimentar su cumplimiento. Por ejemplo, en el ámbito universitario la regulación se expresa en la definición de normas y planes que especifican las funciones de cada una de las figuras de su personal, y a través de la conformación de cuerpos colegiados y organismos moderadores que garantizan el cumplimiento de las metas establecidas. Sin embargo, desde hace más de dos décadas se constata la presencia de criterios externos derivados de políticas públicas (Buendía et al., 2017) que irrumpen la vida institucional y se consolidan como mecanismos de orientación y reconocimiento de las actividades universitarias. Estos se han instaurado como formas de evaluación que suplen, o por lo menos subordinan, las evaluaciones tradicionales, al depender de ellos un porcentaje alto del salario de un significativo sector de los docentes, el acceso de las instituciones a recursos económicos adicionales

y, en el caso de los programas de formación profesional al reconocimiento oficial de su calidad.

Actualmente algunos de sus efectos pueden observarse en la prioridad otorgada al trabajo individual, la competitividad para el cumplimiento de tareas y la obtención de resultados a corto plazo, la producción documentable y la prioridad otorgada por el profesorado a las actividades mejor remuneradas en los programas especiales. Se ha favorecido una racionalidad meritocrática que ha desplazado a otras lógicas académicas, como las referidas al compromiso social, al desarrollo de las disciplinas y al cumplimiento de la misión universitaria de investigar, formar estudiantes y difundir la cultura. Su origen se justificó inicialmente en la mejora de la calidad de las instituciones y, más adelante, como recurso para compensar la caída del presupuesto del sector educativo. En ambos casos se dejó establecida la asociación de la evaluación docente con el acceso a recursos económicos, sentando las bases para afectar los principios éticos de la vida académica. Otro de los efectos de este tipo de condiciones laborales –sometidas a las reglas de los programas de compensación salarial– es la formalización y crecimiento de las exigencias administrativas en la producción del conocimiento científico.

En cuanto al desarrollo de la investigación, es indispensable destacar que la investigación educativa desde su surgimiento ha tenido su raíz principal en las universidades públicas, en donde ha evolucionado desde el interés individual o de pequeños grupos hasta la creación de centros e institutos con cuerpos académicos dedicados (casi de forma exclusiva) al cultivo de esta disciplina. En esta condición, la producción de conocimiento de los temas vinculados a la educación formal está sujeta en gran medida a las condiciones brindadas por las universidades, de ahí que la producción de conocimiento en esta área se vea afectada por las normas y las condiciones laborales de cada organización. Si bien, algunas de las iniciativas promovidas desde los gobiernos de algunos países han impulsado acciones que alientan el trabajo en colectivos, en parte por los efectos del individualismo provocados por los programas de compensación salarial; sin embargo, éstas no han sido suficientes para revertir el peso burocrático en la administración del conocimiento.

Por todo lo anterior, resulta necesario estimular el florecimiento de proyectos que conjuguen el trabajo en colaboración, a partir de compartir un interés temático y disposición personal para el diálogo, y el acompañamiento

solidario que consolide un avance en el conocimiento ajeno a la lógica del cumplimiento por exigencias administrativas. En esta perspectiva, el propósito general de este estudio fue identificar la contribución de los integrantes de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) al campo de conocimiento sobre evaluación de la docencia.

¿Cómo surgió la RIIED?

La RIIED surgió como una derivación de una organización similar que venía operando en México desde hacía varios años (Luna, Rueda y Arbesú, 2006). Ya en otro trabajo, Rueda y Sánchez (2018) señalaron cómo en una reunión con investigadores de distintos países de Iberoamérica se elaboró un texto que pretendía compartir los aspectos clave a considerar en la evaluación de la docencia (RIIED, 2008; Rueda, 2010). La coincidencia en el deseo de compartir las orientaciones de quienes ya estaban involucrados en la evaluación docente y con las personas que estaban por iniciarse en esta actividad, planteó al grupo ahí reunido la conveniencia de formalizar una relación profesional que tuviera como eje la investigación sobre el tema. En este caso, con el atractivo de que ese agrupamiento profesional podría proporcionar, adicionalmente, una perspectiva iberoamericana. En la medida en que todos los presentes compartían el interés profesional por la evaluación de la docencia, de forma espontánea se creó la organización y se acordó extender el compromiso de atender la evaluación docente en todos los niveles escolares. La RIIED se constituyó para favorecer la sistematización de experiencias, los intercambios de perspectivas y el diálogo entre comunidades académicas de distintos países en un clima de acompañamiento y cooperación.

El inicio de la organización

El inicio de la RIIED estuvo marcado por la idea de contar con un espacio cuyo propósito principal fuera la contribución a la mejora de los procesos de enseñar y aprender –originalmente en la universidad y actualmente

en todos los niveles escolares– a través de la investigación sobre la evaluación de la docencia. El grupo se propuso desarrollar trabajo de investigación desde una perspectiva colaborativa, entendida como la asociación deliberada de personas para producir conocimiento sobre un tema, en diálogo con las teorías y metodologías en uso. Desde sus inicios, se acordó mantener un grupo de asociados relativamente pequeño para garantizar que en las sesiones de trabajo fuera posible el intercambio de opiniones y la presentación de proyectos individuales, así como analizar temas de interés colectivo e iniciativas futuras de la red –como los coloquios, que en promedio han tenido lugar cada dos años– y prever la publicación de las aportaciones de los miembros en distintos foros. En ocasiones, como resultado de las sesiones grupales se han producido textos colectivos que han sido compartidos en comunidades académicas más amplias.

La RIIED, fundada por 18 académicos, cuenta ahora con 54 miembros que mantienen comunicación y participación continúa entre doce países: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, Estados Unidos, Filipinas, México, Perú, Portugal, República Dominicana y Venezuela. El ingreso de nuevos miembros se realiza a través de la invitación personal por parte de alguno de los integrantes, cuidando de identificar un genuino interés en la evaluación docente y buena disposición para el trabajo colectivo. La permanencia tiene un carácter voluntario, se continúa mientras se considera que es de utilidad hacerlo y se aparta temporal o definitivamente de la organización cuando así se juzga conveniente. La membresía a la RIIED no representa un costo económico y cada quien asume sus gastos cuando se hacen reuniones o eventos especiales; los costos para eventos puntuales se cubren con el patrocinio de las instituciones de pertenencia de los organizadores en cada sede.

Propósitos iniciales y evolución de la RIIED

El propósito inicial de la RIIED, de contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través de la investigación sobre la evaluación de la docencia, ha transitado por distintas rutas que pueden destacarse en los trabajos realizados en conjunto. Algunos de ellos se han realizado con la finalidad de conocer el estado que guarda el tema en una institución particular, en una región o en un país; otros han puesto el interés en la realización

de diagnósticos para caracterizar las prácticas de evaluación en activo. Y un tercer grupo ha impulsado la visión crítica de los medios habituales para evaluar a los profesores, o la búsqueda de nuevas formas para valorar su actividad y observar el impacto en la mejora del aprendizaje estudiantil. La línea de investigación desarrollada ha permitido conformar comunidades locales y el conocimiento acumulado ha permitido formular propuestas para elaborar políticas educativas y coadyuvar a la toma de decisiones de los encargados del sector.

Principales características de su funcionamiento

La RIIED organiza periódicamente coloquios, encuentros académicos en distintas sedes, en las que se combina el interés local de promover un tema en particular con la presentación del avance de los trabajos de sus miembros. Por lo general, se procura realizarlos cada dos años con la finalidad de contar con tiempo suficiente para el desarrollo de los proyectos y facilitar la colaboración en trabajos entre distintas instituciones y/o países. Los coloquios, seis hasta el momento, han permitido la promoción del tema de la evaluación de la docencia en las instituciones particulares en donde han tenido lugar, así como la difusión de los avances de los estudios de cada uno de sus miembros y la presentación de resultados obtenidos en proyectos multinacionales. Los coloquios se anuncian, en primera instancia, entre los integrantes de la red y cada sede amplía la convocatoria a investigadores locales según convenga por el tema que se abordará. Las actividades se organizan de manera tal que en algunas de ellas tenga cabida un público más amplio, con la finalidad de difundir la atención sobre el tema, y otras puedan mantener el acceso sólo para los miembros de la RIIED, ya sea para la discusión amplia de algún contenido en específico o para acordar las futuras actividades colectivas de la organización.

La mayor parte de los trabajos presentados en los coloquios se difunden en números temáticos en revistas especializadas, en secciones especiales, como trabajos individuales o en versiones de libros en formato electrónico o impreso. Todo ello con la finalidad de alentar la sistematización de las experiencias de evaluación, difundir los trabajos individuales y colectivos de los miembros y compartir el conocimiento disponible con quienes trabajan en el tema de la evaluación docente o van a hacerlo. La convivencia

en los coloquios también ha favorecido el diseño y la puesta en práctica de estudios comparativos de distinta naturaleza y duración, algunos realizados con apoyos financieros y otros sin ellos, y ha facilitado las invitaciones a colaborar en otras actividades académicas regionales, como congresos, cursos o asesorías.

El presente trabajo se ubica en la perspectiva de consolidar las actividades de la RIIED respecto a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la investigación sobre la evaluación de la docencia. Para hacer posible el cumplimento de este propósito se ofrece un panorama general de los trabajos de sus miembros, y a partir del análisis sistemático de la producción editorial se destacan los temas tratados, los avances logrados y los desafíos para la evaluación de la docencia, esperando construir un puente de comunicación entre quienes ya están involucrados o lo estarán próximamente.

Método

Este estudio corresponde a una revisión de la literatura entendida como un método sistemático para identificar, evaluar y sintetizar un cuerpo existente de registros (Fink, 2019). La pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las contribuciones al campo de la evaluación docente de los integrantes activos de la RIIED?

El período estudiado abarca desde el año de constitución de la RIIED (2008) al 2019. Las fuentes de información utilizadas fueron las plataformas *Google académico, Open Researcher and Contributor ID* (ORCID), *Dialnet* y la página web de la RIIED. Los términos de búsqueda se refirieron al tema de evaluación en relación con el profesorado, el docente o la práctica docente en cualquiera de los siguientes apartados: título, resumen y palabras clave. La investigación incluyó artículos, libros y capítulos de libro.

El criterio metodológico de selección de los textos fue acotar el objeto de estudio al campo de conocimiento sobre evaluación de la docencia y a la producción hecha por los integrantes de la RIIED (el Anexo 1 muestra la relación de autores considerados). Se aplicó una estrategia de análisis de contenido mixto para derivar las principales categorías y subcategorías (Elo y Kyngäs, 2008). En un primer momento analítico se codificaron los textos con base en un enfoque inductivo, así se derivaron las principales categorías (líneas) y subcategorías (temas). Enseguida se aplicó un enfoque

deductivo, donde los códigos se acoplaron a la literatura especializada; la ubicación de los textos en las categorías siguió un criterio excluyente, lo que derivó en situar cada documento sólo en una categoría. La producción general revisada se organizó y sintetizó en líneas de investigación y temáticas que se presentan en la siguiente sección.

Resultados

El corpus de documentos permitió identificar once líneas de investigación y en algunas de ellas se derivaron temas más específicos. La tabla 1 presenta la relación de las líneas y su descripción.

Tabla 1. Líneas de investigación desarrolladas por integrantes de la RIIED en el periodo 2008-2019.

Líneas	Descripción
1. Políticas de evaluación docente.	Engloba estudios sobre políticas y programas de evaluación docente en el ámbito de la educación básica y educación superior en Latinoamérica y España.
2. Experiencias de evaluación docente en educación superior, media superior y básica.	Incluye el estudio de las experiencias de evaluación docente en educación superior, media superior y básica en Latinoamérica y Portugal.
3. Evaluación de las condiciones contextuales de la docencia en IES.	Presenta los trabajos relativos al desarrollo de un modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas a la función docente en ES.
4. Consideraciones metodológicas a la Evaluación Docente.	Integra diversas propuestas metodológicas asociadas a la evaluación de la docencia.
5. Análisis de la práctica docente.	Comprende estudios relacionados con el análisis de las prácticas docentes en ES.

Líneas	Descripción
6. Instrumentos de evaluación de la docencia presencial.	Contiene estudios sobre el desarrollo, validación y uso de instrumentos de evaluación docente como: cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos, autoevaluación, observación de la práctica docente.
7. Evaluación formativa.	Incorpora estudios sobre evaluación formativa de la docencia asociada al uso de portafolios, autoevaluación y observación en aula (realizada entre pares, supervisores y expertos externos).
8. Evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias.	Reúne estudios sobre las implicaciones de la modalidad de enseñanza por competencias en la evaluación de la docencia y propuestas de evaluación.
9. Evaluación docente para la modalidad de la enseñanza en línea.	Agrupa trabajos relativos a las particularidades de la evaluación docente para las modalidades de enseñanza en línea.
10. Estados del conocimiento.	Aglutina dos estudios sobre la producción editorial mexicana en evaluación de la docencia (de los periodos 1990-2004 y 2002-2012).
11. Diseño e implementación de programas de evaluación de la docencia.	Resume las recomendaciones hechas por la RIIED en relación con el diseño e implementación de programas de evaluación del desempeño docente.

1. Políticas de evaluación docente

Las políticas y programas de evaluación docente se trabajaron tanto en el ámbito de la educación básica como en educación superior.

Análisis de las Políticas y Programas de Evaluación Docente en Educación Básica

En el período estudiado, en particular en México, se analizaron las características de los programas de evaluación docente previos a la Reforma Educativa de 2013 (Luna, Cordero, López y Castro, 2012) y con mayor énfasis a partir de la Reforma, se examinaron sus alcances, limitaciones y posibilidades para determinar necesidades de formación del profesorado

(Cajiga y Olivos, 2016; Cordero, 2015; Cordero y González, 2016; Cordero y Luna, 2014; Cordero, Luna y Patiño, 2013; Moreno y Arbesú, 2014).

El trabajo de Nava y Rueda (2014) analizó la evaluación del desempeño docente como tema en la agenda pública y señaló el papel que en ello han tenido los medios de comunicación. Propuso incorporar a la discusión elementos aportados desde las experiencias en el campo de la investigación. Al considerar las disparidades del panorama educativo, señaló la necesidad de dotar al docente de las condiciones indispensables para su adecuado desempeño, como un requerimiento previo a su evaluación; en el diseño e interpretación de resultados se debe considerar la diversidad de perfiles, contextos institucionales, socioculturales y económicos en los que se ejerce la docencia.

Rueda (2014) desarrolló cinco dimensiones para el análisis e identificación de necesidades en la evaluación del desempeño docente de educación básica: la política, la teórica, la metodológica-procedimental, la de uso y la de valoración de la misma evaluación. Resaltó la importancia de considerar el contexto en la aplicación de las iniciativas de evaluación del profesorado, así como los riesgos de no hacerlo, y puntualizó que la evaluación es sólo una de las acciones necesarias para mejorar la calidad educativa.

Además, se comparó el Marco General de una Educación de Calidad de México con los referentes internacionales de desempeño para la evaluación docente (Vázquez, Cordero y Luna, 2017), así como sus posibilidades de orientar la práctica docente de acuerdo con las demandas pedagógicas del currículo nacional de preescolar (Luna, Pedroza y Córdova, 2019). De manera generalizada, se argumentó a favor de un sistema integrado de evaluación docente que reconozca los aspectos particulares de la actividad docente y vincule los resultados de la evaluación con estrategias pertinentes de mejoramiento profesional. Reyes y Arbesú (2017) identificaron las representaciones sociales construidas por maestras de educación preescolar acerca de la evaluación del desempeño docente implementada en la Reforma Educativa de 2013.

En el caso de Brasil, Calderón y De Oliveira (2014) analizaron la forma de evaluación docente adoptada en el Sistema de Evaluación y Rendimiento Escolar del Estado de São Paulo (SARESP), concluyeron que la cultura de la "performatividad", basada en la evaluación por resultados, acabó arraigándose en la evaluación de la docencia a lo largo de los 15 años de funcionamiento del SARESP. Por su parte, Coloma (2010) analizó la vigencia de

la agenda de evaluación de los docentes de educación básica en Perú a la luz de las percepciones de un grupo de expertos y participantes en los procesos de evaluación. En el ámbito español, Murillo y Hernández-Castilla (2012) formularon propuestas para una evaluación de la función docente que contribuya a mejorar la calidad y equidad de la educación.

Análisis de las Políticas y Programas de Evaluación Docente en Educación Superior

En México, las políticas y programas de evaluación docente en Educación Superior (ES) se instauraron en la década de los noventa del siglo pasado. No obstante, el estudio de las políticas y programas identificó que la docencia no figuró en las iniciativas de evaluación. Las medidas instrumentadas intentaron remediar la situación del profesorado principalmente mediante la opción de optimizar el tiempo de dedicación y la cualificación de quienes desempeñan la función docente; no se ocuparon de mejorar esta actividad, ni de diseñar y aplicar esquemas de evaluación que la alentaran y fortalecieran (Canales, 2008; Canales y Gilio, 2008; Fernandez y Coppola, 2012). En este sentido, en los planes sectoriales de educación sobresalen las políticas de evaluación y compensación salarial como ejes rectores de la evaluación de los académicos (Arbesú y García, 2017; Rueda y De Diego, 2012). Dos aspectos sobresalen, la evaluación relacionada con la remuneración y la escasa vinculación de los resultados con acciones institucionales de apoyo a los académicos para mejorar su labor como docentes.

En España la búsqueda de la calidad de la docencia, a través de su evaluación y formación del profesorado, se construyó desde la Ley de Reforma Universitaria de 1983 hasta el sistema de acreditación derivado de la Ley Orgánica de Universidades de 2001. En este contexto se revisaron las políticas y programas y su vinculación con la profesionalización de los docentes (Jornet-Meliá, Perales-Montolío y González-Such, 2010; Tejedor-Tejedor y Jornet-Meliá, 2008).

Murillo (2008) ubicó la calidad y excelencia de los docentes universitarios como uno de los principios que orientan el Espacio Europeo de Educación Superior donde se establece la obligatoriedad de la evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión de los profesores, y existen distintos subsistemas de evaluación vagamente interrelacionados, así como diferentes agentes que van desde el Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades.

Perales-Montolío, Jornet-Meliá y González-Such (2014) dieron cuenta de la demanda social respecto a la universidad española y su papel en el desarrollo de la sociedad y la ciudadanía, los cambios derivados del Proceso de Bolonia y los procesos explícitos y continuos de evaluación y acreditación en las universidades han configurado un nuevo panorama, que ha influido en las políticas de formación y de evaluación del profesorado que prioriza la mejora de la calidad.

2. Experiencias de evaluación docente en educación superior, media superior y básica

En la década de los noventa, con la institución del Estado evaluador en los diferentes países de América Latina se generalizó el interés por estudiar las prácticas de evaluación docente.

Así, Rodríguez (2008) propuso que la evaluación del profesorado universitario, como práctica social, está relacionada con condiciones históricas de diversa índole y sus desarrollos se pueden entender mejor si se analizan en el entramado de políticas y procesos que cada Estado adelanta para el conjunto de su sociedad. En el caso colombiano, la evaluación del profesorado universitario da cuenta de las tensiones que viven las universidades públicas en su intento por responder a las exigencias del mercado y el Estado, y de alcanzar algún nivel de legitimidad en el seno de su propia sociedad. En Argentina, la evaluación docente en educación superior se aprecia como una tarea pendiente hasta 2008 (Fernández y Coppola, 2008). De igual manera, en Venezuela, Parra y Trujillo (2008) señalaron que se han implementado algunas iniciativas relevantes; sin embargo, todavía es una tarea inconclusa porque ni las universidades ni el Estado le han otorgado la importancia necesaria; se aprecia falta de voluntad política y académica para consolidar una cultura de la evaluación que tenga como meta el logro de la calidad de la educación superior.

En México, un diagnóstico nacional sobre el estado de la evaluación de la docencia universitaria, contó con la representación de 78 universidades públicas distribuidas en seis regiones del país. La distribución de las IES (Instituciones de Educación Superior) correspondió a: región Metropolitana (Rueda, 2008a; Rueda, Linares y Reyes, 2011); región Centro-occidente (Figueroa, 2011); región Centro-sur (Elizalde, Olvera y Torquemada, 2011; región Noroeste (Luna y Arámburo, 2011); región

Noreste (García y Bustillo, 2011); y región Sur-sureste (Loredo y Cisneros-Cohernour, 2011). De manera general, los resultados revelaron que en el 30% de las IES la evaluación docente se institucionalizó en la década de 1990, en la mayoría (60%) a partir de 2000 y sólo en 10% antes de 1990. Sobresale el uso generalizado de los cuestionarios de apreciación estudiantil como la estrategia dominante. En general, el uso de los resultados de evaluación docente se relacionó en primer lugar con brindar información a las instancias administrativas, y en segundo para proporcionar información a los docentes evaluados (Rueda, Luna, García-Cabrero y Loredo, 2010; Rueda, Luna, García y Loredo, 2011).

Rueda (2008b) estudió las características más sobresalientes de la evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la Ciudad de México, encontrando un uso extendido de la evaluación asociada a los programas de compensación económica y acreditación, y como estrategia privilegiada a los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos. Por otro lado, se analizaron las particularidades de la evaluación de la docencia en el ámbito de posgrado (Loredo, Romero e Inda, 2008; Luna, 2008).

El estudio sobre la relación entre los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia en dos universidades públicas concluye sobre la necesidad de definir los estándares de evaluación del personal docente y tomar en cuenta las complejidades del contexto (Patrón y Cisneros-Cohernour, 2014).

En Chile, Salazar (2008) caracterizó las prácticas de evaluación de la docencia en 14 universidades, identificó una profunda heterogeneidad, que va desde la ausencia absoluta de políticas y modelos de evaluación, a instituciones que han diseñado, validado y normado las instancias para dicho proceso. De esta manera, documentó que la autoevaluación, la evaluación de pares y del jefe directo en conjunto dan consistencia a los procesos de evaluación docente, en un ámbito donde ha predominado la evaluación a través de los cuestionarios de opinión de los estudiantes. Además, se generó un perfil con las características del buen docente en dos muestras de profesores de Chile y Argentina. Los resultados mostraron que no hay diferencias en las respuestas emitidas en relación con los aspectos de: edad, años de servicios, género y tipo de educación en la que ejercen. Los rasgos personales más relevantes fueron: empatía, cercanía con los estudiantes, respeto, carisma, motivación y compromiso ético. Y los rasgos profesionales

destacados: dinamismo, disciplina, exigencia, manejo de los contenidos curriculares, planificación y metodología de trabajo (Salazar et al. 2014). También se desarrolló una escala para la medición de perfiles profesionales docentes a nivel universitario (Salazar, Cerda, Marín y Villalobos, 2017).

Con el fin de conocer las condiciones particulares de las prácticas institucionalizadas de evaluación docente se desarrollaron diagnósticos en distintas universidades de Chile y México (desde la perspectiva de docentes y estudiantes) donde se enfatizó la importancia de vincular la evaluación docente con procesos de formación en los que participen activamente los profesores (Arbesú, Moreno, Comas y Contreras, 2017; Barrera, 2014; Contreras, 2008; Contreras y Arbesú, 2008). Lipsman (2012) presentó la experiencia sobre la evaluación de la docencia en la Universidad de Buenos Aires en el marco de la autoevaluación institucional y en la Carrera de Formación Docente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

Con base en el reconocimiento de la complejidad de la tarea docente, la falta de consenso frente a lo que significa ser un docente de calidad en la universidad, limitar la responsabilidad del docente únicamente a la adquisición de conocimientos por parte del estudiante y la proliferación de criterios de evaluación de un docente de calidad que podrían materializarse en algunas perspectivas sobre la "buena enseñanza", se elaboró una propuesta flexible y abierta de un sistema integral de evaluación de la docencia al servicio de la calidad en la universidad (Garzón y Montoya, 2014; Montoya y Ramírez, 2014). Por su parte, Moreira y Pereira (2012) propusieron un modelo flexible y adaptable para la evaluación docente a partir de las directrices europeas sobre la calidad de la educación superior y reformas en el sistema de evaluación de educación superior en Portugal.

Los estudios comparados sobre prácticas de evaluación de la docencia en ES en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España y México dan cuenta de las particularidades y similitudes de esta práctica generalizada y la insistencia en la necesidad de implementar acciones que mejoren la actividad docente (Calderón, Barrera y Marshal, 2017; Fernández y Coppola, 2009; Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014).

En el ámbito de la Educación Media Superior, Conzuelo y Rueda (2010) describieron las características principales de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), los rasgos más destacados de los docentes, y exploraron los elementos de evaluación de la docencia a partir del

análisis de algunos cuestionarios de opinión estudiantil. Asimismo, se analizaron las prácticas de evaluación en este ámbito (Conzuelo, 2012).

Respecto a la evaluación docente del profesorado de educación escolar en Chile, la obra de Manzi, González y Sun (2011) presenta un amplio tratado sobre el origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas de educación, el modelo de evaluación y los instrumentos, la implementación de la evaluación docente, qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en relación con los resultados, consecuencias de la evaluación docente; sobre el desempeño docente y sus relaciones con antecedentes de los profesores y su contexto, así como investigación educativa a partir de la evaluación docente.

El Modelo de Evaluación Docente Endógeno (MEDE) surgió como una alternativa de evaluación de la práctica docente de educación básica en Chile, basado en el Marco para la Buena Enseñanza, la normativa vigente del Ministerio de Educación y el Plan de Desarrollo de la Institución. Está constituido por ocho instrumentos validados (autoinforme, portafolio digital, informe observación de aula, informe pedagógico de pares, encuesta de satisfacción estudiantil, encuesta de satisfacción de padres, informe actitudinal e informe administrativo) y el reglamento MEDE (Salazar, Inostroza, Marín, Gutiérrez y Olivera, 2018).

3. Evaluación de las condiciones contextuales de la docencia en IES

Después de más de una década de estudiar la evaluación del desempeño docente en las IES y de reconocer el escaso impacto de la evaluación en la mejora del desempeño de los docentes, así como el insuficiente reconocimiento social hacia la función docente se analizaron los factores contextuales que inciden sobre dicha actividad en la universidad pública en México, de acuerdo con tres dimensiones de análisis: la dimensión macro, que incluye las condiciones y políticas nacionales de evaluación docente; la dimensión meso, que revisa las condiciones y políticas institucionales de evaluación docente, y el nivel micro, que examina las condiciones del aula que afectan la práctica docente (Canales, Luna y Rueda, 2017; Leyva, 2017; Rueda, 2012; Rueda, Alonso, Guerra y Martínez, 2014; Rueda, Canales, Leyva y Luna, 2014). Estos trabajos derivaron en un modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas a la función docente en ES (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014).

El modelo se aplicó en distintas universidades iberoamericanas con el fin de conocer las condiciones prevalecientes. Así, se reportó el desarrollo de la docencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (Rueda, Canales y Leyva, 2016); en la Universidad Autónoma de Baja California (México) (Luna, 2016); en una universidad privada del sureste de México (Cisneros-Cohernour, Carballo y López, 2017; Cisneros, Contreras y López, 2016); en la Universidad Católica Cecilio Acosta y Universidad del Zulia (Venezuela) (Bozo, Inciarte, Parra-Sandoval y Fuenmayor, 2017; Parra-Sandoval, Bozo, Inciarte y Fuenmayor, 2016); en la Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina) (Fernández, Mundt, Tommasi, Martinchuk y García, 2016); y en la Universidad de Valencia (González-Such, Sancho-Álvarez y Bakieva, 2016). Se constató la utilidad del modelo para el análisis ordenado de las complejas condiciones institucionales donde se desarrolla la función docente. Además, en la diversidad de contextos estudiados se mostró la necesidad de no subestimar la actividad docente ante la relevancia que reviste la necesidad de mejorar la calidad de la formación profesional, así como la importancia que tienen las condiciones contextuales donde se desarrolla la actividad.

4. Consideraciones metodológicas a la Evaluación Docente

Evaluación cualitativa de la docencia universitaria

Con base en el examen de las limitaciones del paradigma positivista utilizado en la evaluación de la docencia en ES se propuso el uso de una perspectiva interpretativa, se mostraron las debilidades del paradigma tradicional e identificaron cuestiones críticas que surgen cuando la evaluación se basa en opiniones de los estudiantes, como única fuente para determinar la calidad de la enseñanza (Cisneros-Cohernour, 2008a; Cisneros-Cohernour, 2013). En el mismo sentido, Stake y Munson (2008) exploraron los complicados desafíos de la evaluación docente en el campo de las artes y la educación.

El modelo de evaluación comprehensiva de Stake se aplicó con el fin de abordar la complejidad y particularidades que caracterizan a la actividad docente, desde una perspectiva eminentemente formativa donde se priorizó la mejora de la enseñanza y se articuló la evaluación con procesos de formación del profesorado (Arbesú, 2009; Stake, Arbesú y Contreras, 2017).

Perspectiva institucional de evaluación de la docencia en ES

En el marco de los procesos de evaluación institucional se ubicó la evaluación de la función docente en la educación superior –como prácticas de evaluación en materia de aseguramiento de la calidad. Asimismo, se consideraron imprescindibles para la planificación y la gestión estratégica de las instituciones universitarias (Fernández, 2014; Fernández Lamarra y Coppola, 2010; Fernández Lamarra, Aiello y Pérez Centeno, 2017).

El uso de los resultados de aprendizaje como indicador en la evaluación de la docencia universitaria

En la actualidad hay una tendencia que considera que el fracaso o éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Con base en esta perspectiva, se consideran los resultados del aprendizaje de los alumnos como un criterio clave en la evaluación de la docencia individual. Al respecto, Jornet-Melia, González-Such, y Bakieva (2012), describieron los problemas técnicos y limitaciones que esta postura conlleva, además de las implicaciones de carácter ético.

Evaluación de la evaluación

Stake (2017) presentó consideraciones teóricas sobre la evaluación de la evaluación con base en los planteamientos de Scriven en la perspectiva de mejorar la calidad de la enseñanza.

La aproximación metodológica a los estudios de metaevaluación del sistema de evaluación de la docencia realizados por el grupo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México) presentó el procedimiento implementado a partir de un grupo colegiado y las dimensiones objeto de análisis (Bezies y Elizalde, 2017; Bezies, Elizalde y Olvera, 2012; Elizalde, Olvera y Bezies, 2017; Elizalde, Torquemada y Olvera, 2010).

En la misma línea se encuentra el trabajo desarrollado por Montoya (2012) en la Universidad de los Andes (Colombia), donde los resultados parciales mostraron que la estrategia diseñada resultó útil para promover la reflexión de los profesores sobre su práctica docente y el diseño de sus cursos. Quedaron cuestionamientos acerca de la utilidad de la herramienta para evaluar el grado en que se lograron los objetivos de aprendizaje de los cursos.

5. Análisis de la práctica docente

En la consideración de que la intervención pedagógica ocurre antes y después de los procesos interactivos en el aula, García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008) propusieron tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. Las cuales se concibieron como interrelacionadas de manera independiente. Desde esta perspectiva, se caracterizaron las prácticas docentes de profesores de una institución de educación superior privada e identificaron aquellas que inciden en el logro académico de los alumnos, e identificaron áreas de competencia docente a mejorar.

Los resultados mostraron que la experiencia docente es un factor determinante en la planeación, conducción y evaluación del aprendizaje (Loredo, García-Cabrero, Mendoza y García, 2018). También se indagó sobre la influencia del modelo educativo institucional y el contexto en las prácticas de los profesores (Loredo y Lara, 2017). Por otro lado, Ramírez y Montoya (2018) exploraron las percepciones de los profesores de diversas disciplinas sobre la buena docencia y su evaluación. Asimismo, se argumentó a favor de evaluar las dimensiones afectivas de la docencia dada su relevancia en la generación de un clima social en el aula que facilite u obstaculice el aprendizaje (García-Cabrero, 2009).

6. Instrumentos de evaluación de la docencia presencial

Cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos

Uno de los temas de investigación más consolidados es el de los cuestionarios de evaluación de la docencia con base en la opinión de los estudiantes –que al mismo tiempo son el instrumento utilizado de manera generalizada. Desde esta perspectiva, se examinaron de manera crítica los hallazgos de la literatura en relación con su aplicación y uso, con el fin de orientar su utilización en el marco de un sistema que posibilite la mejora de la docencia universitaria (Luna y Torquemada, 2008).

Al reconocer el poder orientador que tienen los instrumentos de evaluación y la necesidad de que sean congruentes con la modalidad de enseñanza que impulsa la institución, se desarrolló el Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente por los estudiantes (Luna, Calderón, Caso

y Cordero, 2012), del cual se aportaron evidencias de validación de constructo (Luna y Reyes, 2015). En el mismo sentido, Reyes, Luna y Caso (2017) integraron las aportaciones metodológicas para la validez y confiabilidad de los cuestionarios.

Ortega, Sosa, Rodríguez, Nicolás y Rodríguez (2017) reportaron la experiencia en el desarrollo de un cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes con fines formativos en el ámbito de una escuela de enfermería. Por otra parte, Chaves, González y Jornet (2017) desarrollaron un instrumento para el Instituto Tecnológico de Costa Rica.

El estudio de la dimensión "Evaluación de los aprendizajes en la práctica docente" y su orientación a partir de los cuestionarios dio cuenta de su complejidad y del escaso impacto que tienen los puntajes de evaluación docente (Rueda, y Torquemada, 2008; Salazar, 2010).

La relación de los puntajes con la efectividad docente se estudió a partir de las variables asociadas a las características del profesor y del curso: escolaridad, tipo de contrato, reconocimiento académico y experiencia de los profesores, así como área de conocimiento y tamaño del grupo. Los resultados mostraron la manera diferencial de comportarse de las variables dependiendo del área del conocimiento, lo que da cuenta de la complejidad de la actividad docente y la dificultad de emitir políticas generales que atiendan las particularidades del contexto pedagógico del profesorado (Arámburo, y Luna, 2012; Arámburo y Luna, 2013; Luna y Arámburo, 2013). Asimismo, Arámburo, Velasco y Pineda (2017) estudiaron el efecto de la administración del cuestionario y las expectativas de calificación de los alumnos en los puntajes de evaluación docente, así como su percepción sobre la utilidad y el uso de los resultados.

Instrumentos de Autoevaluación

García-Cabrero, Valencia y Pineda (2012) reportaron el proceso de diseño y validación de un instrumento de autoevaluación docente integrado por las siguientes escalas: 1) Planeación del curso, 2) Conducción de secuencias didácticas, 3) Comunicación y valores y 4) Evaluación de la progresión de los aprendizajes. Dados los índices psicométricos arrojados el instrumento es válido y confiable, y útil para promover una cultura de reflexión y autoanálisis para la mejora de la enseñanza.

Carranza y Casas (2017) propusieron un cuestionario como dispositivo para la autoevaluación, a partir de un conjunto de elementos conceptuales utilizados en el instrumento, los maestros reflexionan sobre lo que saben (teorías asumidas) y lo que hacen (teorías en uso), y a partir de la reflexión sobre su propia práctica la resignifican. Por su parte, Arbesú y Argumedo (2010) trabajaron el diseño y uso de portafolios con el fin de promover la reflexión y autoevaluación en los profesores.

Observación de la práctica docente

Pedroza y Luna (2017) dieron cuenta del diseño, evidencias de validez de contenido y constructo de un instrumento de observación de la práctica docente en educación preescolar, así como la consistencia de la medición y del proceso de observación. El instrumento valora las dimensiones: planeación, intervención y evaluación. Para ello, se analizó la planeación didáctica y la práctica docente en el aula. Los resultados reportaron adecuadas medidas psicométricas y consistencia en las distintas observaciones.

Desarrollo de instrumentos para otras modalidades de la actividad docente

En la consideración de las particularidades de la enseñanza de la supervisión clínica en Medicina, donde el profesor asume una función de modelador del desempeño de los estudiantes en un contexto de práctica profesional real, se desarrolló un cuestionario de evaluación formativa de la supervisión clínica con base en la opinión de los estudiantes. Las evidencias generadas confirmaron que la evaluación de las competencias docentes, independientemente del contexto, requieren considerar la previsión/planificación didáctica, la conducción del proceso de enseñanza propiamente dicho y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Villavicencio-Martínez y Luna-Serrano, 2018). Asimismo, un cuestionario de autoevaluación de la competencia de supervisión clínica en Medicina (Luna, Cordero y Villavicencio, 2017). Por otra parte, se caracterizó la función docente de supervisión de docentes/supervisores de psicología clínica y psicología escolar (García, García, Martínez, Seda y Morales, 2017).

7. Evaluación formativa

De manera general, la evaluación formativa de la docencia se asocia al uso de portafolios, autoevaluación y observación en aula (realizada entre pares, supervisores y expertos externos), donde se busca propiciar la reflexión docente de manera individual y colegiada, así como retroalimentar su práctica.

Se documentaron diversas experiencias en el uso de portafolios, como recurso para promover la reflexión y autoevaluación docente desde una perspectiva cualitativa (Arbesú y Argumedo, 2010a; Arbesú y Argumedo, 2010b; Aragón, Guzmán y Marín, 2018), así como distintas estrategias para su desarrollo (Arbesú y Gutiérrez, 2012; Arbesú y Gutiérrez, 2013; Arbesú y Gutiérrez, 2014; Cisneros-Cohernour, Pech y Aguilar, 2012; Peñalva y Arbesú, 2014; Conzuelo, 2013). Así, se demostraron las posibilidades de los portafolios para facilitar la reflexión y la autocrítica como elementos que pueden derivar en mejores prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, Cisneros-Cohernour (2008b) mostró la utilidad de los portafolios para obtener un panorama de la calidad del trabajo docente y necesidades de actualización de los profesores. Argumentó que el poder de los portafolios está en la calidad de la información que proporcionan sus elementos. Asimismo, la calidad de la evaluación depende de los productos que los profesores incluyan.

En relación con el uso de los resultados para mejorar las prácticas docentes, Cisneros-Cohernour y Stake (2012) –con base en un estudio de caso acerca de un catedrático en una universidad pública orientada a la investigación en el medio oeste de los Estados Unidos–, examinaron cómo el instructor utiliza la retroalimentación de sus compañeros, de su jefe de departamento y de los resultados de la evaluación basados en opiniones de estudiantes. La investigación es un intento de comprender mejor los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora de la enseñanza.

Cisneros-Cohernour y Stake (2014) examinaron las fortalezas y limitaciones de los portafolios para evaluar de manera formativa la calidad de la docencia. Los resultados de la investigación indicaron que el uso del portafolio permitió a los docentes colectar evidencia sobre la calidad de su trabajo, analizar su práctica en el aula y comenzar a involucrarse en un diálogo para mejorar la docencia.

En la búsqueda por diversificar los instrumentos empleados en la evaluación del desempeño docente, De Diego y Rueda (2012) indagaron las aportaciones de tres instrumentos –autoevaluación, autoanálisis y evaluación por pares académicos– en la reflexión y aprendizaje de docentes universitarios. Concluyeron que es necesario implementar acciones coordinadas que favorezcan la mejora de la práctica docente. En este sentido, la retroalimentación por pares en la docencia universitaria se reconoce como una alternativa de evaluación formativa que permite reflexionar en conjunto sobre las fortalezas y debilidades en la enseñanza y potenciar la colegialidad entre miembros de una o distintas unidades académicas.

Contreras (2010) reportó la experiencia de diseño e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño docente con fines formativos en una universidad chilena; Además, reportó un ejemplo real que contempla el ciclo de reunión de pre-observación, registro de la observación de clases, informe previo, reunión de post-observación e informe final. La experiencia fue efectiva en provocar la reflexión del profesor sobre su docencia y cómo podría ésta influir en el aprendizaje de sus estudiantes (Contreras, 2018). Se concluye que la retroalimentación puede ser una poderosa herramienta para mejorar la práctica docente, siempre y cuando se acompañe de una política institucional que la apoye.

En el ámbito de la educación básica, Salazar et al. (2014) preguntaron la opinión de profesores chilenos sobre la autoevaluación que realizan docentes municipales sometidos al programa nacional de evaluación docente, dado que existe una marcada diferencia en los promedios nacionales obtenidos en la autoevaluación y aquellos de los otros instrumentos, estas discrepancias se explicaron en su mayoría a la falta de reflexión y autocrítica de los docentes respecto a su desempeño, mientras que un porcentaje no menor mencionó que los instrumentos de evaluación no se acercan a la realidad nacional y son fácilmente manipulables. Se destacó la necesidad de un mayor conocimiento respecto a las prácticas evaluativas utilizadas por el programa.

8. Evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias

Ante la emergencia en todos los niveles educativos del modelo de enseñanza por competencias, se desarrolló una conversación cuya finalidad fue develar las implicaciones de asumir esta modalidad.

Rueda (2009) revisó los principales argumentos y características atribuidas al enfoque por competencias en educación y su relación con las competencias docentes, y desarrolló pautas a seguir en los programas de evaluación de los profesores. En esta misma línea, se ubicaron los trabajos sobre conceptualización de las competencias y sus implicaciones para la evaluación docente (Cisneros-Cohernour y Stake, 2010; Guzmán, y Marín, 2011) y la formación de profesores en esta modalidad de práctica docente (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012; Marín, Arbesú, Guzmán y Barón, 2012; Marín, Guzmán, Márquez, y Peña, 2013).

Jornet-Meliá, González-Such, Suárez-Rodríguez y Perales-Montolío (2011), con base en el análisis de los conceptos de competencias y estándares de desempeño, propusieron una estrategia general para orientar el diseño y planificación de un sistema de evaluación de competencias. Comentaron algunos elementos conceptuales y metodológicos acerca de la determinación de estándares en el dominio de las competencias; argumentaron la necesidad de orientar los procesos de evaluación de competencias sobre modelos de tipo cuantitativo que permitan graduar los niveles de desempeño con precisión; asimismo, analizaron las implicaciones educativas y organizativas de la enseñanza por competencias y su evaluación, el papel de los estándares en este ámbito y las necesidades de replantear los modos de trabajo en el sistema educativo para acercarse a la enseñanza por competencias de una manera eficaz.

Las particularidades de las competencias docentes y su evaluación se han estudiado en el ámbito de la educación normal, la competencia de planeación del curso (Álvarez-Hernández, Gallegos-Fernández y Ramos-Ventura, 2018; Gallegos, Álvarez, Ramos y Ramón, 2017) y en posgrados de instituciones formadoras de docentes (Guzmán, Ortiz y Uribe, 2017); y en educación media superior las prácticas de evaluación del aprendizaje de los docentes de Bachilleratos Tecnológicos, en el marco de la RIEMS. En general, se encontró que si bien los docentes se han apropiado del discurso de la RIEMS, no modificaron sustancialmente sus prácticas evaluativas en el aula; por tanto, se requiere intensificar la capacitación dirigida a los docentes en los temas relativos a la evaluación por competencias (Loredo y Alvarado, 2017).

El Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior (MECD) se desarrolló con el fin de guiar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación docente, destacar

la función docente y apoyar procesos de evaluación vinculados al mejoramiento de las prácticas docentes. El MECD incluye cuatro dimensiones de análisis: 1) contexto institucional; 2) previsión del proceso de enseñanza y aprendizajes; 3) conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje; y 4) valoración del impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje (García-Cabrero, Loredo, Luna, y Rueda, 2008; García-Cabrero, Loredo, Luna, y Rueda; 2014).

El MECD como objeto de estudio se utilizó en distintas universidades públicas (García-Cabrero y Rueda, 2012) y privadas (García-Cabrero y Loredo, 2010; Loredo y Romero, 2012). Al mismo tiempo, se validó por medio de diferentes estrategias, a través de un seminario-taller (Arbesú, 2012; Cisneros-Cohernour, Aguilar y Barrera, 2012; García-Cabrero, Ávila y Luna, 2012); de un cuestionario de evaluación de la competencia docente con base en la opinión de los estudiantes (Cisneros-Cohernour, Jorquera y Aguilar, 2012; Luna, Calderón, Caso y Cordero, 2012); de la aportación de evidencias de validez tanto del cuestionario de los estudiantes como de una rúbrica de autoevaluación (Cisneros-Cohernour, Jorquera, y Aguilar, 2012); del estudio de la validez sustantiva de las evaluaciones docentes basadas en opiniones de estudiantes (Cisneros-Cohernour, 2014). Asimismo, el MECD se ha utilizado en la evaluación de la docencia en posgrado (Guzmán, Marín y González, 2010); en la identificación de competencias docentes (Guzman et al. 2012); en la formación y evaluación de competencias docentes (Guzmán y Marín, 2012; Marín, Arbesú, Guzmán y Barón, 2012); y en la evaluación de competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria (Leyva, 2012).

9. Evaluación docente para la modalidad de la enseñanza en línea

En la consideración de las características distintivas de las competencias de los profesores que trabajan en entornos virtuales, se analizó el rol del docente en escenarios virtuales de enseñanza-aprendizaje en relación con los modelos psicopedagógicos que han dominado la escena de la educación a distancia. Se argumentó que tanto el tipo de modelo psicopedagógico como los dispositivos tecnológicos posibilitan o restringen las dimensiones que configuran la práctica docente, lo que debe ser tomado en cuenta en el diseño de la evaluación docente (García-Cabrero y Pineda, 2011).

Garcia-Cabrero, et al. (2018) desarrollaron el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Enseñanza en Línea [MECDL], que

considera tipos de presencia docente (de enseñanza, cognitiva, social, emocional y de aprendizaje), ciclos conversacionales y secuencia instruccional. El MECDL comprende: la dimensión previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje. Se discutió sobre la utilidad del MECDL como un marco de referencia conceptual para orientar la actuación, evaluación y formación del profesorado virtual (García-Cabrero et al. 2018).

Además, se desarrolló un marco analítico validado para la evaluación de las condiciones institucionales de la enseñanza en línea en educación superior. El marco incluye siete dimensiones: Política institucional, Organización institucional, Normatividad institucional, Planes y programas institucionales, Modelo educativo en línea, Condiciones del trabajo docente e Infraestructura y equipamiento. Se concluyó a favor de utilizar el marco como guía para la autoevaluación de las condiciones institucionales que favorecen la calidad de la enseñanza en línea (Luna, Ponce, Cordero y Cisneros-Cohernour, 2018).

10. Estados del conocimiento

La producción editorial generada en México en el tema de evaluación de la docencia en el nivel superior durante el período de 1990 a 2004 se analizó por los integrantes de la RIIED. El estado del conocimiento integró:

1) La valoración de la práctica docente en los salones de clase, en temas como los cuestionarios, los aspectos teóricos de la docencia y la evaluación, las prácticas institucionales sobre la evaluación de la docencia y algunas propuestas de evaluación (Luna y Torquemada, 2008).

2) La evaluación de los profesores en las instituciones de educación superior y los sistemas de compensación salarial (Rueda y Elizalde, 2008).

3) La evaluación de la docencia y el análisis de la práctica educativa, en aspectos como la evaluación de la docencia en el contexto del aula, la relación entre la evaluación de la docencia y los procesos de pensamiento del profesor y los estudiantes, y el tratamiento integral de la practica educativa y la evaluación docente (Arbezú, 2008).

Además, se integraron las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIIED hacia la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente (García, et al. 2008).

Asimismo, se elaboró el estado del conocimiento sobre evaluación de la docencia en el sistema educativo mexicano, se analizaron las obras publicadas en México durante el período 2002-2012. La selección de los documentos se acotó a la modalidad de enseñanza presencial en todos los niveles educativos. Así, las temáticas analizadas fueron: 1) evaluación de la docencia en educación superior –incluyó evaluación de la actividad docente en el aula, políticas de evaluación y compensación salarial, análisis de la práctica educativa, y evaluación y formación; 2) evaluación de la docencia en educación básica –incorporó análisis de la práctica pedagógica, instrumentos de evaluación y políticas de evaluación; y 3) evaluación de la docencia en educación media superior –instrumentos de evaluación, prácticas de evaluación y formación docente (Luna, Elizalde, Torquemada, Castro y Cisneros-Cohernour, 2013).

11. Diseño e implementación de programas de evaluación de la docencia

Los integrantes de la RIIED1 propusieron una serie de aspectos y recomendaciones en relación con el diseño e implementación de programas de evaluación del desempeño docente, integrados en cinco dimensiones que muestran la complejidad de la tarea y su posible impacto en los individuos, las instituciones y la sociedad en general. Estas son: 1) dimensión política de la evaluación; 2) dimensión teórica; 3) dimensión metodológica-procedimental; 4) dimensión de uso y 5) dimensión de evaluación de la evaluación (RIIED, 2008). En 2010 se actualizaron las dimensiones mencionadas y se añadió la dimensión ética (Rueda, 2010).

1 Isabel Arbesú, Alejandro Canales, Edith Cisneros-Cohernour, Gloria Contreras, Sandra Conzuelo, Norberto Fernández, Benilde García, María Del Carmen Gilio, Isabel Gumán, Javier Loredo, Edna Luna, Javier Murillo, Ma. Cristina Parra, José Gregorio Rodríguez, Mario Rueda, José Salazar, Robert Stake Y Alma Delia Torquemada.

Comentarios finales

A través del recorrido por las once líneas de investigación derivadas del análisis de los materiales publicados por los miembros de la RIIED en una década, se cumple ampliamente con los propósitos expresados en el momento de su fundación, ya que se constata el desarrollo de experiencias de evaluación docente en educación básica, media y superior, en países de Iberoamérica. La orientación predominante del conjunto de trabajos es contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través de la investigación sobre la evaluación de la docencia.

Un cometido posible de este resumen analítico es coadyuvar a reforzar la difusión de los trabajos y, a la vez, facilitar la identificación de temas específicos y a sus respectivos autores, para profundizar el diálogo con los lectores sobre los tópicos compartidos. También despertar interés en estudiantes y académicos hacia las tareas implicadas en la evaluación docente y, con ello, garantizar la continuidad del crecimiento teórico y metodológico sobre el tema.

El panorama presentado de las aportaciones de la RIIED cubre un amplio espectro que inicia con el análisis de las políticas gubernamentales, sus características, sus efectos no deseados y las orientaciones posibles para su mejora, así como las vinculaciones entre la orientación de dichas políticas con ámbitos nacionales e internacionales, y la falta de relación entre los programas de evaluación docente y las acciones de formación continua. Llama la atención la lejanía de las políticas de evaluación docente de un impacto significativo en la mejora de la calidad del desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

Otra característica que sobresale es el énfasis por estar al tanto de las prácticas de evaluación vigentes en las instituciones de educación superior, con la intención principal de identificar elementos de mejora de dichas prácticas. En estos intentos se muestra una evaluación principalmente asociada a programas de compensación económica y acreditación, y a los cuestionarios aplicados a los estudiantes como la estrategia dominante. También está presente, de manera significativa, el reconocimiento del papel crucial del contexto institucional en los procesos complejos de la evaluación docente, sobre todo cuando se reconoce una gran heterogeneidad entre ellos.

Los cuestionarios de opinión de los estudiantes sobre el comportamiento docente han sido objeto de puntos de vista críticos en los que se incluye la

literatura especializada en relación con su diseño, aplicación y uso. También se han integrado aportaciones metodológicas para la validez y confiabilidad de los mismos. De la misma forma, se ha señalado el escaso impacto que tiene la dimensión de los puntajes de evaluación docente, y la manera diferencial de comportarse de las variables dependiendo del área del conocimiento, entre otras. Esto pone en evidencia la complejidad de la actividad docente y la dificultad de diseñar políticas generales que, al mismo tiempo, atiendan las particularidades del contexto pedagógico del profesorado.

Las limitaciones y dificultades atribuidas a los cuestionarios de opinión de los estudiantes han motivado la búsqueda de otras alternativas como: el diseño y validación de un instrumento de autoevaluación docente, el diseño y uso de portafolios con el fin de promover la reflexión y autoevaluación en los profesores, el diseño de un instrumento de observación de la práctica docente, el desarrollo de un cuestionario de evaluación formativa de la supervisión clínica, la comparación de la retroalimentación de los compañeros, el jefe de departamento y de los estudiantes. En la misma dirección, se han presentado los aportes de tres instrumentos –autoevaluación, autoanálisis y evaluación por pares académicos– en la reflexión y aprendizaje de profesores universitarios, por mencionar sólo algunas de las alternativas exploradas por miembros de la RIIED para la evaluación docente.

También se ha diseñado un modelo de evaluación que responde a las características de un enfoque educativo, como lo es el de competencias, con el fin de guiar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación docente, destacar la función docente y apoyar procesos de evaluación vinculados al mejoramiento de las prácticas docentes. De igual manera, se reporta la generación de un modelo de evaluación de competencias docentes para la enseñanza en línea que distingue tipos de presencia docente (de enseñanza, cognitiva, social, emocional y de aprendizaje), ciclos conversacionales y secuencia instruccional.

Otra de las tareas sobresalientes de los trabajos de los miembros de la RIIED es la participación en la elaboración de los estados del conocimiento sobre evaluación de la docencia en el sistema educativo mexicano, a la fecha se han cubierto los períodos de 1990 a 2004 y de 2004 a 2012. Cabe resaltar la importancia de esta labor que pone a disposición de un público amplio el panorama de la investigación sobre el tema y facilita la incorporación de quienes quieren incursionar en él, o entrar en contacto con los

académicos que tienen más experiencia en el diseño y la conducción de este tipo de actividades.

Por último, en muchos de sus trabajos la RIIED ha dado a conocer al público en general los aspectos y las recomendaciones compartidos para el diseño e implementación de programas de evaluación del desempeño docente, generalmente como resultado de la experiencia acumulada por el conjunto de sus miembros y con la intención de acompañar a los interesados en profundizar la indagación sobre el tema y contribuir al reconocimiento social de la actividad de los profesores en los sistemas educativos.

Los retos de la evaluación docente son enormes si consideramos que las funciones de los sistemas educativos actuales están en constante cambio, en parte por los resultados desalentadores de los sistemas económicos que han provocado grandes desigualdades, reflejadas en una oferta escolar insuficiente y dispar. También, será un desafío considerar el cambio en las expectativas sociales hacia las instituciones escolares, y ver cómo repercute en los roles esperados de los profesores y los estudiantes y, en última instancia, en las estrategias de evaluación.

Otro de los grandes retos que tendrá que enfrentar la evaluación docente será la convivencia con la presencia, cada vez más dominante, tanto en la escuela como en la vida cotidiana, de las tecnologías que está determinando en gran medida la manera de producir conocimiento, el manejo de la información y su accesibilidad y, como consecuencia de todo esto, el surgimiento de una diversidad de formas de aprender y enseñar.

La naturaleza de la actividad docente y su evaluación son de tal complejidad, como lo han mostrado los trabajos revisados, que resulta indispensable la participación conjunta de directivos, profesores y estudiantes en la discusión de la importancia y significado de la labor docente, así como en el diseño y aplicación de los programas de evaluación correspondientes. A pesar de más de una década de investigación sobre la actividad docente, pareciera que aún no están claramente presentes los indicadores que demuestren que la docencia cada día es mejor, como resultado de este tipo de valoraciones. La vinculación de los programas de evaluación con estrategias de formación permanente aparece tímidamente en algunas iniciativas, así que resulta indispensable reforzar en las comunidades la tradición del empleo de los resultados de la evaluación para nutrir los programas de formación permanente ad hoc a las condiciones del profesorado de cada institución y nivel educativo.

Los miembros de la RIIED pueden sentirse complacidos con los logros alcanzados, y al mismo tiempo aprovechar la oportunidad para renovar el compromiso para enfrentar colegiadamente los nuevos retos de la evaluación de la docencia. Sin duda falta camino por recorrer, pero la travesía será más fructífera y divertida si la hacemos juntos.

Publicaciones de integrantes de la RIIED
(2009 – 2019)

Artículos

Álvarez-Hernández, M., Gallegos-Fernández, D. V., y Ramos-Ventura, A. (2018). La planeación una competencia de la práctica de los docentes de la escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". Licenciatura en educación primaria. *Perspectivas Docentes,* 28(64), 50-57. Recuperado de http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/2041/2089

Aragón, J. A., Guzmán, I., y Marín, R. (2018). El portafolio en el proceso de evaluación del desempeño profesional docente. *Edetania,* 54, 17-36. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6835795

Arámburo, V., y Luna, E. (2012). La influencia de las variables extra clase en la eficacia de la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 5(1), 120-139. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524474

Arámburo, V., y Luna, E. (2013). La influencia de las características, profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(58), 949-968. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000300012&script=sci_arttext&tlng=pt

Arbesú, M. I. (2009). Evaluación comprehensiva de la docencia universitaria. *Revista Casa del Tiempo*, *2*(24), 17-21. Recuperado de http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_17_21.pdf

Arbesú, M. I., y Argumedo, G. (2010a). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Revista Observar,* (4), 28-44..Recuperado de https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/25/25

Arbesú, M. I., y Argumedo, G. (2010b). El uso de portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 133-146. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661590

Arbesú, M. I., Canales, A., Cisneros, E., Contreras, G., Conzuelo, S., Fernández, N., García, B., Gilio, C., Guzmán, I., Loredo, J., Luna, E., Murillo,

J., Parra, C., Rodríguez, J., Rueda, M., Salazar, J., Stake, R., y Torquemada, A. (2010). "Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *3*(1e), 344-350. Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/viewFile/4661/5098

Arbesú, M. I., y Gutiérrez, E. (2012). El portafolio docente un medio para reflexionar y evaluar competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(2), 52-69. Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4304

Arbesú, M. I., y Gutiérrez, E. (2013). El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 6*(2), 88-108. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_2/REFIEDU_6_2_3.pdf

Arbesú, M. I., y Gutiérrez, E. (2014). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Revista Perfiles Educativos, 36*(143), 105-123. doi: .10.1016/S0185-2698(14)70612-9

Arbesú, M. I., y García, J. (2017). La evaluación docente en jaque: la visión de los funcionarios universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *10*(2), 171-185. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6205629

Barrera, C. (2014). Diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 7*(2), 97-104. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661861/RIEE_7_2_8.pdf?sequence=1

Bezies, P. Elizalde, L., y Olvera, B. (2012). Recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un estudio de metaevaluación para visualizar y comparar el sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(2), 10-25. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571256

Buendía, A., García S., Grediaga R., Landesman M., Rodríguez-Gómez R., Rondero, Rueda M., y Vera H. (2017) "Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la valoración del trabajo académico". *Revista Perfiles Educativos, 39*(157), 200-219. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00200.pdf

Buendia; A., García, S., Landesmann, M., Rodríguez, R., Rondero N., Rueda, M., y Vera, H. (2018) A debate la educación superior y la ciencia en México: recuperar preguntas clave. *Editorial Revista Mexicana de Investigación. 24*(80), 7-13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-7.pdf

Calderón, A. I., y de Oliveira, R. G. (2014). Evaluación por resultados y la cultura de la" performatividad": La evaluación docente en la escuela pública del Estado de San Pablo (Brasil). *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa, 7*(2), 43-52. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661848

Cajiga, Y. C., y Olivos, T. M. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24*, 1-20. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450106.pdf

Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10,* 1-20. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300003&script=sci_arttext

Cisneros-Cohernour, E. J. (2008a). Una propuesta interpretativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*, 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300010&script=sci_arttext

Cisneros-Cohernour, E. J. (2008b). El portafolio como instrumento de evaluación docente: Una experiencia del Sureste de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(3), 155-162. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661540

Cisneros-Cohernour, E. J. (2013). Challenges when using a standardized approach for assessing the quality of college teaching. *Quality of Higher Education, 10*, 78-98. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033858.pdf

Cisneros-Cohernour, E. J. (2014). Validez sustantiva de las evaluaciones docentes basadas en opiniones de estudiantes. *Revista Argentina de Educación Superior, 6*(9), 146-162. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526908

Cisneros-Cohernour, E. J., y Stake, R. (2010). La evaluación de la docencia en educación superior: de evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 218-231. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693162

Cisneros-Cohernour, E. J., Jorquera, M. C., y Aguilar, Á. M. (2012). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. *Voces y Silencios*. *Revista Latinoamericana de Educación, 3*(1), 41-55. Recuperado de https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.03

Cisneros-Cohernour, E. J., Pech, S. J., y Aguilar, Z. N. (2012). El portafolio como instrumento en la evaluación de un programa de formación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1), 230-236. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661706

Cisneros-Cohernour, E. J., y Stake, R. (2012). Using evaluation results for improving teaching practice: a research case study. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(2), 40-51. doi: 10.5838/erej.2012.11.01

Cisneros-Cohernour, E. J., y Stake, R. (2014). A research experience using portfolios for assessing college teaching. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2), 209-214. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127515

Coloma, C. R. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 60-76. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693119

Contreras, G. (2008). La evaluación de la docencia y su diagnóstico. *Reencuentro,* 53, 21-34. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/340/34005303.pdf

Contreras, G. (2010). Diseño y operación de un sistema de evaluación del desempeño docente con fines formativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 179-191. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661594

Contreras, G. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *Formación*

Universitaria, 11(4), 83-94. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000400083&script=sci_arttext

Contreras, G., y Arbesú, M. I. (2008). Evaluación de la docencia como práctica reflexiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 1*(3), 137-153. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661538

Conzuelo, S., y Rueda, M. (2010). La evaluación de la docencia en México: experiencias en educación media superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 105-119. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661587

Cordero, G. (2015). La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa mexicana. *Educación y Desarrollo, 32,* 5-10. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/32/32_Cordero.pdf

Cordero, G., Luna, E., y Patiño, N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica, 41*, 2-19. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008

Cordero, G., y Luna, E. (2014). El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2), 75-84. Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3115/3313

Cordero, G., y González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24*(46), 1-26. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450025.pdf

De Diego de, M., y Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 3*(2), 59-76. Recuperado de https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.2.2012.04

Díaz, D. P. (2010). La evaluación de la docencia como un componente fundamental en la evaluación del currículo de medicina de la universidad de Antioquia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 159-171. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661592

Elizalde, L., Torquemada, A. D., y Olvera, B. I. (2010). Usos e Impacto de la Evaluación de la Docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Resultados de la Meta-evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 93-104. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693122

Fernández, N. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior, 9,* 74-90. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526905

Fernández, N., y Coppola, N. (2008). *La evaluación de la docencia universitaria en Argentina.* Situación, problemas y perspectivas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1*(3), 96-123 Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789114

Fernández, N., y Coppola, N. (2009). Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en algunos países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias. *Perspectivas en Políticas Públicas, 1*(2), 131-163. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3368860

Fernández, N., y Coppola, N. (2010). Evaluación de la docencia desde un abordaje institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 37-50. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693113

Fernández, N., y Coppola, N. (2012). Aportes para la reflexión sobre la evaluación de la función docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1), 106-119. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524468

García-Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria, 10*(11), 1-14. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf

García-Cabrero, B., Loredo, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*(1), 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006%20Versi%C3%B3n%20On-line%20ISSN%2016

García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(3), 124-136. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789115

García-Cabrero, B., y Loredo, J. (2010). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 246-263. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf

García-Cabrero, B., y Pineda, V. (2011). Evaluar la docencia en línea: retos y complejidades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 14*(2), 63-73. Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/789

García-Cabrero, B., Valencia, A., y Pineda, V. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la auto-evaluación de competencias docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1), 66-83 Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524455

García-Cabrero, B., Luna, E., Ponce, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero, G., Espinosa, Y., y Hortensia, M. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(1), 342-365. Recuperado de http://eprints.rclis.org/33994/

Garzón, M. I. R., y Montoya, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 12*(2), 77-95. Recuperado de http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/874/public/874-3316-1-PB.pdf

Gutiérrez, J. A., Carranza, M. G., Santamaría, D. F., Cifuentes, G. A., Ramírez, M. I., Schnarch, D., Acevedo, S. E., Gómez, L. A., Aldana, F., Rodríguez, E. F., y Díaz, J. D. (2012). La evaluación como camino para el cambio en la cultura pedagógica y el mejoramiento de la labor docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(2), 265-283. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4579506

Guzmán, I., Marín, R., y González, A. (2010). Evaluación de competencias docentes: una experiencia en tres posgrados en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 264-286. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693167

Guzmán, I., y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(1), 151-163. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678793

Guzmán, I., Marín, R., Zesati, G., y Breach, R. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencias: Revista Latinoamericana de Educación, 3*(1), 22-40. doi: 10.18175/vys3.1.2012.02

Jornet-Meliá, J. M., Perales-Montolío, M. J., y González-Such, J. (2010). Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario. *Revista Fuentes, 10*, 33-51. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32393/Evaluacion%20de%20las%20politicas%20sobre%20la%20actividad%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jornet-Meliá, J. M. J., González-Such, J., Suárez-Rodríguez, J. M., y Perales-Montolío, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía, 63*(1), 125-145. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601050

Jornet-Meliá, J. M., González-Such, J., y Bakieva, M. (2012). Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Reflexiones metodológicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(2), 99-115. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661728/RIEE_5_2_8.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Leyva, Y., (2012). La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria: el caso de una escuela normal mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1), 140-158. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524655

Lipsman, M., (2012). Evaluación de la Docencia, Formación Docente y Autoevaluación en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1e), 289-300. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art21.pdf

Lipsman, M. (2012). Evaluación de la docencia, formación docente y autoevaluación en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1), 289-300. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4561155

Loredo, J., Romero, R., e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10,* 1-16. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300009

Loredo, J., y Romero, R. (2012). Valoración del modelo de evaluación de competencias docentes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1), 159-178. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661701

Loredo, J., y Alvarado, F. (2017). Teachers' practices to assess learning in the Technological High School System. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 8*(1), 114-126. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5994754

Loredo, J., García-Cabrero, B., Mendoza, N., y García, M. H. (2018). ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: La planeación, conducción y evaluación? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, *54,* 147-170. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6835802

Luna, E. (2008). Evaluación en contexto de la docencia en posgrado. *Revista Reencuentro, 53,* 75-84. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/340/34005307.pdf

Luna, E., Rueda, M., y Arbesú, M. I. (2006). Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *11*(30), 971-993. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v11n30/1405-6666-rmie-11-30-971.pdf

Luna, E., y Torquemada, A. D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*, 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300007&script=sci_arttext&tlng=pt

Luna, E., Calderón, N., Caso, J., y Cordero, G. (2012). Diseño, desarrollo y validación de un cuestionario de evaluación de la competencia docente por los estudiantes. *Revista de evaluación educativa*, *1*(1). Recuperado de http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

Luna, E., Cordero, G., López, G., y Castro, A. (2012). La evaluación del profesorado de Educación Básica en México. *Revista Iberoamericana de*

Evaluación Educativa, 5(2), 231-244. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4579455

Luna, E., y Arámburo, V. (2013). Variables asociadas a la competencia docente universitaria en la opinión de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *21*(1). Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728001.pdf

Luna, E., y Reyes, É. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17*(3), 13-27. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412015000300002&script=sci_arttext&tlng=en

Luna E., Ponce S., Cordero G., y Cisneros-Cohernour, E. J. (2018). Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(2), 1-14. doi:10.24320/redie.2018.20.2.2072

Luna, E., Pedroza, L. H., y Córdova, P. L: (2019). Alineamiento entre Estándares de Desempeño Docente y el Programa de Estudios de Preescolar Mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*(17). doi:10.14507/epaa.27.3595

Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (Eds.). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Centro de Medición MIDE UC. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2849/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marín, R., Arbesú, M. I., Guzmán, I., y Barón, V. (2012). El empleo del portafolio en la formación-evaluación de competencias docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 5-21. Recuperado de https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.01

Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos. *Formación Universitaria, 6*(6), 41-54. doi: 10.4067/S0718-50062013000600005

Montoya, J. (2012). Evaluar las Evaluaciones: Diseño y puesta a Prueba de un Sistema de Evaluación para el Mejoramiento de la Docencia en Unidades. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1), 48-58. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661694

Montoya, J., y Ramírez, M. (2014). Modelos de evaluación docente en la universidad: pasado, presente y futuro. *Revista Historia de la Educación Colombiana, 16*(16), 273-300. Recuperado a partir de http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1747

Montoya, J., Arbesú, M. I., Contreras, G., y Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2), 15-42. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3324

Moreira, L. M., y Pereira, D. (2012). Propuesta para un Modelo de Evaluación de la Enseñanza en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1e), 34-47. Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4425/4848

Murillo, F. J. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(3), 31-45. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789110

Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2012). Hacia una evaluación del desempeño docente no universitario en España: lecciones aprendidas de la evaluación de directores/as escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1), 363-373. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571185

Nava, M., y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *16*(1), 1-11. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412014000100001&script=sci_arttext

Parra, M. C., y Trujillo, M. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Venezuela: una Tarea Inconclusa*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(3), 85-95. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789113

Patrón, R. M., y Cisneros-Cohernour, E. J. (2014). Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: experiencia de dos universidades. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2), 85-95. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3329

Pedroza, L. H., y Luna, E. (2017). Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10*(1), 109-129. doi: 10.15366/riee2017.10.1.006

Peñalva, L., y Arbesú, M. I. (2014). Construcción de un portafolio docente analizada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 11*(1), 25-40. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/823/82331500002.pdf

Perales-Montolío, M. J., Jornet-Meliá, J. M., y González-Such, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2), 53-64. Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3113/3311

Ramírez, M. I., y Montoya, J. (2018). La buena docencia y su evaluación desde el punto de vista de las disciplinas en la Universidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 16*(1), 69-85. doi: 10.4995/redu.2018.6073

Reyes, L., y Arbesú, M. I. (2017). Evaluación del desempeño docente: representaciones sociales elaboradas por educadoras. *Perspectivas Docentes*, (63), 35-47. doi: 10.19136/pd.a28n63.2633

Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(3), 163-168. Recuperado de http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.html

Rodríguez, J. G. (2008). Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(3), 46-66. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789111

Rueda, M. (2008a). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa., 10*(1e). Recuperado de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/196/1270

Rueda, M. (2008b). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(3), 8-17. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789108

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11*(2), 1-16. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/155/15512151004.pdf

Rueda, M. (2010). Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 344-350. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661607/RIEE_3_1_27.pdf?sequence=1

Rueda, M. (2012). El contexto institucional, clave en el desarrollo de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1), 309-317. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571139

Rueda, M. (2014). Evaluación docente: La valoración de la labor de los maestros en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 6,* 97-106. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6507434

Rueda, M., y Elizalde, L. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro, 53*, 97-112. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/340/34005309.pdf

Rueda, M., Luna, E., García-Cabrero, B., y Loredo, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *3*(1), 77-92. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693121

Rueda, M., y De Diego, M. (2012). Las políticas de evaluación de los académicos universitarios. *Perfiles Educativos, 34*(1e), 93-106. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2012-e-las-politicas-de-evaluacion-de-los-academicos-universitarios.pdf

Rueda, M., Alonso, A., Guerra, M., y Martínez, M. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. *Revista Argentina de Educación Superior, 9*, 9-36. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526902

Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y. E., y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de*

Evaluación Educativa, 7(2), 171-183. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127507

Rueda, M., y Sánchez, M. Y. (2018). Trayectoria de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia. *Revista Educación, Política y Sociedad, 3*(2) 76-89. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684912/REPS_3_2_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salazar, J. (2008). Diagnóstico Preliminar sobre Evaluación de la Docencia Universitaria. Una Aproximación a la Realidad en las Universidades Públicas y/o Estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *1*(3), 67-84. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789112

Salazar, J. (2010). Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1), 120-132. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661588

Salazar, J., Salazar, P., Hidalgo, C., Villalobos, A., Marín, P., Coloma, C. R. Mendívil, L. G., Pesci, G., y Páez, R. O. (2014). Reflexión pedagógica y auto evaluación docente ¿simbiosis o depredación? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2), 147-155. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127223

Salazar, J., Salazar, P., Pesci, G., Páez, R. O., Coloma, C. R., y Mendívil, L. G. (2014). La evaluación docente una mirada desde el ejercicio profesional de los egresados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2), 159-169. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127303

Salazar, J., Inostroza, P., Marín, P., Gutiérrez, M., y Olivera, L. (2018). Modelo de evaluación docente. Una experiencia endógena como alternativa a la realidad de los profesores chilenos. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas, 54,* 93-105. Recuperado de https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/427/398

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* México. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAM

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Cuerpo académico. *Conceptos básicos.* Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n155/v39n155a1.pdf

López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior, 39*(155), 7-25. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n155/v39n155a1.pdf

Stake, R., y Munson, A. (2008). Qualitative Assessment of Arts Education. *Arts Education Policy Review, 109*(6), 13-22. doi: 10.3200/AEPR.109.6.13-22

Stake, R., Arbesú, M. I., y Contreras, G. (2017). Evaluando la calidad de la Universidad – Particularmente su enseñanza. *Revista de docencia Universitaria, 15*(2), 125-141. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276890

Tejedor-Tejedor, F. J., y Jornet-Meliá, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*(1e), 1-29. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300005

Torquemada, A. D., y Jardínes, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Revistas de la Universidad de Granada, 49*(1), 39-52. Recuperado de http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/9851

Villavicencio-Martínez, R. A., y Luna, E. (2017). Desarrollo de un cuestionario de evaluación de la competencia de supervisión clínica en Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 8*(22), 144-162. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722017000200144&script=sci_abstract&tlng=pt

Villavicencio-Martínez, R. A., y Luna, E. (2018). Diseño y validación de un cuestionario de evaluación de la supervisión clínica. R*evista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 24*(1). doi: 10.7203/relieve.24.1.9672

Libros

Luna, E., y Rueda, M. (Coords.). (2017). *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica*. México: Universidad Autónoma de Baja California. ISBN: 978-607-607-400-8

Luna, E., y Cordero, G. (Coords.). (2017). *Contribuciones a la evaluación educativa desde la formación doctoral.* Guadalajara, Jalisco: Editorial

Universitaria Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma de Baja California. ISBN: 978 607 742 7087

Rueda, M. (Coord.). (2016). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. Ciudad de México: IISUE UNAM. ISBN: 978-607-028560-8

García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E., y Rueda, M. (2014). *Competencias docentes en educación media y superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. México: UABC- Juan Pablos Editor. ISBN: 978-607-707-201-1 UABC - ISBN: 978-607-711-233-4 Juan Pablos Editor

Cisneros- Cohernour, E., García-Cabrero, B., Luna, E., y Marín, R. (Coords.) (2012). *Evaluación de Competencias Docentes en la Educación Superior*. México: UACH-UABC-UADY-Juan Pablos. ISBN: 978-607-711-069-9, publicado: 01/05/2012. 1000.

Luna, E. (Coord.). (2011). *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes*. México: UABC-Miguel Ángel Porrúa. ISBN: UABC 978-607-036-9 - ISBN: Miguel Ángel Porrúa 978-607-401-469-3.

Rueda, M. (Coord.). (2011). ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades. (pp. 103-120). México: IISUE-UNAM-Bonilla Artigas Editores. ISBN 978-607-02-2747-9 (UNAM); 978-607-7588-52-8 (Bonilla Artigas Editores).

Rueda, M. (Coord.). (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México*: IISUE-UNAM-Educación-Plaza y Valdés editores. ISBN: 978-970-32-5442-2 (UNAM) 978-970-722-796-7 (Plaza y Valdés).

Capítulos de libro

Arámburo, V., Velasco, V., y Pineda, G., (2017). Percepción de estudiantes universitarios del proceso de evaluación docente, un estudio correlacional. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 490-500). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Arbesú, M. I. (2012). El portafolios docente como alternativa para evaluar la docencia: experiencias de un seminario-taller. En E. Cisneros-Cohernour, B.

García-Cabrero, E. Luna Serrano y R. Marín Uribe (Coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 101-117). México: Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas-Juan Pablo Editores.

Arbesú, M. I. (2008). Análisis de la práctica educativa relacionado con la evaluación de la docencia. En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 103-120). México: Educación-Plaza y Valdés editores.

Arbesu, M., Moreno, T., Comas, O., y Contreras, G. (2017). El uso de los resultados de la evaluación Docente. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 127-151). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Bezies, P., y Elizalde, L. (2017). Diseño y validación de instrumentos en el proceso de evaluación docente de la UAEH. Una experiencia metodológica en busca de mejora. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 349-362). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Bozo, A, Inciarte, A., Sandoval-Parra, M., y Fuentemayor, J., (2017). Algunas consideraciones sobre la Evaluación de la docencia en dos Universidades venezolanas. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 80-100). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Calderón, R., Barrera, C., y Marshall, C., (2017). Evaluación docente en la educación Superior: un diálogo comparativo México-Brasil. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 101-126). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Canales, A., y Gilio, M. C. (2008). La actividad docente en el nivel superior: ¿diferir el desafío? En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 17-38). México: Educación-Plaza y Valdés editores.

Canales, A., Leyva, Y., Luna, E., y Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. En J. C. Rodríguez (Coord.), *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto* (pp. 15-29). México. Universidad de Guadalajara.

Canales, A., Leyva Y., y Rueda, M. (2017). El desarrollo de la docencia en las instituciones de Educación Superior: las condiciones contextuales. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 41-70). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Carranza, M., y Casas, M. (2017). La reflexión como herramienta para la evaluación y la mejora de la práctica docente en la universidad. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 363-374). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Chávez, O., González, J., y Jornet, J., (2017). Análisis de un instrumento para la evaluación del profesorado en el instituto tecnológico de Costa Rica. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 458-468). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Cisneros-Cohernour, E., Carballo, L., y López, G., (2017). Condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia en una Universidad del Sureste de México. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 71-79). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Cisneros-Cohernour, E., Aguilar, Z., y Barrera, M. E. (2012). Validación de un modelo de desarrollo y evaluación de competencias académicas. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna Serrano, R. Marín Uribe (Coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 283-307). México: Red para el desarrollo y evaluación de competencias académicas-Juan Pablo Editores.

Cisneros-Cohernour, E., y Patrón, R. (2017). Metaevaluación de un sistema de evaluación docente en una universidad pública mexicana. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 279 -294). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Conzuelo, S. (2012) Evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior en M. Rueda (Coords*.), Evaluación Educativa: Análisis de sus prácticas* . Colección Estudios de posgrado en Pedagogía, IISUE-UNAM.

Conzuelo, S. (2013). El portafolio docente, una alternativa de evaluación del profesorado en Educación Superior. En F. Díaz-Barriga, Arbesú, I. (Coords*.) Los portafolios en la evaluación: modelos y experiencias en su construcción*. México: UAM-Xochimilco.

Elizalde, L., Olvera, B., y Torquemada, A. (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Centro-sur. En M. Rueda (Coord.), ¿Evaluar para controlar o para mejorar? (pp. 81-102). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Elizalde, L., Olvera, B., y Bezies, P. (2017). Metaevaluación: herramienta para la valoración integral del proceso evaluativo docente de la UAEH. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 257-278). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Figueroa, V., Rueda B. M., Linares M. E. A., y Reyes G. P. M. (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Centro-occidente. En M. Rueda (Coord.), ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades (pp. 59-80). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fernández Lamarra, N., Mundt, C., Tommasi C., Martinchuk E., y García P., (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. En M. Rueda (Coord.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 209-252). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fernández Lamarra, N., Aiello, M., y Pérez Centeno. (2017). Evaluación de los docentes, evaluación institucional y planificación estratégica en el contexto universitario latinoamericano. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 13-40). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Gallegos, D., Álvarez, M., Ramos, A., y Ramón, M. (2017). Competencias docentes que demanda el Plan de estudios 2012 de la licenciatura en Educación primaria para la actividad frente a grupo. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 186-207). México: Universidad Autónoma de Baja California.

García, C. B., Loredo, E. J., Carranza, P. G., Figueroa, R. A., Arbesú, I., Monroy, F. M., y Reyes, Ch. R. (2008). Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente (163-220). En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 73-88). México: IISUE-UNAM-Educación-Plaza y Valdés editores.

García B., y Bustillo, A. (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Noreste. En M. Rueda (Coord.), ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades (pp. 121-161). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

García-Cabrero, B., Avila, N., y Luna, V., (2012). El portafolios docente como alternativa para evaluar la docencia: experiencias de un seminario-taller. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna y R. Marín (Coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 101-117). México: Red para el desarrollo y evaluación de competencias académicas. Juan Pablo Editores.

Garcia, B., Garcia, M., Seda, I., y Morales, C. (2017). Diseño y validación de los instrumentos de evaluación de la docencia. Las concepciones de profesores universitarios sobre la función docente de supervisión en escenarios de práctica profesional en psicología. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 311-334). México: Universidad Autónoma de Baja California.

González-Such, J., Sancho-Álvarez, C., y Bakieva, M. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad de Valencia. En M. Rueda (Coord.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 253-279). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Guzmán, I., y Marín, R. (2012). Formación-evaluación: una propuesta para el desarrollo y la evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna y R. Marín (Coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 203-247). México: Red para el desarrollo y evaluación de competencias académicas-Juan Pablo Editores.

Leyva, Y. (2017). Análisis de los resultados de un proceso de validación de indicadores de contexto que podrían afectar el desarrollo de la docencia. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 395-426). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Loredo, J., y Cisneros-Cohernour, E. (2011). Rueda B. M., Linares M. E. A., y Reyes G. P. M. (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Noroeste. En M. Rueda (Coord.), ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las

universidades (pp. 163-196). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Loredo, J., y Romero, R. (2017). El modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la universidad Iberoamericana, ciudad de México. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 222-247). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Luna, E., y Torquemada, A. (2008). Evaluación de la docencia universitaria. En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 73-88). México: Educación-Plaza y Valdés editores.

Luna, E., y Rueda, M. (2008). Estado del Conocimiento sobre la evaluación de la docencia universitaria 1990-2004. En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 59-71). México: Educación-Plaza y Valdés editores.

Luna, E., Arámburo, V., Rueda, M., Linares M. E. A., y Reyes G. P. M. (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Noroeste. En M. Rueda (Coord.), ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades (pp. 103-120). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Luna, E., Calderón, N., y Cordero, G., (2012). Desarrollo y validación de un cuestionario de evaluación de la competencia docente con base en la opinión de los estudiantes. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna y R. Marín (Coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 119-158). México: Red para el desarrollo y evaluación de competencias académicas-Juan Pablo Editores.

Luna, E., Elizalde, L., Torquemada, A., Castro, A., y Cisneros-Cohernour, E. (2012). Evaluación de la docencia en el sistema educativo nacional 2002-2012. En A. Maldonado (Coord.), *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011* (pp. 399-467). México: ANUIES-COMIE.

Luna, E., Cordero, G., y Villavicencio, R. (2017). Desarrollo de un cuestionario de autoevaluación de la competencia de supervisión de clínica en medicina. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 335-348). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Ortega, M., Sosa, M., Rodríguez, O., Nicolás, N., y Rodríguez G., (2017). Evaluación de la docencia: una posibilidad de mejora permanente en la división de estudios profesionales de la ENEO-UNAM. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 375-394). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Parra-Sandoval M.C., Bozo C. A.J., Inciarte G. A., y Fuenmayor J. A. (2016), Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Católica Cecilio Acosta y Universidad del Zulia, Venezuela. México. En M. Rueda (Coord.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 151-207). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Reyes, E. P., Luna, E., y Caso, J. (2017). Aportaciones metodológicas para la validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación docente con base en la opinión de los estudiantes. En E. Luna y G. Cordero (Coords.), *Contribuciones a la evaluación educativa desde la formación doctoral* (pp. 47-72). México: Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma de Baja California

Rueda, M., y Elizalde, L. (2008). Evaluación de la docencia y compensación salarial. En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 89-102). México: IISUE-UNAM-Educación-Plaza y Valdés editores.

Rueda, M., Linares M. E. A., y Reyes G. P. M. (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Metropolitana. En M. Rueda (Coord.), ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades (pp. 31-57). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rueda, M., Luna E., García B., y Loredo J., (2011). Resultados y recomendaciones. En M. Rueda (Coord.), ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades (pp. 197-222). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rueda, M., Canales A., y Leyva Y., (2016), Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México. En M. Rueda (Coord.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 15-69). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rueda, M. (2019). Un recorrido por la evaluación del desempeño docente en el ámbito universitario. En H. Hickman y M. E Alarcón (Coords.), *La*

evaluación en el espacio universitario. Apuntes (pp. 11-32). México: UNAM, FES-Iztacala.

Salazar, J., Cerda, C., Marín, P., y Villalobos, A. (2017). Construcción de un instrumento de medición orientado a la identificación de perfiles profesionales docentes. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 469-489). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Stake, R. (2017). Metaevaluación de los sistemas de evaluación de la docencia. En E. Luna y M. Rueda (Coords.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 248-256). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Vázquez, M. A., Cordero, G., y Luna, E. (2017). Análisis del marco general para una educación de calidad de la reforma educativa en México. En J. C. Rodríguez y J. Caso (Coords.), *Prácticas de la investigación aplicada a contextos educativos* (pp. 122-142). México: Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma de baja California.

Anexo 1.
Relación de autores de la RIIED

Fundadores

Arbesú García María Isabel
Canales Sánchez Alejandro
Cisneros-Conhernour Edith J.
Contreras Pérez Gloria
Conzuelo Serrato Sandra
Fernández Lamarra Norberto
García Cabrero Benilde
Gilio Medina María Del Carmen
Guzmán Ibarra Isabel
Loredo Enríquez Javier
Luna Serrano Edna
Murillo Torrecilla F. Javier
Parra Sandoval Ma. Cristina
Rodríguez José Gregorio
Rueda Beltrán Mario
Salazar Ascencio José
Stake Robert E.
Torquemada González Alma Delia

Miembros

Amaranti Pesce Maura
Bakieva Margarita
Barrera Rosado Carmen
Bisquert Martínez Ma. Mercedes
Calderón Adolfo Ignacio
Carranza Peña Guadalupe
Casas Santín María Virginia
Clavería Alejandro Antonio
Coloma Manrique Carmen Rosa
Coppola Natalia
Cordero Arroyo Graciela
Díaz Hernández Diana Patricia
Elizalde Lora Leticia
Gallegos Dina Verónica
Gonzalez Sanmamed Mercedes
González Such José
Inostroza Henríquez Patricio
Leyva Barajas Yolanda Edith
Lipsman Marilina
Marín Álvarez Pedro
Marín Uribe Rigoberto
Mendívil Telles de Peña Luzmila
Montoya Vargas Juni
Moreno Olivos Tiburcio
Ortega Gaite Sonia
Ortega Gómez Ma. Del Rosario
Osses Bustingorry Sonia
Paez Roberto Oscar
Pech Campos Silvia
Perales Montolio Ma. Jesús
Pérez Centeno Cristian
Romero Lara Raúl
Sánchez Delgado Purificación
Sancho Álvarez Villalobos Carlos
Seda Ileana
Subaldo Lucía
Sun Yulan
Tejedor Tejedor Javier

Futuro de la evaluación y desarrollo docente: tres perspectivas para el debate

Hebe Roig
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El artículo busca responder tres interrogantes: ¿cómo planificamos nuestra influencia en los escenarios futuros de la docencia? ¿Cómo intervenir en la transformación de la enseñanza? Y ¿qué lugar ocupa la evaluación de los docentes en estos proyectos? Para ello se apela aportes de la teoría de la gestión educativa y del campo de la didáctica a partir del análisis de la relación entre planificación y la concepción de futuro que la sustenta, de la relación entre evaluación, investigación didáctica y formación docente y, finalmente, de la diversificación de la demanda de información según su utilidad en niveles macroscópicos y microscópicos del sistema educativo. La reflexión concluye considerando los aspectos que deben entrar en el debate sobre nuevas formas de evaluación de la docencia de cara al futuro.

> *Nunca podemos saber todo lo que necesitamos sobre cómo alcanzar un objetivo, porque la existencia de formas posibles de lograrlo depende de nuestras acciones. Lo que es posible en el futuro no depende de lo que existe en este momento, sino de lo que surgirá por nuestras acciones (McGinn y Porter, 2005, p. 102)*

Esta cita de dos autores que investigan sobre los problemas del planeamiento educativo, pone en escena el tema que nos ocupa: ¿cómo planificamos nuestra influencia en los escenarios futuros de la docencia? ¿Cómo intervenir en la transformación de la enseñanza? ¿Qué lugar ocupa la evaluación de los docentes en estos proyectos?

Con el fin de aproximar elementos para discutir estas preguntas, recurriremos a aportes derivados de la teoría de la gestión educativa y del campo de la didáctica. Proponemos tres perspectivas sobre estos problemas: la relación entre planificación y la concepción de futuro que la sustenta; la relación entre evaluación, investigación didáctica y formación docente; y finalmente, la diversificación de la demanda de información según su utilidad en niveles macro y micro del sistema educativo.

1. ¿Qué futuro? Tiempos de la acción: pasado, presente, futuro

Casassus (2000) plantea que hay dos grandes supuestos sobre el futuro entre las teorías organizacionales o teorías de la gestión: una perspectiva "técnico - linear - racionalista" y otra perspectiva "emotivo - no linear - holística".

Para comprender nuestras acciones en el presente es necesario revisar el pasado, pero para orientar nuestras acciones hacia el futuro no podemos guiarnos sólo por el pasado. Al pensar en el futuro, interviene tanto lo que traemos de memoria (en su sentido más amplio, como experiencias vividas y también los marcos teóricos que orientan nuestras acciones), como también nuestra imaginación. Refiriéndose a la planificación educativa, Casassus da cuenta de esta perspectiva: "*en la visión prospectiva, se establece que el futuro no se explica necesariamente sólo por el pasado. También intervienen las imágenes del futuro que se imprimen en el presente y que, en consecuencia, lo orientan*" (Casassus, 2000, p. 8).

Agregamos a estas consideraciones el señalamiento de McGinn y Porter destacado en nuestra cita inicial: "*lo que es posible en el futuro no depende de lo que existe en este momento, sino de lo que surgirá por nuestras acciones*" (2005, p. 102). Desde la perspectiva de estos autores, el futuro es múltiple e incierto.

Si el futuro no es lineal, si la identificación de tendencias no permite proyectar linealmente el futuro deseado, entra en crisis la racionalidad técnica que pretende establecer y determinar qué atributos debe tener el docente para garantizar que sus prácticas de enseñanza favorezcan el aprendizaje. Esta otra concepción del futuro nos pone frente al problema de que esos

atributos *probablemente* favorecerán el aprendizaje, pero no dan garantías. Si adoptamos la perspectiva "emotivo - no linear – holística", observamos que entran en juego muchos otros factores de los contextos particulares vividos en presente y aspectos vinculados a la propia intencionalidad de los profesores, es decir, aquello que se proponen lograr a través de su trabajo en las instituciones educativas y que suele ir más allá de la intención específicamente didáctica.

Si pensamos la evaluación de la docencia desde este criterio prospectivo urge ampliar nuestras preguntas sobre el para qué de la evaluación de la docencia y la discusión de los criterios que podrían apoyar la construcción de escenarios posibles donde la evaluación sirva para la transformación y mejora de las prácticas de enseñanza.

Siguiendo estos razonamientos, para pensar el futuro de la evaluación docente tendríamos tres miradas complementarias que refieren al pasado, al presente y al futuro: analizar las tendencias en mirada retrospectiva, observar los emergentes que cobran forma en la actualidad, y proyectar estrategias viables para avanzar hacia el futuro que aspiramos, sabiendo que ese futuro es múltiple e incierto y a la vez, producto de nuestra construcción.

Pero el futuro que aspiramos no es un punto de consenso claro. En este sentido hay por lo menos dos cuestiones que seguir investigando y debatiendo: por un lado, qué significa ser "buen" docente, y por otro, que sería una "buena" evaluación de la docencia.

2. La docencia de calidad y la buena enseñanza

La definición de "buena enseñanza" no puede ser reducida a la observación de la correlación entre variables características de la enseñanza y sus consecuencias en el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio de estas correlaciones, centrado en el concepto de enseñanza eficaz, ha sido ampliamente discutido en el campo de la investigación sobre la enseñanza desde hace más de 30 años (Fenstermacher, 1989; Erickson, 1989; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). Debemos partir de que la concepción de "buena enseñanza" es diferente según las diferentes líneas de investigación y teorización didáctica.

¿Cuál es nuestra perspectiva didáctica? Proponemos considerar algunos aportes sobre la evaluación de la "buena enseñanza" en tanto objeto de

investigación y construcción teórica que surge de una tradición hermenéutica opuesta al racionalismo eficientista.

Nos referimos en este caso, a los aportes de Edith Litwin, quien a partir de sus investigaciones sobre la "buena enseñanza", planteaba la necesidad de una nueva agenda para la evaluación docente (Litwin, 2010). En esta propuesta se asume que la enseñanza es "buena" en un doble sentido, epistemológico y moral. Desde lo epistemológico, el docente busca expandir el conocimiento de un campo disciplinar y a la vez, de modo indisociable, desde lo moral, desde el compromiso con el estudiante, busca el aprendizaje y la comprensión. De este modo, para evaluar la docencia en el nivel superior de enseñanza, ya no se trataría solamente de preguntar sobre la claridad expositiva, la planificación de la enseñanza, si la evaluación de los aprendizajes es coherente con la enseñanza o revisar la pertinencia de la selección bibliográfica. Estas últimas actividades docentes, más allá de ser condiciones posibilitadoras de la buena enseñanza, no dan cuenta de lo que es la "buena enseñanza". La buena enseñanza se identifica en aquella que los estudiantes reconocen en sus docentes memorables, docentes que en sus clases dieron espacio a comprensiones profundas.

¿Cómo se evalúa al docente desde esta perspectiva? Litwin (2010) propone partir de reconocer cuatro aspectos que intervienen en la evaluación docente: mitos, sospechas, supuestos y demandas sobre los docentes. Para evaluar la enseñanza, es necesario reconocer en el docente, en nosotros y nuestros colegas de profesión, la importancia de una evaluación que tome por objeto nuestras prácticas entramadas en el universo de mitos, sospechas, supuestos y demandas (Litwin, 2010) vinculados a la vida institucional, al quehacer en colaboración con los pares y a los estudiantes. Trabajar sobre estos aspectos implica dar lugar central a las culturas institucionales y al mundo de las interacciones cotidianas en los espacios educativos. Desde esta perspectiva, se desprende que la evaluación asumiría su mayor posibilidad de ser instrumento de cambio si es concebida como autoevaluación colegiada, si los docentes pueden revisar su tarea en un entorno de diálogo en el que se abren posibilidades de reflexión sobre sus estrategias de enseñanza y propuestas curriculares, así como también sobre los condicionamientos, contextos y sentidos de su enseñanza.

Litwin señala que hay buenas prácticas que, percibidas en el marco de la investigación, parecen escaparse a toda posibilidad de evaluación. Esta autora da cuenta de expresiones de la narrativa en clase que muestran esos matices de la enseñanza que escapan a una evaluación tradicional: cuando el docente incluye, desde su agenda personal, temas no justificables desde el estricto campo disciplinar, pero que a la vez, reflejan su interés por ampliar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes; retoma noticias del momento que ponen

en escena la importancia de su campo disciplinar, así como su actualización y preocupación por los problemas del campo; expande el tratamiento de un tema mediante analogías o metáforas a través del arte u otras manifestaciones de la cultura universal; provoca a los estudiantes con nuevos abordajes al tema o nuevos recorridos. Desde este enfoque, propone una evaluación entre pares que considere a los docentes en sus procesos de comprensión sobre sus propias prácticas y que cuestione sobre nuevos aspectos identificados en la investigación didáctica sobre la buena enseñanza.

Avanzando con estas propuestas, cabe destacar la relación necesaria entre evaluación y formación. Es necesario construir visiones compartidas sobre la enseñanza y cómo avanzar a su mejoramiento. Los espacios de reflexión y debate sobre la enseñanza requieren contar con mayores herramientas conceptuales para enriquecer la comprensión. Muchos profesores conocen en la práctica sus propios problemas y buscan resolverlos de muy diferentes formas, pero suele suceder que no pueden explicar lo que están haciendo. Desde el punto de vista institucional, necesitamos construir un lenguaje común que nos permita reflexionar y tomar decisiones fundadas y aquí entra en juego el rol indispensable de la formación docente.

La evaluación cobra sentido si se articula con otras estrategias tales como talleres o ateneos docentes, jornadas de intercambio académico sobre la enseñanza, programas de formación docente y asesorías pedagógicas.

En palabras de Edith Litwin,

> *Mejorar las prácticas implica el recorrido de nuevos caminos mediante nuevas propuestas de ayuda o concepciones que instalen provocativamente el camino del mejoramiento. No se trata de un camino prescriptivo ni de reconocer que éstas son las únicas prácticas sustantivas posibles de incluir. Se trata de un entretejido en el que los resultados de la investigación en torno a la docencia, el mejoramiento de las tradiciones evaluativas y las nuevas propuestas de trabajo en colaboración construyan una agenda sustantiva de la evaluación de la docencia que supere tradiciones y, por qué no, trivialidades y que libere a los sospechosos de siempre del control de la evaluación (Litwin, 2010, p. 59).*

3. ¿Qué sería una "buena" evaluación de la docencia?

Aquí también se abren las aguas, pero el factor que las divide son las políticas educativas.

A diferencia de estos planteos de Litwin, comprometidos con la educación como bien público, la tendencia hacia la privatización de los servicios educativos asigna otros roles a la evaluación docente, fundamentalmente la selección para el acceso a puestos de trabajo y, estando en ejercicio, la competencia por retribuciones salariales por nivel de desempeño.

En el marco de políticas de privatización de la educación, la calidad de la enseñanza es una cualidad individual de la cual el docente debe hacerse cargo de modo autónomo, accediendo por su cuenta a los servicios educativos que se ofrezcan para su formación.

En sintonía con estas políticas educativas, se promueven formas de evaluación que pretenden garantizar la calidad, propias de la visión lineal del futuro.

Aquí toma centralidad la evaluación externa con dos riesgos asociados:

- La burocratización de la evaluación y con ella, una evaluación con baja o nula capacidad para transformar las prácticas, y
- El impacto de la evaluación sobre la autopercepción docente, donde la imagen de docente construida en la evaluación opera sobre lo que el docente cree que debe hacer y ser. En este sentido, se ha observado que la comparación personal con los rasgos esperados del docente ideal en contextos de competitividad laboral y usos punitivos de la evaluación, lleva a los docentes a mostrar sólo lo mejor, ocultando debilidades y errores que sería indispensable poder ver con franqueza para buscar, de modo colectivo, formas de superación (Ball, 2003; Silva Montes, 2009).

En el otro extremo ubicamos una evaluación comprometida con la educación como bien público. Aquí la evaluación busca estar al servicio del cambio y de la mejora de la enseñanza hacia una educación pertinente, relevante e inclusiva. Si a esta forma política de entender la educación sumamos una visión no lineal del futuro, la evaluación de la docencia tiende a aproximarse a la investigación participativa o a la investigación acción.

En este sentido, la evaluación del éxito de la docencia no será constatar el cumplimiento de parámetros preestablecidos, sino observar tanto en la

docencia como en la propia evaluación, su capacidad para promover movimientos en el escenario sobre el cual quiere incidir.

Cabe recuperar las ideas de Thomas A. Schwandt (citado por Stake, 2006, p. 39). Este autor sostiene que es un supuesto tecnocrático erróneo considerar que mejores conocimientos de la técnica (mejores métodos, reglas o procedimientos) pueden resolver los problemas de la evaluación. Propone recordar que la actividad evaluadora no reside fuera de nosotros en métodos o técnicas asépticas y desvinculadas de nuestras formas de comprender el mundo y vincularnos con los demás. Así, lejos de concebir la evaluación como problema simplemente técnico, pide mayor investigación sobre la evaluación y que esta tarea investigativa se dirija a que los profesionales que participan en ella puedan ser investigadores de sus propias prácticas evaluadoras.

La relación entre metodologías de la evaluación, política educativa y concepciones de futuro y cambio nos permiten ver dos grandes líneas de trabajo casi opuestas en la evaluación de la docencia, pero hay otro aspecto político organizacional que es importante considerar.

Nos referimos aquí a los diferentes niveles organizacionales del sistema educativo que demandan diferente información para definir programas y estrategias para la actividad docente. Contamos con demandas de información reguladas a nivel nacional, a nivel jurisdiccional, en la normativa de las propias instituciones, e incluso, demandas de información por acuerdos internacionales de acreditación. No es posible hacer coincidir las demandas de información en una sola forma de evaluar la docencia.

Normalmente cuando se habla de "escala" en evaluación educativa se hace referencia al nivel organizacional, es decir: evaluación del sistema educativo, evaluación de centros o instituciones educativas, evaluación de proyectos educativos puntuales al interior de las instituciones, etc.

Lo que estoy planteando es otra idea. No se trata de cambiar el objeto de estudio (sistema educativo, escuela, proyecto de robótica en la escuela, o el que sea), sino que siendo el mismo objeto de estudio, puede ser visto en diferentes "escalas". Me refiero a la perspectiva desde la cual se observa el objeto de evaluación: evaluar la docencia o a los docentes desde la perspectiva de la gestión pública nacional o jurisdiccional, desde la perspectiva de una institución educativa y desde la perspectiva de los propios docentes.

Muchas veces confundimos estas perspectivas de escala y reclamamos que el Estado asuma nuestra mirada como docentes. Pretendo defender la

idea de que son miradas diferentes y que la evaluación necesita diversificarse para respetar la diversidad de necesidades e intereses.

No nos referimos a la evaluación multinivel que se ha visto facilitada por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación con niveles de agrupamiento estadístico de resultados por país, provincia, institución e incluso, sujetos. Me refiero a la necesidad de diversificar también las preguntas, los diseños y los usos de la evaluación.

Reconocer y diferenciar las necesidades de información de los diferentes niveles institucionales del sistema universitario. Los diferentes niveles institucionales implican un posicionamiento, una perspectiva y una escala. Vale aquí una metáfora que permite aclarar esta idea. Consideremos que nuestro objeto es la tierra. Muy diferentes serán las perspectivas de un labrador, un aviador o un astronauta. El labrador conoce los detalles de su campo, un aviador ve los terrenos sembrados de un territorio, y el astronauta podrá ver la dirección del movimiento de las nubes.

Se puede reconocer que la docencia es evaluada observando diferentes aspectos según el nivel organizacional desde el cual se la aborda.

Ubicados a nivel de aula, los docentes se enfrentan a los desafíos de la enseñanza de sus campos disciplinares en situaciones particulares y con grupos particulares de estudiantes. No les son ajenos los problemas y condiciones institucionales así como tampoco el proyecto curricular del cual forman parte, pero los aspectos de la práctica cotidiana de la docencia ocupan la escena. En este nivel, la evaluación docente podrá observar y dar insumos sobre aspectos puntuales: ¿cómo resolver las dificultades encontradas en una experiencia de enseñanza mediante casos? ¿Cómo acompañar a los estudiantes que presentan mayores dificultades en el curso x? ¿La estrategia adoptada por el equipo docente permite evaluar las prácticas profesionales de la residencia? Etc.

Si nos ubicamos a nivel departamental, puede cobrar relevancia coordinar el trabajo de los equipos docentes para el desarrollo curricular. Si este fuera el caso, en este nivel, la docencia sería evaluada observando otros aspectos tales como la elaboración de los programas de las asignaturas, la articulación entre asignaturas en relación con la selección de contenidos y bibliografía, las estrategias de enseñanza y las de evaluación y promoción de los estudiantes.

A nivel institucional, es necesario comprender e intervenir sobre el cuerpo docente en tanto es una de las condiciones básicas que determinan la

formación de los estudiantes. En el marco de una evaluación institucional, la evaluación de la docencia atenderá a cantidad de cargos y dedicaciones, nivel de formación, acciones en materia de diagnóstico y desarrollo de actualización y perfeccionamiento docente, sistemas de promoción docente, u otros, como cantidad de estudiantes por docente o índices de productividad académica.

Retomando las ideas que aporta Casassus:

> *¿Por qué las orientaciones del nivel macro son diferentes a las del nivel micro? El ambiente en el cual opera el nivel macro, es un ambiente en el cual se debe responder a demandas diversas de un cierto tipo, tales como las de la productividad (competitividad internacional) contabilidad social (accountability) y equidad (integración social). En el nivel macro se tratan las orientaciones de política, donde operan fuerzas sociales con respuestas diferentes frente a los desafíos sociales a gran escala. Las políticas educativas contienen declaraciones que expresan específicamente que las fuerzas que los animan, son las fuerzas de la globalización económica.*
>
> *El ambiente en el cual opera el nivel micro es otro. Este es el nivel de la comunidad. Sus objetivos no están fijados como respuesta a las fuerzas de, por ejemplo, la globalización, sino que están ligadas a acciones intra y extra escuela que se hacen con fines educativos. Sus objetivos son los aprendizajes de los alumnos. El nivel macro se ocupa de la economía, el micro de la pedagogía. Por lo tanto, el primero requiere una gestión administrativa vinculada a la economía y la política, y el segundo demanda una gestión vinculada a la pedagogía (2000, pp. 20-21).*

La definición de políticas a nivel macro requiere de información diferente a la que requiere un equipo docente o un docente para reflexionar, comprender e intentar modificar sus prácticas. Así, respecto a la pregunta "¿qué sería una buena evaluación de la docencia?" habrá que advertir que no sólo es importante revisar los supuestos sobre cómo interviene para el cambio en las organizaciones educativas, sino también en qué escala y para qué observamos la actividad docente.

Aportes al debate

Retomando las preguntas iniciales (¿Cómo intervenir en la transformación de la enseñanza? ¿Qué lugar ocupa la evaluación de los docentes en estos proyectos?), considero que hay ciertos puntos que deben entrar en el debate sobre nuevas formas de evaluación de la docencia de cara al futuro:

- La evaluación docente no puede restringir su preocupación a los instrumentos y metodologías, es necesario advertir que cada instrumento y metodología implica consecuencias no sólo institucionales sino que también incide en la autopercepción de los docentes.
- La evaluación del desempeño docente requiere alimentarse en los debates epistemológicos y desarrollos teóricos de la investigación en didáctica.
- La evaluación del desempeño requiere ser articulada de modo estructural con las acciones dirigidas a la formación docente.
- Por último, destacamos que las diferentes escalas de evaluación, con sus correspondientes necesidades de información macro y micro para la toma de decisiones, hacen pensar que la evaluación de la docencia también debe ser diversa y adecuada a cada nivel organizacional: la administración central, los departamentos académicos, los equipos docentes y cada docente en particular.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía. XV*(37), 87-104.

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/d011/4dd2e0ace2e58daba4b0ad727314e10037db.pdf

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Litwin, E. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *3*(1), 51-59.

McGinn, N. y Porter, L. (2005). El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), *XXXV*(3-4), 77-113.

Silva Montes, C. (2009). Las encuestas de opinión en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: ¿Un caso de exclusión del profesorado? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17*(24), 1-35.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Ed. Grao.

La ética en los sistemas de evaluación estudiantil de la enseñanza[2]

Robert E. Stake
University of Illinois (EE.UU.)
Merel Visse
Drew University (EE.UU.)

I. Somos profesores. Somos un grupo especial de profesores. Somos custodios de la profesión de enseñar, que tiene muchos custodios, pero nosotros somos un grupo especial.

La enseñanza es una actividad profesional, un bien público y un don universal. Gran parte de la enseñanza no la imparten profesionales. Sin embargo, establecer estándares y fundamentos éticos para la enseñanza institucionalizada es una responsabilidad profesional y también es una de las misiones de la RIIED.

Enseñar bien es una cuestión ética; por lo tanto, es natural que nos empeñemos en ello y que sintamos esa demanda como una exigencia interna. Nunca se podrá definir y practicar únicamente en términos objetivos o subjetivos qué es bueno en la enseñanza. Qué es el "bien moral", así como otras cuestiones relativas a la evidencia, el conocimiento o la verdad, es algo inherentemente incierto y no es posible saberlo con independencia de las propias prácticas que investigamos. La buena docencia está siempre compuesta por un conjunto complejo de variables, tales como las tradiciones y los contextos sociopolíticos más amplios de los que formamos parte en cuanto profesores, además de nuestras propias y singulares narrativas y experiencias vitales. La buena enseñanza es, por lo tanto, una praxis

2 Esta ponencia fue leída durante el VII Coloquio de RIIED por la Prof. Juny Montoya (Universidad de los Andes, Colombia), la que fue traducida por la Prof. Fátima Cruz (Universidad de Palencia, España).

creativa que genera nuestros compromisos y vínculos, pero que, a su vez, está constituida por estos.

Los méritos y las deficiencias de la enseñanza requieren su evaluación y codificación por parte de cada profesor y de las asociaciones de docentes profesionales. Su obligación es servir el interés público para garantizar que la enseñanza y el aprendizaje que entregan las instituciones sean buenos y justos.

II. La calificación que dan los estudiantes a la enseñanza que reciben no está en los primeros lugares de la lista de prácticas cuestionables de las universidades modernas. Hay tres problemas mucho más perjudiciales en vuestra universidad y la mía:

1. Criterios cuestionables para la admisión de nuevos estudiantes, en particular el no reconocer lo mucho que pueden mejorar sus condiciones de vida y beneficiarse de la experiencia universitaria estudiantes de escasos recursos económicos, estudiantes a tiempo parcial, estudiantes pertenecientes a minorías y estudiantes con motivaciones poco convencionales. Un ejemplo de criterio de admisión cuestionable es la "probabilidad de graduarse" (defendido por McKinsey y Compañía).
2. Dejar de lado el fomento de la "crítica", en todo tipo de cuestiones, grandes y pequeñas, como una función social y organizativa que merece ser parte del currículo y cultivarse por los estudiantes.
3. La contratación y el apoyo a profesores universitarios a los que se les siguen asignando responsabilidades docentes incluso después de saber que son profesores ineficaces. Cuando decimos "eficaz" a la hora de enseñar queremos decir: transmisor de conocimiento, generador de pensamiento y tutor de la inmadurez del estudiante (Stake, R. E., Contreras, G. & Arbesú, I. 2012).

Los sistemas de calificación de la enseñanza por los estudiantes no son, ni de lejos, lo peor que ocurre en el funcionamiento de la universidad, pero tal y como los utilizamos no han servido tan bien como deberían a los elevados propósitos de las universidades "modernas" de nuestro tiempo, unas instituciones sometidas a una precariedad crónica.

III. En el último encuentro de Valencia, en la comunicación titulada "Principios y directrices éticas para la evaluación de la docencia profesional", Juny Montoya (2017) destacó que los estándares éticos exigen que se trate con justicia a estudiantes y profesores.

Y no solo eso. Hay una finalidad superior: que las personas en su conjunto, que todas las personas y la sociedad, se beneficien de esos estándares. Una discusión ética que no abarque a la comunidad más allá de la escuela es éticamente deficiente.

Montoya señaló que, con demasiada frecuencia, la redacción y el funcionamiento de los códigos de ética favorecen los intereses de la propia profesión a expensas de otros sujetos interesados en el funcionamiento de las instituciones educativas.

Lo habitual es que el profesorado y los demás miembros de la comunidad educativa compartan el interés por mantener unos estándares éticos elevados. Pero no se puede contar con que se actuará en beneficio exclusivo del otro. Como custodios, no podemos custodiarnos a nosotros mismos sin más.

Durante diez años, la RIIED se ha reunido en campus universitarios de prestigio mundial para examinar el grado de madurez y de inmadurez de la evaluación de la calidad de la enseñanza en la educación superior. Hemos compartido investigaciones y desarrollos. Les hemos dado visibilidad a los progresos y a los problemas.

IV. Nuestras agendas muestran que estudiamos psicometría, el crecimiento y desarrollo de los adolescentes, recursos humanos, gestión institucional, cultura organizacional y ciencia política. Sin embargo, nunca dejamos de lado la preocupación por lo que está bien y lo que está mal. Somos también expertos en ética. Nuestro objetivo es hacer justicia, pero también deberíamos preocuparnos. Preocuparnos de los códigos y los sistemas de puntuación que utilizamos para recoger evidencia, y cuidarlos, y preocuparnos por inspirar a nuestros estudiantes, por ilusionarlos, y cuidarlos también. Así es como vivimos nuestra responsabilidad social en el día a día de las aulas y más allá.

Nos perciben como "policías docentes". "Policías docentes". Queremos ser guardianes de lo correcto y enemigos de lo incorrecto en las aulas de las instituciones en que trabajamos.

Una buena enseñanza no es solo usar buenos métodos y ayudar a los estudiantes a aprender. Es proveer cuidados. Es trabajar para ir al encuentro de las ilusiones, las necesidades y lo mejor presente en cada uno de los sujetos implicados en la educación. Al mismo tiempo, es preservar las obras maestras del pasado y trabajar para mejorar las perspectivas de futuro. La enseñanza es un pacto social. La enseñanza ética es un pacto social.

Juny Montoya (2017) señaló que el actuar de la ética no solo exige seguir códigos, cumplir la ley y hacer lo correcto. El actuar de la ética reconoce que "hacer lo mejor posible" requiere llegar a soluciones de compromiso, que lo mejor puede ser enemigo de lo bueno, que no hay un acuerdo universal sobre qué es lo bueno y qué es lo mejor.

La ética es también averiguar a quién se le hace daño. ¿Quién está pagando un precio injusto? ¿A quién se le está engañando? ¿Quién se queda atrás? A menudo hay que desenmascarar a los "justos" y ver lo perverso que se oculta tras sus actos.

Nuestros pensamientos están puestos hoy en el sistema creado en cada uno de nuestros campus universitarios para que los estudiantes califiquen la calidad de la enseñanza de su profesorado. Creo que las prácticas varían muy poco de una universidad a otra, y entre las aulas de las universidades de todo el mundo.

Nuestras encuestas estandarizadas no son específicas para los contenidos de cada curso ni para cada nivel o tipo de formación. Le pedimos a los estudiantes su opinión sobre los mecanismos de enseñanza. Al final de cada semestre, los profesores entregan los formatos de calificación a los estudiantes de su salón de clases y luego los computadores consolidan las calificaciones otorgadas.

Los resultados están establecidos y normalizados para grandes grupos impersonales de profesores en los campus universitarios. No es inusual que los mentores o los comités revisen los datos, pero es raro que la administración central les preste atención (o que los estudiantes los revisen en absoluto). La administración central cuenta con que sean los profesores y los jefes de departamento quienes revisen esos resultados. Citarán las calificaciones otorgadas por los estudiantes como evidencia de estar proporcionando una enseñanza de alta calidad. Sin embargo, rara vez se estudia formalmente la validez de estos sistemas de calificación.

V. A mi juicio, el defecto más grande, la violación ética más grande de estos sistemas de calificación de la enseñanza por parte de los estudiantes, es la falta de transparencia. Los estudiantes no saben cómo se usarán las calificaciones dadas. Los profesores tampoco lo saben. Algunos administradores universitarios creen que pueden utilizar esas calificaciones como les plazca. Desde un punto de vista ético, no lo pueden hacer.

Algunos están de acuerdo con la afirmación de Saville Kushner (2016) de que el uso más ético de las calificaciones obtenidas en los procesos de evaluación las consideraría propiedad de los profesores, que las usarían como consideraran adecuado. Sin embargo, la calificación de la docencia es también parte de la legítima función de la universidad y parte de la revisión de su funcionamiento global.

En primer lugar, los estudiantes y los docentes deberían saber si las calificaciones se usarán o no para tomar decisiones relevantes relativas a la situación laboral del docente, a la mejora de su sueldo o a la resolución de situaciones conflictivas.

Sobre todo, debería quedar claro si las calificaciones se utilizarán únicamente para ayudar a mejorar la docencia de los profesores. Los datos para mejorar la docencia, que el profesor recoge en clase, deberían ser confidenciales y no estar directamente disponibles en los procesos de revisión del departamento o de recursos humanos.

¿Quién de nosotros no sabe que los datos recopilados y validados para un propósito probablemente no serán válidos para otro? Los datos útiles para mejorar la enseñanza no deberían usarse para determinar subidas salariales o ascensos profesionales. Habría que pensar en esos datos como percepciones de los estudiantes y acciones ocurridas en el salón de clases.

"Es casi como si quedáramos atrapados en esa red de números", dice Merel Visse (comunicación privada). La falta de reglas para negar el acceso a las calificaciones dadas por los estudiantes y el uso inapropiado de esas calificaciones suponen graves violaciones de la ética, que a veces producen daños morales.

VI. Cuantificar cuál es el nivel general de la calidad de la enseñanza de un profesor, un departamento o todo un campus, está más allá del estado actual del arte, de nuestro arte, nuestro oficio. Contamos con poco más que

una rudimentaria escala de uno a diez, la "carita feliz" y la escala de dolor de la sala de urgencias.

Sin embargo, estas evaluaciones son un bien fundamental. Es responsabilidad del profesional, de las voces presentes en el campus y del especialista en evaluación (usted y yo), asegurar a los interesados en la educación (estudiantes, profesores, organismos de financiación, público en general) que preservar la calidad de la enseñanza es un asunto serio.

Las evaluaciones de la enseñanza realizadas por los estudiantes nos han hecho avanzar. No son una estafa. No hay razón para pensar que las evaluaciones se hayan utilizado para engañar a los diferentes interesados en la educación superior. Son un intento honesto por saber algo más sobre la calidad de la enseñanza.

VII. Los ítems de nuestras encuestas identifican acciones que los profesores hacen bien o mal. En general, dejan a los estudiantes imaginar cuál sería el conjunto completo de responsabilidades aparejadas a la enseñanza. Si queremos tener presentes cuáles son los vacíos en la ética de la calificación, necesitamos pensar en ese conjunto completo. La literatura académica ofrece muchas listas y ejemplos de aquello que los profesores y las profesoras deberían hacer. He tomado prestada la lista básica que Michael Scriven (2014) presentó en nuestra reunión de Lima en 2014:

1. Conocimiento de la materia

A. En el campo de competencia específica

B. En las competencias transversales del curriculum

2. Competencias docentes

A. Habilidades comunicativas

B. Habilidades de gestión

i. Gestión del proceso

ii. Gestión del progreso

iii. Gestión de las urgencias

C. Programación del curso y capacidades para implementar mejoras

i. Programación

ii. Selección y creación de materiales

iii. Uso de los recursos disponibles (a. Locales; b. Medios de comunicación; c. Especialistas)

iv. Evaluación del curso, de la docencia, de los materiales y del curriculum

3. Evaluación de competencias

A. Conocimiento sobre la evaluación del alumnado

B. Habilidades para la construcción y administración de pruebas

C. Prácticas de calificación / clasificación / puntuación

i. Proceso

ii. Resultados

D. Registrar e informar sobre los logros de los estudiantes

i. Conocimientos sobre elaboración de informes de logros alcanzados

ii. Informe de proceso (Para: a. Estudiantes; b. Administradores; c. Familias; d. Otros)

4. Profesionalización

A. Ética profesional

B. Actitud profesional

C. Desarrollo profesional

D. Servicio a la profesión

i. Conocimiento sobre la profesión

ii. Ayuda a los novatos y a los iguales

iii. Trabajo para organizaciones profesionales

iv. Investigación en la docencia

E. Conocimiento de sus responsabilidades

F. Conocimiento de la escuela y su contexto

5. Otras tareas para la escuela y la comunidad

VIII. Estas son las categorías principales del esquema: conocimiento de la materia, competencias docentes, competencias e evaluación, profesionalidad y responsabilidades fuera del aula.

Lo que se nos ocurre a primera vista, ya lo sabemos: los estudiantes tienen pocas bases para evaluar gran parte de la actividad de enseñar. No saben si se están enseñando los temas apropiados. No saben si se les califica con los criterios correctos.

Para cada línea del esquema de Scriven, las responsabilidades se expanden en complejidades adicionales; algunas de ellas no son evidentes a partir de los encabezados, por ejemplo, "Mentoring" "Sponsoring" "Caregiving" and "Modeling a Scholar and Advocate". La experta en Ética, Merel Visse, nos dice lo siguiente:

Para mí, la buena enseñanza es seguir conectada a una brújula moral cuando se nos empuja en todas las direcciones. Surge del cuidado simultáneo de uno mismo y de los demás. No gira tanto en torno a la justicia como a la ponderación de las tensiones morales y el respeto por las personas afectadas (Comunicación privada, 10/4/10).

No cabe esperar que los estudiantes que califican a sus profesores piensen cómo los ítems de la encuesta se expanden en complejidades adicionales. Además, como todo sabemos, aun si el profesor y los estudiantes han pasado horas juntos, las calificaciones solo ayudan a dar una imagen simplificada del trabajo de aquel.

La ruptura ética surge cuando los usuarios suponen que estas imágenes simplificadas tienen correlación con las imágenes complejas. Nosotros, los expertos en psicometría, hemos contribuido bastante a ese supuesto errado. Cuando se tienen datos de grupos muy diversos, se encuentran a menudo altos niveles de correlación entre competencias intelectuales y funciones profesionales. Pero que un plato necesite condimentarse con sal no nos dice nada sobre si hay que echarle pimienta o no.

Con demasiada frecuencia nuestros colegas toleran que mediciones débiles se tomen como si fueran robustas. Así, escuchamos decir: "Bueno, es un paso en la dirección correcta". Lo contrario puede ser cierto: muchas veces es un paso en la dirección equivocada. Necesitamos que los datos débiles nos convenzan de que hay que profundizar más. Isabel Arbesú, Gloria Contreras y Bob Stake presentaron en detalle ese argumento cuando nos reunimos en Bogotá hace ocho años.

Que una medición débil se tome como fuerte no solo es un error metodológico: también es un argumento ético, ya que es una representación errónea de la confianza que cabría dar a las calificaciones de la calidad de la enseñanza.

IX. Durante la elaboración y la selección de los ítems de nuestras encuestas surgen preguntas éticas. Esos ítems, ¿simplifican demasiado la cuestión? ¿Favorecen las soluciones a los problemas detectados? ¿Suponen que hay una sola forma de enseñar? Estas preguntas no deberían implicar que la forma en la que se enseña es una mala práctica.

¿Habría que pedir al estudiante que reconozca que el docente no menciona más creencias que aquellas que enseña? Entre esas otras creencias: la negación del cambio climático; las ideas creacionistas de los orígenes del mundo; el aumento de la desigualdad a causa de la meritocracia; la protesta callejera como la mejor manera de producir cambios sociales.

Y otra cuestión obvia. Con independencia de cuán centrada esté la encuesta en el procedimiento técnico, en cada uno de sus ítems los estudiantes están respondiendo también a las preguntas: ¿Cuánto me gusta este docente? ¿El docente fue justo al calificarme?

Hay una "inflación de notas" en las calificaciones de los docentes. La mayor parte de los resultados consolidados son positivos. La mayoría de los estudiantes le dan a la enseñanza el beneficio de la duda, y todavía más cuando la docencia ha sido entretenida, amigable y no demasiado exigente.

Pero unos pocos estudiantes, si sienten que el profesor ha sido insensible, grosero e injusto, hacen que el resultado consolidado dado por el conjunto de la clase sea peor al destacar excesivamente esas fallas una y otra vez a lo largo de la encuesta.

Debido a que estos prejuicios positivos y negativos se conocen bien, y se tienen en cuenta con frecuencia en las interpretaciones, estas discrepancias constituyen solo un pequeño problema ético. Hay otros mayores.

El mayor problema ético, que ya se mencionó al principio, es que las personas no conocen cómo se usarán los resultados de las encuestas. Si hubiera mayor transparencia, el proceso podría ser más ético y los resultados consolidados más útiles.

Casi igual de importante desde el punto de vista ético es la representación simplista de la enseñanza. Toda representación errónea plantea cuestiones

éticas, pero la imagen de la enseñanza como la suma de ítems de una encuesta es perjudicial para la universidad y para la sociedad.

Disponer de una oportunidad sistemática, estadística y fundamentada en la opinión de los estudiantes para evaluar a los docentes puede dar la falsa impresión de que el control de la calidad es una prioridad en el campus. Puede ofrecer una falsa impresión sobre la rectitud de departamentos académicos en los que se presta poca atención al sentido del contenido de los cursos, a la fragilidad de las comunicaciones y a la perspectiva humanista en el salón de clases.

X. Para comprender la ética de los sistemas de evaluación necesitamos examinar las demandas éticas que tiene el docente. La buena docencia es ética en el sentido de que es natural que nos esforcemos por lograrla y de que la sentimos como una exigencia. Como dice el filósofo danés Knud Ejler Løgstrop [pronunciado Nud Ailer Lougstrap], percibimos esa exigencia como algo implícito en todos los encuentros entre docentes y estudiantes. Esta exigencia no se manifiesta; permanece silenciosa.

Así lo describe Løgstrop:

> *El docente, cuando siente esta exigencia, debe decidir su contenido en cada uno de los encuentros, sutiles o no, con los estudiantes. El docente no puede establecer de manera arbitraria esa exigencia. De ser así, no sería una exigencia. Pero el hecho es que hay una exigencia. La exigencia está implícita en el hecho mismo de que el docente pertenece al mundo en el que vive el estudiante y, por consiguiente, tiene en sus manos una parte de la vida de este. Sin embargo, con esto nada se dice de cómo hay que cuidar al otro. Podría consistir muy bien en algo diametralmente opuesto a las expectativas y deseos del estudiante. Con perspicacia, imaginación y comprensión, el docente debe averiguar por sí mismo qué requiere esa exigencia. (Løgstrop, 1977, p. 22).*

Así que el estudiante también tiene esa exigencia. Y también la tiene el supervisor del sistema de calificación de los docentes. Y también la vida del profesor está en nuestras manos.

XI. Objetivos educativos y cuidados básicos. La evaluación de los estudiantes al servicio del bien social, una sociedad del cuidado. Teología y deontología. Objetivos educativos y la vivencia de la experiencia del cuidado. Considerar al docente como una mezcla de rasgos pedagógicos y como un cuidador del ethos del salón de clases. Reconocer que la enseñanza implica también sacrificios (Van Nistelrooij, 2015). Fomentar el aprendizaje y desarrollar las humanidades en el salón de clases.

Es fácil suponer que los poderes administrativos y las aspiraciones de la universidad emplearán toda su energía para mejorar la situación. Lo hemos intentado. No es fácil. Sin embargo, tenemos que sospechar de algunos esfuerzos por mejorar las evaluaciones. Necesitamos preocuparnos de que las decisiones de los gestores sean conocidas y congruentes, de cuestionar las sanciones derivadas de calificaciones indolentes y del mal uso de los resultados. Podríamos crear fácilmente problemas de microgestión y dar una excesiva importancia a las normas y los indicadores, en lugar de fomentar el bien social.

Es nuestro deber preocuparnos de los riesgos éticos que conlleva la calificación estudiantil de la enseñanza. Podemos trabajar más para fomentar su uso con el fin de mejorar la docencia y promover un ethos del cuidado por el otro. Prestamos un mejor servicio a todos los interesados en la universidad si mostramos la verdadera utilidad de esas calificaciones. Esto no es meramente un arreglo administrativo, sino que se trata de ser socialmente responsable y cuidar a los otros.

Somos profesores. Somos un grupo especial de profesores. Somos custodios de la profesión de enseñar, que tiene muchos custodios, pero nosotros somos un grupo especial.

Referencias bibliográficas

Kushner, S. (2016). Living Life at the Edge: Democracy, Equity, and Pragmatics in Evaluation. Evaluation for an equitable society. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Løgstrop, K. E., (1997). The ethical demand. South Bend, IN: University of Notre Dame Press.

Montoya, J. (2017). Principles and ethical guidelines for the evaluation of professional teaching. Paper presented at the VI Coloquio RIIED, Valencia, Spain.

Scriven, M. (2014). The state of the art in faculty evaluation, 2013. Paper presented at the III Coloquio RIIED, Lima, Perú.

Scriven, M. (2016). The Last Frontier of Evaluation: Ethics. In Donaldson, S. I. and Picciotto, R. (2016). Evaluation for an equitable society. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Stake, R. E., Contreras, G. & Arbesú, I. (2012). Assessing the quality of a university—Particularly its teaching. In Secolsky, C. & Denison, D. B., editors, Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education. Routledge. 3-14. Presented at the III Coloquio RIIED, Valencia.

Van Nistelrooij, I. (2015). Sacrifice: A care-ethical reappraisal of sacrifice and self-sacrifice. Universiteit voor Humanistiek, The Netherlands.

Visse, M. and Abma, T. A., (2019). Evaluation for a Caring Society. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Universidad, calidad y futuro en américa latina. Repensando la evaluación de la docencia desde una mirada innovadora

Norberto Fernández Lamarra
Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

RESUMEN

La Universidad en América Latina actualmente se encuentra frente a importantes desafíos en un mundo que no deja de cambiar y en este contexto, se impone la necesidad de innovación. Desde hace varios años -junto al equipo que dirijo en el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)- desarrollamos diversos estudios vinculados a la necesidad de repensar la universidad desde la perspectiva de la Innovación y el Futuro. En particular, el objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones en esta línea vinculadas a los desafíos contemporáneos de la universidad en Latinoamérica y los aportes al respecto que aporta la evaluación de la docencia. En primer lugar se presenta un abordaje global de los desafíos contemporáneos para los sistemas educativos en la región y en particular se enfoca en la importancia de pensar instituciones que se ven interpeladas por la necesidad de la innovación continua. A partir de ello se presentan algunas ideas para pensar, en particular, los desafíos de la mejora de la calidad de la educación y su vínculo con la evaluación de la docencia universitaria. Finalmente se presentan algunas reflexiones sobre el futuro de la educación, la innovación, la formación docente y la evaluación de la docencia en la Universidad.

Introducción

La docencia universitaria es una de las funciones esenciales de la universidad y desempeña -junto con la extensión y la investigación- un papel fundamental en la mejora de la calidad de las instituciones. Por ello, la

evaluación de la docencia universitaria puede considerarse un ámbito esencial de la Universidad tanto para llevar a cabo políticas de mejoramiento e innovación como para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas (Fernández Lamarra y Coppola, 2010).

La Universidad en América Latina actualmente se encuentra frente a importantes desafíos en un mundo que no deja de cambiar. Las perspectivas futuras con las que se piense el desarrollo de la educación -particularmente el de la educación superior- afectarán fuertemente el desempeño de la sociedad por veinte o treinta años. En este sentido, se hace necesario el debate para la construcción de la agenda de temas universitarios sobre los cuales urge la necesidad de construir nuevos consensos.

Desde hace varios años -junto al equipo que dirijo en el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)- desarrollamos diversos estudios vinculados a la necesidad de repensar la universidad desde la perspectiva de la Innovación y el Futuro; en particular, el objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones en esta línea vinculadas a la evaluación de la docencia. En primer lugar se presenta un abordaje global de los desafíos contemporáneos para los sistemas educativos en la región y en particular se enfoca en la importancia de pensar instituciones que se vean interpeladas por la necesidad de la innovación continua. A partir de ello se presentan algunas ideas para pensar, en particular, los desafíos de la mejora de la calidad de la educación y su vínculo con la evaluación de la docencia universitaria. Finalmente se presentan algunas reflexiones sobre el futuro de la educación, la innovación, la formación docente y la evaluación de la docencia en la Universidad.

Desafíos actuales para la Universidad en América Latina

En las últimas décadas, la gran mayoría de los países de América Latina recuperó su democracia luego de atravesar el período de dictaduras militares. Eso supuso no solo cambios políticos sino profundas reformas económicas, sociales y educativas. Durante el tiempo de consolidación de sus sistemas de gobierno democráticos -que se dio durante las décadas de los 80-90- existió una fuerte influencia de los organismos de crédito internacional para la definición de los lineamientos políticos de la región, lo cual

configuró una década signada por la aplicación de políticas neoliberales. No obstante, en contraposición -y más recientemente- participaron del poder gobiernos que implementaron nuevas políticas sociales y educativas destinadas a favorecer la inclusión social y educativa, aunque con alcances muy diversos (Fernández Lamarra, 2014).

En cuanto a la Educación Superior en particular, como producto del crecimiento y desarrollo, desde hace 20/30 años, los países de América han registrado importantes transformaciones en la relación entre educación, trabajo y sociedad. Y esto ha tenido un fuerte impacto en la Universidad y en la definición de políticas educativas y científicas. Ya durante las décadas de los sesenta y setenta comenzó en la región una fuerte tendencia expansiva -económica y demográfica- que generó nuevos retos para el mercado ocupacional. En ese contexto, la educación superior le otorgó a la clase media en ascenso una perspectiva de movilidad social, mediante la formación profesional para el trabajo, que se materializó en un importante crecimiento de la demanda hacia el sector universitario. Desde entonces, casi todos los países, evidenciaron una tendencia hacia un crecimiento de los sistemas y una mayor diversificación institucional. Además, la región experimentó un avance de los sectores populares en los trayectos de enseñanza media que originaron una consecuente presión sobre los sistemas universitarios, provocando una necesidad de ampliar la oferta y la cobertura de la educación superior en los países (Aiello, Claverie y Fernández Lamarra, 2016).

A partir de estos cambios, es posible afirmar que la Universidad en América Latina se enfrenta a una serie de complejos desafíos. Al respecto se pueden enumerar: desafíos políticos, sociales, académicos y pedagógicos, entre otros.

Desafíos políticos y sociales para la Universidad de hoy

Los principales desafíos políticos que enfrenta la universidad hoy en día en nuestra región se refieren a la gobernabilidad democrática, la legitimidad política y la participación social. Entre los desafíos sociales se pueden mencionar el muy transcendente de la inclusión social y la democratización, la integración y la diversidad cultural y social. Otro desafío importante es el referido a la innovación y el cambio para poder enfrentar los otros desafíos. Entre los desafíos académicos se pueden destacar los que nos plantean la sociedad del conocimiento particularmente en cuanto a calidad de la educación y su pertinencia social y académica. Es de destacar el rol de las nuevas

tecnologías de la información y la comunicación (NTICs), lo que se ha sido visible fuertemente en este dramático periodo de la pandemia mundial. Específicamente, a los fines de profundizar sobre una problemática específica, deseo destacar otro importante desafío sobre el que se reflexionará en este trabajo: la formación docente y su evaluación.

Para iniciar un análisis de estos desafíos planteados, resulta pertinente recuperar algunas ideas con respecto a la realidad contemporánea política y social de América Latina. Los contextos socio-políticos actuales en América Latina son cada vez más complejos, tanto en lo político, lo social, lo económico, lo productivo y, por supuesto, en lo educativo. Se registran procesos complejos hacia el mejoramiento de la gobernabilidad en algunos países de la región mientras en otros persisten situaciones efectivamente críticas. Hay países que aún están transitando situaciones de transición y de consolidación de sus democracias luego de haber sufrido crueles dictaduras militares. Esto se da en el marco de los agravantes que produce el impacto de la globalización de muchas de las decisiones económicas que se toman en lejanas regiones del mundo, de la imposición de economías de mercado y de crisis de las economías nacionales, entre otros aspectos. En simultáneo, lamentablemente, se registran situaciones cada vez más críticas de pobreza, de exclusión social y de marginalidad social. América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo.

En el marco de estos desafíos políticos que deben enfrentar los sistemas universitarios de la región hoy en día se debe incluir lo referido a la pertinencia político-institucional de la educación. La gobernabilidad democrática requiere mejor gobernabilidad de la educación en términos de legitimidad, eficiencia y participación (Puelles y Urzúa, 1996). La legitimidad exige procesos de concertación de las políticas, con planes y programas estratégicos, teniendo en cuenta escenarios de largo plazo, con contenidos pertinentes y de calidad y con prioridades y metas con equidad social y financiamiento disponible. La eficiencia exige respuestas satisfactorias a las necesidades sociales, buena gestión de los procesos, profesionalización de docentes y no docentes y evaluación permanente de resultados y de impacto. La participación requiere mayor protagonismo de la sociedad organizada en las políticas de educación y en la conducción de las instituciones. Este es un tema estrechamente vinculado con la gobernanza de la educación que nos plantea la necesidad de cambios e innovaciones significativos en la gestión de los sistemas educativos y de sus instituciones.

Desafíos pedagógicos y académicos para la Universidad de hoy

La educación, la universidad y los desarrollos curriculares y pedagógicos deben contribuir efectivamente a una mayor democratización de la sociedad con estrategias para superar –o por lo menos disminuir– las inequidades sociales existentes y los procesos de pobreza y marginalidad. En caso de no actuar adecuadamente se presenta fuertemente un peligro cada vez más grave: el de los marginales de la nueva sociedad digital. La sociedad digital, lamentablemente, agranda las diferencias sociales, tecnológicas y desde ya las educativas.

La evolución de la educación –en especial de la educación superior– en algunos países América Latina, en las últimas décadas, ha incrementado su carácter elitista. Lamentablemente se produce un proceso de "fraude" para los estudiantes de menor nivel social. Son los casos, por ejemplo, de las universidades de "patito" en México, de las universidades "garage" en Colombia y de las universidades "comerciales" en Brasil. En Argentina entre el 50 y 60% de los ingresantes a la universidad pública se quedan entre el primero y segundo año. De ahí la necesidad de asumir una estrategia de Educación Superior para Todos con acceso universal. Para ello es necesario encarar los problemas de inequidad y establecer fuertes y significativas políticas compensatorias. Esto lleva a la necesidad de debates sobre los imprescindibles procesos de innovación curricular, tendientes a la democratización y hacia el diseño de nuevos formatos, tanto sociales como pedagógicos. Debemos transitar, con base en investigaciones y estudios, hacia nuevos modelos institucionales pedagógicos y curriculares para las universidades, superando el modelo burocrático tradicional[3].

Los principales desafíos académicos de la educación en América Latina derivan, principalmente, de los desafíos de la sociedad del conocimiento y de la tecnología. Desde hace dos décadas, estamos viviendo la tercera revolución en cuanto al acceso del conocimiento con modalidades cada vez más complejas (Brunner, 2000). Se registran nuevos contextos y desafíos para la educación y la universidad con renovados criterios de pertinencia académica y de las competencias requeridas. Los procesos de formación continua y permanente son cada vez más imprescindibles con la necesidad de implementar nuevos mecanismos de integración sociedad-conocimiento

3 El NIFEDE-UNTREF ha editado recientemente el libro "Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina", con la participación de diversos y destacados investigadores de la UNTREF y de otras universidades.

de ahí que sea prioritario el planteamiento de políticas consensuadas del conocimiento, con participación de todos los sectores académicos, políticos, sociales y –desde ya- docentes y pedagógicos y de todos los actores de la educación.

En relación con todos los desafíos académicos surge con gran significación el de la formación docente. Se hace cada vez más necesario repensar la formación docente en función de las demandas y de los saberes del siglo XXI, lo que es cada vez más complejo y difícil, porque es muy difícil establecer demandas en sociedades tan contradictorias y complejas como las actuales. Por otra parte estas demandas provienen de sectores sociales políticos y educativos muy diferentes y, generalmente, son contradictorias. Además es cada vez más urgente formar a los docentes para el trabajo inter-multi y transdiciplinario, teniendo en cuenta la compleja y difícil evolución del pensamiento y del conocimiento en la actualidad. Un gran desafío lo constituye la formación de los docentes en diversidad estrategias pedagógicas para trabajar en aulas heterogéneas derivadas de la complejidad cultural y social de América Latina con países con particularidades realmente diferenciadas. Otro importante desafío lo constituye la articulación de la práctica y la formación docente. Se hace cada vez más imprescindible que las prácticas pedagógicas se desarrollen en ámbitos sociales y culturales diferenciados, atendiendo la diversidad de las poblaciones de estudiantes en que deberán desempeñarse.

El papel del docente ha sido señalado a lo largo de la historia como fundamental para la mejora de la educación y el impacto de la misma. Sin embargo, se puede identificar, como resultado de diversas investigaciones, la insuficiencia del reconocimiento social de la función docente, la ausencia de estrategias que favorezcan su desarrollo y profesionalización, así como la carencia de estrategias y acciones que le permitan realizar, renovar e innovar en su práctica (Rueda Beltrán y otros, 2019). Resulta necesario generar dispositivos de evaluación para las mejores de las prácticas docentes e integrar procesos de autoevaluación de los propios docentes. De todo esto surge la necesidad de innovar en el diseño de la formación docente y en la gestión de las instituciones formadoras.

La innovación en el campo de la educación

Se trata de un concepto controversial y polisémico, del cual hay interpretaciones diversas. La indagación bibliográfica permite comprender que el término innovación ha sido utilizado de diversos modos y con cierta ambigüedad, y suele ser intercambiado con otros afines (Villa Sánchez, Escotet y Goñi Zabala, 2009). No obstante, la innovación se presenta como imprescindible en el campo de las políticas y la administración de la educación, tanto en lo referido a la gestión de los sistemas educativos como en los aspectos vinculados con el desarrollo de sus actividades pedagógicas y de enseñanza. La innovación supone un "cambio" orientado y fundamentado, dentro de un proyecto. Hoy en día, es imprescindible innovar para adecuar la educación que se ofrece a los nuevos requerimientos políticos, sociales y pedagógicos.

Los sistemas educativos de nuestra América Latina han mostrado históricamente fuertes resistencias a la innovación. La mayor parte de las reformas educativas que se han intentado implementar en la mayoría de los países de la región han fracasado en el mayor número de los casos por las actitudes y manifestaciones de los docentes que deberían haberlas implementado. Los estudios realizados sobre estas reformas e innovaciones –muy pocos- han mostrado que las actitudes de resistencia –a veces muy activas- de los actores del sistema educativo y de las propias universidades se han debido a la falta de participación de dichos actores del sistema educativo (supervisores, directores de instituciones educativas, docentes, etc.) en la planificación y gestión de dichas reformas e innovaciones. Un estudio de la UNESCO de principios de la década de 1980, luego de estudiar las reformas educativas de la década de 1970 en muchos países de casi todo el mundo destaca que quienes no son escuchados durante los procesos de la elaboración de las reformas se hacen oír fuertemente –oponiéndose- cuando esas reformas llegan a su ámbito de trabajo escolar (escuela, aula).

Innovar supone cambiar el modo de hacer las cosas buscando la mejora continua y eso sólo es posible lograrlo con la participación activa de todos los actores que deberán llevarla a cabo.

La innovación trae consigo un peligro: tomar el concepto de otros campos disciplinarios o de otros sistemas educativos sin la correspondiente y necesaria reconceptualización. Asimismo debemos dejar de asociarla principalmente a lo tecnológico y, a la vez, saber distinguirla cuando realmente

se da. No todo lo nuevo es innovador, no todo cambio es innovador. *"Una innovación es una mejora que se puede medir, que es resultado de una elección y un desarrollo deliberados, que es duradera y no es probable que ocurra frecuentemente"* (Morrish, 1976, p. 30). La innovación debe ser un proceso planificado y basado en ciertos valores que deben orientar la acción; la innovación necesita ser duradera, tener alto índice de utilización y ser evaluada.

No se debe olvidar que es imprescindible en los procesos de cambio poner en marcha procesos sistemáticos de evaluación con participación activa de los actores. Se hace necesario investigar sobre las innovaciones implementadas. En la mayoría de los casos de innovación, tanto en el sistema educativo como en las universidades, se producen estudios y documentos sobre la propuesta innovadora, muy pocos sobre los procesos de implementación y casi ninguno de evaluación. Es así que se disponen muy pocos estudios de seguimiento y evaluación de innovaciones implementadas tanto en los sistemas educativos como en las propias universidades.

Frente a los desafíos permanentes que le plantean a la educación, tanto la sociedad como sus actores, es urgente poner en marcha procesos verdaderamente innovadores tanto en las propuestas como en la planificación y la gestión de las instituciones en todos los niveles del sistema educativo.

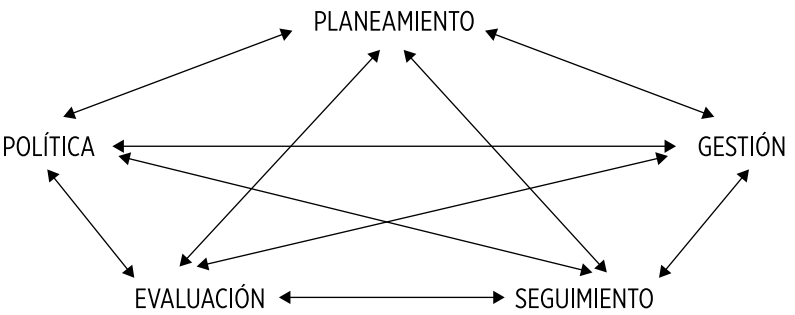
Se debe responder a la necesidad de transformación permanente que el mundo de hoy y las perspectivas de futuro exigen a la educación y a las instituciones. En este marco son imprescindibles los procesos efectivamente innovadores por lo que la innovación debe ser un componente permanente de las estrategias de política y de gestión educativa.

Esto es imprescindible para dar respuesta a la complejidad del mundo actual y futuro. Por eso la innovación es una estrategia imprescindible para el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación en todos los niveles. Esto es necesario para dar una respuesta efectiva a la complejidad del mundo actual y futuro. Lo es también para renovar la gestión en función de los avances de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) y para lograr respuestas creativas frente a los nuevos desafíos de los sistemas educativos.

Desde ya, la innovación es esencial para diseñar creativamente los cambios requeridos para asegurar efectivamente el derecho a la Educación para Todos. Por eso se puede afirmar que la innovación es una herramienta esencial para el diseño de nuevos lineamientos de política y de gestión educativa ya que considera el pasado y el presente y pone su foco en el futuro.

La innovación debe atravesar la totalidad del funcionamiento institucional. Innovar es fundamental para atender adecuadamente los requerimientos de las cinco dimensiones de los procesos de gobierno de las instituciones: las dimensiones de política, planeamiento y gestión así como las de seguimiento y evaluación. Es deseable que estas cinco dimensiones se desarrollen en forma interrelacionada –unas con otras- como muestra el gráfico siguiente:

Gráfico 1. El proceso de gobierno institucional



Innovar es fundamental como lo hemos señalado para las cinco dimensiones por lo que es de señalar la evaluación se debe integrar efectivamente con las restantes dimensiones. De allí que sea fundamental reflexionar y analizar entre todos los actores de la educación el rol de la evaluación y sus contribuciones a las otras dimensiones de proceso de gobierno, en especial para asegurar los procesos continuos de reforma de cambio y de innovación. Las experiencias latinoamericanas lamentablemente muestran que el fracaso de estos procesos es muy habitualmente porque no se desarrollan integradamente con las otras dimensiones, en especial la de evaluación. Es decir se han dado procesos de reforma e innovación sin atender al necesario seguimiento y a la evaluación permanente de su desarrollo o sin tener en cuenta los resultados de los procesos de evaluación.

Los procesos de evaluación en el campo de la educación superior

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

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

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

Los procesos de evaluación de la docencia deberían integrarse plenamente con los de evaluación institucional. Si no lo logran, pueden perder su sentido estratégico. A su vez, la evaluación institucional sin la inclusión de la docencia pierde un componente fundamental para su desarrollo. La evaluación de la docencia universitaria cobra significado cuando se integra en el concepto de evaluación institucional, como una función y responsabilidad de la universidad y de todos aquellos que intervienen en su desarrollo (Mateo, 2000). Así –como ya lo hemos señalado- el aporte propio de las

voces y miradas de los docentes se constituyen en aportes esenciales para la elaboración de políticas para la mejora de la calidad institucional y para la transformación de las universidades y de las prácticas educativas (Fernández Lamarra y Coppola, 2010). Por eso la evaluación institucional y de la función y de la formación docente son herramientas que aportan información muy relevante para la planificación estratégica de las instituciones, generando así condiciones para la mejora permanente de la calidad institucional.

Para ello, los procesos de evaluación tendrían que estar acompañados por otras políticas y estrategias institucionales que incentiven la participación de los docentes en los procesos evaluativos –para dotar de sentido a las evaluaciones desde los propios actores- donde éstos expresen su voz y aportes sus miradas sobre la calidad y el buen funcionamiento institucional.

La evaluación de la docencia y de su formación debería converger –de manera de retroalimentación- con la evaluación institucional como estrategia de mejora permanente, proveyendo de insumos sustanciales a la planificación y la gestión estratégica.

Evaluación institucional y evaluación de la docencia

Los procesos de planificación, gestión y evaluación estratégica deberían asumir una nueva concepción de su rol en la sociedad tendiendo a la concertación de intereses contrapuestos, a través de procesos de arbitraje. Deberían comprometerse con el objeto –superando la visión tecnocrática de la neutralidad- y tendiendo a la compensación o superación de las desigualdades. Por eso deberían asumir una concepción interactiva en la que todos los actores planifican y plantean soluciones diversas y selectivas, no únicas y homogéneas. Se planifica una realidad de la que se es parte ya que el planificador debe contribuir a crear las contribuciones para que el cambio sea posible (Fernández Lamarra, 2006). En este contexto, se debería pasar de la "cultura de la evaluación" a la de una "cultura de planificación y gestión estratégica, responsable, autónoma, pertinente y eficiente en cada institución" (Fernández Lamarra, 2010).

Para ello se hace necesario fortalecer los procesos de evaluación institucional para el aseguramiento de la calidad y para la mejora de su pertinencia académica y social y de sus docentes, procurando nuevas modalidades de planeamiento, de conducción, de evaluación y de toma de decisiones, con

carácter democrático y participativo. Hay que modificar sustancialmente tanto la gestión de la educación superior y de sus instituciones, como sus modalidades, metodológicas y de acción. Se deberá ir construyendo gradualmente una nueva gestión de la educación superior y de sus instituciones, tendiendo a una mejora sustantiva de la calidad de la educación superior para toda la población escolar, atendiendo prioritariamente a las instituciones de educación superior con poblaciones escolares en situación de mayor desventaja social y cultural.

Algunas propuestas para seguir pensando la universidad y la docencia universitaria en América Latina

La universidad debe reestructurarse de manera innovadora para responder a las demandas que el siglo XXI le plantea. El proceso de reestructuración de la educación superior requiere la democratización del conocimiento y un compromiso claro de las instituciones con una agenda que valore principalmente la igualdad y la sostenibilidad (Álvarez, Fernández Lamarra, García y Perez Centeno, 2020).

Las Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior de 1998 y de 2009 –así como sus conferencias regionales preparatorias- han dado cuenta de la significativa expansión de la matrícula de este nivel producida en las últimas décadas. A la vez, la oferta institucional se ha diversificado y complejizado, incluyendo nuevos formatos institucionales y modelos pedagógicos. Este proceso, junto con la transformación tecnológica y la valorización del conocimiento, ha llevado a considerar a la educación superior como uno de los factores centrales para fortalecer la inclusión, el progreso social y el desarrollo humano (Álvarez, Fernández Lamarra, García y Perez Centeno, 2020).

La compleja situación de la educación superior en el mundo actual ha generado controversias respecto de su función social y de su rol en el desarrollo global. El acceso a la educación superior es considerado un derecho humano que debe ser protegido y garantizado por los Estados en tanto bien público y estratégico (UNESCO, 2009). Sin embargo, el avance de los procesos de globalización y la puesta en marcha de políticas económicas, monetarias, laborales y sociales sobre la base del Consenso de Washington han profundizado las desigualdades e injusticias sociales.

La Universidad que necesitamos en el siglo XXI debe redefinir su rol en la sociedad del conocimiento. La función de extensión o de vinculación es un espacio comunicacional, de doble vía, que nutre tanto a la sociedad como a la universidad. Se trata de una función estratégica, que favorece la creatividad, la innovación y el desarrollo de los conocimientos en línea con las urgencias sociales. Este replanteo de la relación universidad-sociedad, conlleva nuevas formas de gobierno que aumenten la participación. Implica también la colaboración con la comunidad para diseñar programas y planes participativos que permitan la apropiación social de los conocimientos y que éstos sean la brújula para plantear los planes institucionales de investigación y docencia.

En nuestra región en particular, las universidades, tienen lamentablemente deudas importantes con los requerimientos de nuestras sociedades. Muchos de los postulados del Movimiento Reformista, nacido en Córdoba, Argentina -en 1918- están parcialmente incumplidos. La propuesta de una universidad científica, participativa y al servicio de la sociedad está en muchos países y en muchas instituciones pendiente. Son ámbitos donde todavía resulta fundamental que aparezcan nuevos procesos innovadores para el mejoramiento en lo político, en lo social, en lo cultural, en lo científico, y en lo pedagógico de nuestras universidades y de sus procesos nacionales de educación superior.

El mejor homenaje a un siglo del Movimiento Reformista de 1918 seria debatir una nueva Reforma Universitaria para el sigo XXI basándose en el espíritu democrático de la del 18 pero pensándola en el marco de los requerimientos tanto actuales como futuros.

Se hace necesario pensar, debatir y construir conjuntamente una nueva universidad abierta a las necesidades que la sociedad le plantea y flexible en su funcionamiento para dar nuevas e innovadoras respuestas al mundo contemporáneo, incorporando concepciones y prácticas de las nuevas pedagogías –entre ellas, las TICs- para mejorar la producción y difusión de nuevos conocimientos. Para ello es imprescindible debatir en cada universidad, en cada sistema universitario nacional y en el conjunto de América Latina nuevas propuestas con lineamientos innovadores que se enriquezcan con las practicas institucionales renovadas con participación amplia de todos los sectores, con procesos de planificación de gestión, de seguimiento y de evaluación, enmarcados en las políticas institucionales, nacionales y, ojalá, regionales.

El diseño y ejecución plena en Europa del Proceso de Bologna nos permite pensar –no copiar- una auténtica reforma universitaria para América Latina y para cada uno de nuestros países y sus instituciones universitarias. Si lo pudieron hacer en Europa y sus 48 países, con diferencias históricas, culturales, de muy diversas lenguas y de fuertes enfrentamientos, sería mucho más posible para una América Latina con solo dos lenguas y procesos históricos de unidad, que llegó la hora de reivindicar. Éste es el desafío y el dilema que entre los que trabajamos en educación deberemos atender y por el que tenemos que preocuparnos hoy: estudiando, investigando y debatiendo. Solo con una revisión profunda del funcionamiento excluyente de nuestros sistemas educativos podremos superar la mera ampliación de acceso al nivel superior y lograr instituciones educativas que rompan los círculos históricos de pobreza y las nuevas formas de desigualdad. Allí radica el desafío para las políticas educativas de hoy (Fernández Lamarra, 2018). Como parte de este desafío, debemos repensar nuestras prácticas docentes con una perspectiva innovadora. Las estrategias de innovación institucional y de la docencia deben pensarse a largo plazo –a 15, 20, 25 años- de manera de atender lo inmediato en el contexto de una educación superior para el futuro. Pensar el futuro es imprescindible ya que el futuro nos espera y se construye desde ahora.

Referencias bibliográficas

Aiello, M.; Claverie, J. y Fernández Lamarra, N. (2016). Inclusión y democratización en la Educación Superior en América Latina: problemas y desafíos en perspectiva comparada. [Ponencia] XV Congreso Nacional de Educación Comparada Ciudadanía Mundial y Educación para el Desarrollo. Una Mirada Internacional. Sevilla.

Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. y Perez Centeno, C. (2020). Re-imagining universities to democratise knowledge. En: Humanistic futures of learning Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks. UNESCO.

Brunner, J.J. (2000). Innovación en las políticas y políticas de innovación. Consejo Superior de Educación.

Fernández Lamarra y Coppola, N. (2010). La Evaluación de la Docencia Universitaria desde un Abordaje Institucional. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 3, Número 1e, 37-50.

Fernández Lamarra, N. (2006). Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. En Fernández Lamarra (comp.), Política, planeamiento y gestión de la educación. Modelos de simulación en Argentina. EDUNTREF.

Fernández Lamarra, N. (2010). Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina. ANUIES.

Fernández Lamarra, N. (2014). Universidad, sociedad y conocimiento: reflexiones para el debate. Avaliação (Campinas), Nov 2014, vol.19, no.3, 663-687.

Fernández Lamarra, N., Perez Centeno, C., Marquina, M. y Aiello, M. (eds.) (2018). La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mateo, J. (2000). La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas. Cuadernos de Educación, 33.

Morrish, I. (1976). Cambio e innovación en la enseñanza. Anaya.

Puelles, M y Urzúa, R. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 12.

Rueda Beltrán, M. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIIED) - UNAM.

Rueda Beltrán, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Bakieva, M., González, J., Jornet, J. M., Sancho, Bozo, A. J. (2019). Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas. Publicaciones, 49(1), 19–37.

UNESCO (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO.

Villa Sánchez, A.; Escotet M.A. y Goñi Zabala, J.J. (2009). Elementos para un modelo de innovación de las instituciones de educación superior. En: N. Fernández Lamarra (comp.) Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional. EDUNTREF.

2

POLÍTICA, PLANEAMIENTO Y GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Análisis de las políticas institucionales y su incidencia en la docencia en la Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena (Colombia)

Alejandra Bello Guerrero
Universidad de Cartagena - Grupo de Investigación RUECA
Liris Múnera Cavadias
Universidad de Cartagena - Grupo de Investigación RUECA
Edilbert Torregroza Fuentes
Universidad de Cartagena - Grupo de Investigación CTS

RESUMEN

La Universidad de Cartagena declara en su Proyecto Educativo Institucional que la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que dirigen el proceso del aprendizaje y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, considerando la docencia como una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos.

En este capítulo se presentan avances a nivel de resultados de la investigación institucional titulada "Análisis de las políticas internacionales, nacionales e institucionales para el desarrollo de la docencia en las licenciaturas en Colombia: Caso Universidad de Cartagena", que hace parte de un macroproyecto iberoamericano de investigación que agrupa equipos e investigadores de Colombia, España, Argentina y México titulado "Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas". Es conveniente detallar que los avances aquí presentados responden al análisis de las políticas institucionales.

En particular se presenta el análisis de políticas que tiene la Universidad de Cartagena con relación a la docencia en el Programa de Licenciatura en Educación

con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena, contrastando estas políticas institucionales con las condiciones en las cuales se lleva a cabo la docencia, lo que implica diversos factores como el nivel de formación, la experiencia laboral, la vinculación y dedicación entre otros aspectos específicos, que caracterizan e influyen en la labor del profesorado del Programa de Licenciatura.

Los lineamientos curriculares de la Universidad de Cartagena, establecidos en el Acuerdo 30 de 2017 emanado del Consejo Académico de dicha institución orientan sobre la importancia de una docencia de calidad, aspecto que hace parte fundamental del Proyecto Educativo del Programa, siendo un deber atender los factores que favorecen la calidad, el mejoramiento de la formación y desarrollo de competencias de la más alta excelencia científica. La docencia constituye uno de los elementos cuyo análisis posibilita la caracterización de las condiciones del programa con miras al aseguramiento de la calidad en los procesos formativos.

Introducción

Hablar de política implica hablar de una estructura de poder con un fin pragmático; es decir, tener el poder para hacer, y se espera que esté orientado al beneficio de una comunidad, también implica hablar de conflicto desde la intencionalidad de la misma y su puesta en práctica, y de igual forma encierra una serie de lineamientos, normas, decretos, regulaciones, entre otras que delimitan un accionar.

La política educativa, de acuerdo con Díez Hochleitner (1996, citado por Capella Riera, 2004) *"es el conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa en los ámbitos estatal o supranacional…"* (p. 11) y sostiene que ésta se centra en *"el estudio de los fenómenos político-educativos de la sociedad, definiendo su objeto de análisis en la política, en la educación y, sobre todo, en intentar explicar la interacción y las relaciones que se dan y se manifiestan entre ambas"* (p. 12). En este sentido, se pretende analizar los propósitos y relaciones existentes entre las políticas educativas institucionales de la Universidad de Cartagena y su incidencia en la docencia en el programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, de manera particular en aspectos como los requisitos de vinculación, formación y dedicación.

Las políticas institucionales de educación superior en Colombia han estado unidas a los acontecimientos históricos del país, por lo que en gran

medida han tenido como marco las dinámicas generadas por las leyes derivadas del ordenamiento constitucional. Así en los últimos 40 años, se encuentra la incidencia del Decreto 80 del año 1980 que constituía el último "suspiro" de la Constitución de 1886, cuya vigencia alcanzó hasta finales del siglo XX. Posteriormente surge la Ley 30 de 1992 por la cual se organizó el servicio público de la Educación Superior en el país, ello como reflejo directo de la Constitución Política de 1991, la cual surge como consecuencia de los procesos de agitación nacional que desembocaron en la Asamblea Nacional Constituyente.

Esa Asamblea fue fruto de la llamada séptima papeleta impulsada por el movimiento estudiantil, sectores académicos y líderes sindicales en la intención de alcanzar espacios de garantías en un estado social de derecho y de democracia participativa. En teoría fueron estas intencionalidades las que se buscaron sembrar a través de las políticas públicas del ámbito educativo y que para el caso de las universidades se expresaron en principios como la libertad de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

Un punto importante de estas políticas fue lo concerniente a la autonomía que se le reconoce desde ese momento a las universidades para darse y modificar sus estatutos, aspectos que permitió el poder designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, así como seleccionar a sus profesores, adoptando sus correspondientes regímenes.

Son esas nuevas realidades obtenidas por el accionar de sectores de la sociedad civil que implican al gremio docente que permitieron, ya desde el rango normativo, elegir a sus representantes profesorales en instancias como Consejo Superior, Consejo Académico y en los Consejos de Facultades; de la misma manera se generaron formas de vinculación, reglamentado por el Consejo Superior, a través de concursos público de méritos para ser docente de planta de mayor estabilidad. Infortunadamente, a la par de estas dinámicas también emergieron otras formas de vinculación con menor estabilidad o beneficios para el profesional que ejerce la docencia universitaria.

En ese mismo sentido, también se puede señalar que para Colombia la calidad de la educación se ha venido constituyendo en un elemento prioritario del debate académico y social, aspecto que toma mayor interés dada la importancia de la educación en la Constitución Política Nacional de 1991 donde en su artículo 67 se posiciona como un derecho que tiene una

función social y cuyo objetivo se orienta al *"acceso a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura"* (Constitución Política, 1991).

Ahora bien, en cuanto al aspecto especifico de la formación de educadores, el artículo 109 de la Ley 115 de 1994 también llamada Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) señala con claridad que *"formar un educador de la más alta calidad científica y ética"* y el *"desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador"* constituyen finalidades primordiales de la formación de educadores. Esta ley es un referente obligatorio, ya que las universidades que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, deben asegurar una formación profesional, de posgrado y actualización de los educadores, constituyéndose en una responsabilidad de la educación superior. En ese mismo sentido, esta ley es pertinente dado que en ella se declaran las denominaciones de los programas y las condiciones disciplinar, pedagógica, personal, profesional que debe tener un docente.

La calidad en la formación de los formadores está plasmada en la Ley 115 del año 1994 y se reafirma luego con la expedición de las condiciones de calidad para la obtención del registro calificado de programas de educación superior en el año 2008 mediante la expedición de la Ley 1188 de ese año. Es conveniente explicar que el registro calificado es la autorización que expide el Ministerio de Educación Nacional para el funcionamiento de un programa académico.

En ese momento a la luz de la Ley 1188 de 2008 por la cual se regulaba el registro calificado de programas de educación superior, se exigían 15 condiciones para asegurar la calidad en la formación de los futuros profesionales; 6 de ellas, se referían a condiciones de carácter institucional, donde se destaca el desarrollo de una cultura de autoevaluación, que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo. De la misma manera, se exigen 9 condiciones específicas del programa, resaltando el fortalecimiento del número y calidad del personal docente para garantizar, de una manera adecuada, las funciones de docencia, investigación y extensión (Ley 1188 de 2008). Se encuentra ya en esta norma la orientación de contar con un cuerpo docente lo suficientemente robusto para garantizar en cantidad y calidad los procesos misionales y ya no solo circunscrito a esperar del docente el ejercicio de la "enseñanza o la investigación" como lo planteaba el Decreto 80 del 22 de enero de 1980, que en su artículo 92 señalaba que se requería *"tener título en el área correspondiente, acreditar dos años de*

experiencia en el ramo profesional respectivo, ser ciudadano en ejercicio o residente autorizado y gozar de buena reputación" (Ministerio de Educación Nacional, 1980, p. 14).

Los requerimientos para el ejercicio de la docencia se han venido haciendo más exigentes, lo cual se ha visto reflejado en la normatividad que se ha expedido en los últimos años. Este capítulo busca precisamente conocer las características y las especificidades de la docencia en el Programa de Licenciatura estudiado.

Aspectos metodológicos y organizativos del capítulo

Para el desarrollo metodológico de la iniciativa correspondiente a las políticas institucionales, comprendidas en la Universidad de Cartagena como: planes, programas, lineamientos que delimitan el accionar a toda la comunidad, aspectos administrativos y académicos, tendientes al fortalecimiento de procesos, en términos de orientaciones declaradas en el estatuto general, en el proyecto educativo institucional (PEI), resoluciones, circulares, acuerdos, entre otros, que impactan la docencia en la licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena. Se puede señalar que es un estudio con enfoque cuali-cuantitativo, que incluye el análisis documental a través de la revisión de informes de autoevaluación institucional, documentos del programa de licenciatura en educación facilitados por los responsables de la unidad académica en términos de facultad y programa y de la misma política educativa declarada.

Se presentan en este capítulo algunos de los avances que posibilitan tener los rasgos o características de la planta profesoral del programa objeto de estudio y su contrastación con la normatividad institucional que al respecto se tiene, normatividad que está en concordancia con las orientaciones del orden ministerial nacional.

El análisis inicial se realizó considerando las características en términos de tipo de vinculación (docente de planta o catedra); formación profesional en educación (licenciados en educación u otras profesiones), nivel formativo (especialización, maestría o doctorado), proyección docente (vinculación a grupos de investigación), estabilidad profesoral y condiciones de participación en procesos de investigación, entre otros.

La organización del presente documento se aborda secuencialmente, partiendo de una mirada a la Universidad de Cartagena con relación a aspectos históricos y de su estructura académica, las características generales del cuerpo docente de la universidad, el surgimiento y propósitos del Programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, las características específicas del profesorado en el programa académico que constituyen elementos de interés para el estudio y finalmente se presentan reflexiones considerando las orientaciones donde se analizan algunos de los hallazgos de mayor incidencia en la docencia.

Una mirada general a la Universidad de Cartagena

La Universidad de Cartagena se constituye en un espacio de formación correspondiente al nivel educativo superior, fue fundada por el Libertador Simón Bolívar y el General Francisco de Paula Santander bajo el nombre de Universidad de Magdalena e Istmo, mediante el Decreto del 6 de octubre de 1827 al inicio de la vida republicana. El primer nombre de la universidad revelaba su cobertura, el Magdalena, territorio que comprendía en esa época todo el Caribe colombiano, incluida Panamá. La universidad, en su proceso histórico recibió otros nombres, entre ellos Universidad del Segundo Distrito, Colegio Provincial de Cartagena, Colegio Fernández de Madrid, Universidad de Bolívar y por último Universidad de Cartagena, encontrándose vinculada al Sistema Universitario Estatal por parte del Ministerio de Educación Nacional – MEN mediante la Ley 30 de 1992 – Ley de Educación Superior.

La universidad es de naturaleza pública, localizada en Cartagena de Indias al norte de la República de Colombia, reconocida por ser la más antigua del Caribe colombiano y cuenta actualmente con alrededor de 18.000 estudiantes y 103 programas académicos (Informe de autoevaluación 2017). Su compromiso institucional con la calidad le posibilitó el reconocimiento de sus procesos por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia mediante resolución 2583 del 26 de febrero de 2014, y obteniendo la renovación de la Acreditación Institucional de Alta Calidad por 6 años a través de la resolución N° 01968 del 12 de febrero de 2018, siendo la primera universidad pública del Caribe colombiano en renovarla.

La Universidad de Cartagena cuenta con 10 Facultades y cinco Institutos de Investigación: Instituto de Investigaciones Inmunológicas, Instituto Internacional de Estudios del Caribe, Instituto de Políticas Públicas, Regionales y de Gobierno – IPREG, Instituto de Matemáticas Aplicadas e Instituto de Hidráulica y Saneamiento Ambiental- IHSA. Además, cuenta con dos Observatorios: el Observatorio de desplazamiento, Conflicto y Construcción de Paz y el Observatorio Financiero.

La docencia en la Universidad de Cartagena tiene un acercamiento conceptual en su PEI, concibiéndola como:

> un ejercicio en el que concurren los profesores y estudiantes para aprender formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. Es decir, la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que dirigen el proceso del aprendizaje y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando así su propia lógica de construcción y al hacerlo ambos se transforman. Ello supone a la docencia como una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos.

En esta declaración del PEI, la Universidad de Cartagena enfoca el ejercicio de la docencia en el aprendizaje de los estudiantes, desde unas interacciones que posibiliten el aprender a aprender como una intencionalidad prioritaria, teniendo presente el contexto y sus múltiples realidades; por tanto, la docencia no es proceso estático, rígido o acabado, sino que debe ser repensado continuamente en una dinámica que se da dentro y fuera del aula.

La Universidad apunta a la caracterización del conocimiento docente desde dimensiones como: Conocimiento de la disciplina que incluye tanto el conocimiento de los contenidos de la disciplina, como de los cánones de evidencia y prueba de la misma. Así como el de los diferentes paradigmas que afectan la organización de la disciplina y a la investigación dentro de la misma. Conocimiento pedagógico general que se refiere a las destrezas de gestión de aula así como al conocimiento sobre el currículo y aquellas estrategias curriculares de probada eficacia que pueden aplicarse para el aprendizaje de la disciplina y conocimiento del contexto, es decir, de la comunidad

educativa en el cual el profesor está inserto y que abarca a la institución, los estudiantes y la comunidad.

Como se puede observar la docencia se concibe desde la integralidad, es decir considerando los aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos; puestos a disposición del acto educativo para comprender un contexto global muy dinámico.

Otro aspecto del conocimiento docente, de interés para la Universidad de Cartagena, para el desarrollo de los procesos académicos es el referido al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), lo que posibilita correr los límites de lo presencial. Las TIC ofrecen herramientas para enriquecer la didáctica de los programas académicos, su uso en el acto educativo propicia el desarrollo cultural, humano, profesional, científico, económico y tecnológico con la articulación de cinco elementos: lo pedagógico, que va más allá de las opciones metodológicas y de las técnicas didácticas, y que permite precisar el horizonte de sentido de la acción de educar. Lo comunicativo, que es el ámbito mismo del proceso educativo y que permite realizar la educación en la dinámica de diálogo entre profesores y estudiantes. Lo tecnológico, como la articulación armónica de las herramientas que favorecen la puesta en escena de las opciones pedagógicas y de la dinámica comunicativa. Lo investigativo, como la búsqueda del sentido didáctico de las herramientas y su dinámica comunicativa según cada disciplina y lo organizacional, como el tejido institucional cuya trama brinda las condiciones de posibilidad para que los procesos ocurran, con el fin de contribuir al desarrollo social y económico de las regiones donde la Universidad de Cartagena tiene presencia.

Frente a estos aspectos, vale la pena señalar que la universidad cuenta con una plataforma que aloja los programas que se desarrollan en la metodología presencial y aquellos bajo el esquema de la educación a distancia y educación virtual, soportada en Moodle. Sin embargo, en un estudio orientado al uso de las herramientas tecnológicas y a las ventajas que ofrecen para la interacción estudiante – docente y el saber para el caso de otra unidad académica, se encontró que son utilizadas en un bajo porcentaje por los docentes que se desempeñan en los programas presenciales (Alarcón, Munera y Porras, 2017). En ese sentido, es importante entonces seguir abriendo espacios de formación permanente en el uso de las tecnologías y plataformas; así como de los campos virtuales con los que se cuenta para el desarrollo de los cursos.

El cuerpo docente al interior de la Universidad de Cartagena

Los docentes, en la Universidad de Cartagena, pueden ser de planta o de cátedra. El personal docente de planta ingresa a la universidad por concurso público de méritos, goza de estabilidad, hace carrera académica y su vinculación es permanente. Los requisitos mínimos que deben cumplir los aspirantes son: Título profesional universitario y Título de maestría y/o doctorado en el área de la convocatoria; Formación disciplinar o profesional requerida en el área de la convocatoria y competencia en lengua inglesa nivel B1 según el Marco Común Europeo de referencia.

La labor de los profesores de planta en la Universidad de Cartagena, en lo que respecta a los tiempos necesarios para el ejercicio de sus funciones docentes, investigativas y de extensión, se encuentran estipuladas en el Acuerdo N°17 del 19 de julio de 2001 (Universidad de Cartagena, 2001). Esto es de importancia para la organización de las responsabilidades docentes y cuando se ocupan cargos académico-administrativos al interior de la universidad.

Por su parte, los docentes de cátedra se vinculan a la entidad por contrato de prestación de servicios y, por tiempo determinado. Los procesos de selección son responsabilidad de los Decanos, Vicedecanos, Directores de Programa y Consejos de Facultad y se tienen en cuenta, como requisitos mínimos, los establecidos en el Acuerdo de Consejo Superior N°08 del 19 de septiembre de 2002: acreditar título profesional universitario, formación pedagógica mínima de 120 horas, preferiblemente título de postgrado correspondiente al área de la cátedra y dos años, por lo menos, de experiencia en la respectiva profesión.

Sin embargo, alrededor de estos requisitos es bueno plantear en este momento la preocupación que genera el solicitar solo 120 horas en formación pedagógica, a lo cual surge la pregunta: ¿Constituye este tipo de cuantificaciones el requerimiento suficiente para demostrar idoneidad pedagógica y didáctica? Esta es una inquietud que actualmente es objeto de reflexión por parte de los comités curriculares y académicos de la universidad.

Por otra parte, el escalafón de profesor universitario comprende las siguientes categorías: Profesor Auxiliar, Profesor Asistente, Profesor Asociado y Profesor Titular; categorías que están en consonancia con el Decreto 1279 de 2002, referida a la política nacional, para docentes de universidades estatales.

El sistema salarial docente en Colombia, de acuerdo con el Decreto 1279 de 2002, en su Artículo 6, señala:

> La remuneración mensual inicial en tiempo completo de los empleados públicos docentes se establece multiplicando la suma de los puntos, que a cada cual corresponden, por el valor del punto. Los puntajes se establecen de acuerdo con la valoración de los siguientes factores: a. Los títulos correspondientes a estudios universitarios. b. La categoría dentro del escalafón docente. c. La experiencia calificada. d. La productividad académica (p. 2).

Esta exigencia declarada en la norma referenciada se aplica en la universidad al ingreso de los profesores en la planta de personal docente y a partir de allí, el aumento salarial va a ser impactado por la productividad académica presentada en cuanto a artículos publicados en revistas indexadas, publicación de libros, capítulos de libros, entre otros.

El Decreto 2912 del 31 de diciembre de 2001, vigente para la asignación de puntos salariales a los profesores de las universidades públicas, además de estimular la investigación, reconoció la docencia e incentivó a los profesores dedicados mayormente a este eje misional, favoreciendo a los mejores docentes de cada universidad. En ese mismo sentido, el Decreto 1019 de 2019, en su Artículo 2, con referencia a la remuneración de los profesores de planta en universidades estatales declara:

> A partir del 1° de enero de 2019, fíjase el valor del punto para los empleados públicos docentes a quienes se les aplica el Decreto 1279 de 2002 y demás disposiciones que lo modifiquen o adicionen en catorce mil doscientos diez pesos ($14.210) moneda corriente (p. 2).

La experiencia en investigación se prueba de manera inicial a través del reconocimiento de Colciencias, entidad que actualmente hace parte del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, que fue creado mediante Ley 51 del 24 de enero de 2019. Colciencias ha sido el organismo encargado de promover las políticas públicas para fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia desde 1968. Una de sus tareas consiste en realizar la convocatoria anual para que los académicos presenten su Curriculum Vitae Latinoamericano y del Caribe (CvLAC) actualizado

y, a partir, de los resultados obtenidos se les reconoce como investigadores acordes con un sistema de clasificación que reconoce tres categorías: junior, asociado y senior.

En este sentido, desde la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Cartagena, de manera articulada, con el departamento de investigación de cada una de las Facultades, se motiva a los docentes a mantener actualizados sus CvLAC y a participar en las convocatorias internas y externas que se promueven para obtener recursos económicos que permitan desarrollar las investigaciones, así como la posibilidad de publicar sus resultados o hallazgos y socializarlos en eventos del orden nacional o internacional. De igual manera, se tienen convocatorias específicas anuales para publicar libros que sean resultados de investigaciones realizadas por los docentes a través de sus grupos de investigación.

Si bien lo expresado en los párrafos anteriores son oportunidades para los profesores de planta, ello no aplica enteramente para los profesores con vinculación de cátedra, lo cual constituye una desventaja y restringe su participación en los beneficios en estos proyectos de investigación, aunque si pueden oficiar como coinvestigadores de las iniciativas quedando excluidos de ser investigadores principales.

A continuación, se presente el nivel de formación considerando la totalidad de los docentes de la universidad según su dedicación para los periodos 2018-1 y 2018-2.

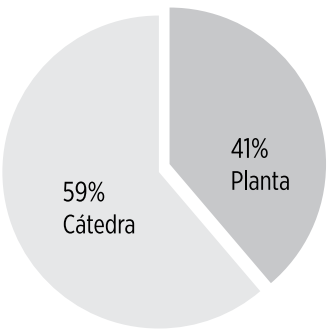
Tabla 1. Docentes de la Universidad de Cartagena según formación y dedicación.

Dedicación	Nivel de formación	2018-1	2018-2
Tiempo completo	Doctorado	122	123
	Maestría	201	200
	Especialización	56	56
	Universitaria	11	7
Total tiempo completo		390	386

Medio tiempo	Doctorado	4	4
	Maestría	85	86
	Especialización	10	7
	Universitaria	7	7
Total medio Tiempo		106	104
Total docentes de planta		496	490
Cátedra	Doctorado	3	3
	Maestría	175	180
	Especialización	416	422
	Universitaria	98	100
Total docentes de cátedra		692	705
Total general		1188	1195

Fuente: Universidad de Cartagena (2018)

Gráfico 1. Proporción de docentes por tipo de vinculación, 2018-2



Fuente: Universidad de Cartagena (2018)

La información anterior, permite presentar los siguientes análisis:

Se encontró que la proporción de docentes a nivel general de la universidad presenta una diferencia de alrededor de un 18%, siendo mayor la vinculación por cátedras (59%) que la de docente de planta (41%).

Estos hallazgos son relevantes en el análisis, ya que teniendo en cuenta la Ley 30 de 1992, los docentes en condición de cátedra no son empleados públicos ni trabajadores oficiales; son considerados meros contratistas y su vinculación a la entidad se realiza mediante contrato de prestación de servicios, el cual se celebrará por períodos académicos (Ley 30 de 1992). Esto sin lugar a duda, constituye una situación desfavorable para el profesional vinculado mediante esta figura de catedrático y limita sus proyecciones en los espacios de investigación y extensión. Esta situación no es ajena a la que viven los docentes catedráticos de la Universidad de Cartagena donde representan el 59% y en particular a los que participan en el Programa de Licenciatura en Educación donde ellos constituyen una mayoría. Esto reafirmaría la necesidad de apertura de concursos para la vinculación de docentes en condición de planta, que les da la oportunidad de estabilidad en cuanto a vinculación profesoral y con ello fortalecer el impacto misional en investigación y extensión con un cuerpo profesoral robusto en los programas.

De otra parte, existe en la universidad de Cartagena, un alto número de docentes con formación posgraduada, que en un porcentaje mayor corresponden a la formación en el nivel de especialización. En ese sentido, se considera conveniente mencionar que en Colombia hacer estudios de doctorado es muy complejo, debido a sus altos costos. De allí, que el siguiente nivel de formación de posgrado esté relacionado con las maestrías.

A partir, de estas realidades y en las apuestas que han hecho los últimos gobiernos, en materia educativa tendientes a fortalecer los aprendizajes y la calidad educativa, desde el Ministerio de Educación Nacional, se han formulado y desarrollado una serie de programas de becas para que los docentes continúen su ciclo de formación, especialmente en el nivel de maestrías.

Surgimiento y características del Programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales

Atendiendo a que este capítulo se centra en el programa de Licenciatura de la Universidad de Cartagena, después de las generalidades presentadas en párrafos anteriores, a continuación, se muestra información sobre específica de este programa académico.

La Universidad de Cartagena como entidad educativa del nivel superior asumió el reto de formar licenciados en educación considerando lo ambiental de una manera integral, en armonía con ese propósito declarado en la Constitución de 1991 en el sentido de propugnar, desde sus ejes misionales, por un ambiente sano con vida digna y buscando contribuir a la formación de docentes desde una perspectiva integradora de saberes, para ello diseña y desarrolla la propuesta de creación de la Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales; obteniendo el Registro Calificado para su apertura mediante Resolución N° 12544 del 13 de agosto de 2015 por parte del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, iniciando labores con la primera cohorte de estudiantes a partir de febrero del año 2016.

La creación de este programa de formación profesional se justifica ante la necesidad de la región Caribe colombiana y el país de superar las disyuntivas disciplinares y a movilizar procesos críticos-formativos que garanticen el manejo de saberes con nuevas e innovadoras prácticas pedagógicas y socio ecológicas en los escenarios escolares y comunitarios.

La existencia de un Programa de Educación superior dirigido a la formación de maestros(as) se convierte hoy en oportunidad para mejorar condiciones de calidad de vida, aportando al desarrollo sostenible. A partir de lo anterior, surge la necesidad de contar con profesionales en Educación que comprendan la realidad social y su trama de relaciones que articulan el componente natural y el ambiental, en una región donde la riqueza natural y su biodiversidad se ven contrastada con niveles de pobreza y desigualdad social.

Es necesario aclarar que, en Colombia, las licenciaturas están relacionadas con la formación de maestros; es decir con el ejercicio de la docencia, tal como quedó normatizado en el artículo 25 de la Ley 30 de 1992 que otorga el título de Licenciado para los profesionales graduados en los programas de educación, mientras el artículo 112 de la Ley 115 de 1994 establece que

en el nivel superior los programas de licenciatura son los encargados de la formación inicial de docentes. Los programas de licenciatura en Colombia habilitan al egresado para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles educativos, áreas o poblaciones, según el énfasis de la formación (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Antes de compartir información relacionada con los aspectos de docencia en este programa, se considera conveniente presentar algunos lineamientos de este. En este sentido, es pertinente manifestar que entre los propósitos de formación de esta licenciatura se busca aportar elementos para la comprensión y transformación de la práctica pedagógica y educativa, orientada a la creación de una cultura de la prevención y la conservación del ambiente.

El programa asume un modelo pedagógico contextualizado, investigativo e interdisciplinario. Lo contextualizado implica que se establecen unas relaciones de inseparabilidad entre la lógica de las realidades académicas de la sociedad del conocimiento con las lógicas del mundo de la vida, que es el mundo de las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales, convirtiendo éstas en el centro de las preocupaciones educativas en el programa. Lo investigativo significa que las preocupaciones formativas se resuelven mediante el ejercicio de la indagación, de tal forma que tanto el aprender como el enseñar implican investigar. Lo interdisciplinario lleva a comprender que el modelo concibe que existen otros ordenamientos entre la relación conocimiento y contexto, los cuales exigen "mirar" el mundo de la formación, de la ciencia y de la investigación con los ojos de la complejidad, la multiplicidad de perspectivas, la articulación y la incertidumbre.

El modelo pedagógico planteado anteriormente, permite abordar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo como elemento dinamizador el contexto donde se desenvuelven estudiantes, docentes y las múltiples realidades que convergen en él, pasando todo ello, por un proceso investigativo que permita el diálogo de las diferentes disciplinas y saberes. Se espera con esta apuesta curricular, que el docente en formación participe de manera activa y propositiva, ya que en el desarrollo de las diferentes temáticas o campos de estudio subyacen sus vivencias, experiencias, el contexto, saberes previos, apostándole a unos aprendizajes con sentido y significado. Se resalta también el hecho que el enfoque de las enseñanzas de los docentes está centrado en los enfoques de los aprendizajes de los estudiantes.

Características específicas de la docencia en el Programa de Licenciatura

Para abordar las características específicas inicialmente conviene tener en cuenta que en Colombia los docentes de los programas de licenciatura deben satisfacer un perfil muy exigente. El Ministerio de Educación Nacional (2014) expresa que la calidad de un programa de formación recae en gran medida en las cualidades de su cuerpo profesoral; por tanto, se requiere que los formadores de los formadores tengan las más altas cualidades, amplia experiencia académica e investigativa, además de experiencia en ambientes de aprendizaje en los niveles de la educación preescolar, básica y media, pues de la calidad de sus propias prácticas depende la calidad del futuro licenciado. Deben, además, evidenciar estrategias para la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, tanto la Resolución N° 02041 de 2016, como la vigente Resolución N°18583 del 15 septiembre de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, establecen entre las características de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, el que, mínimamente, el 25% de los docentes tengan estudios de maestría o doctorado; que el personal docente de las licenciaturas en su totalidad debe contar con experiencia en investigación, tener producción académica, manejo de una segunda lengua y la necesidad que los profesores estén involucrados o tengan vínculos con el sector externo. Un aspecto importante es el que el 25 % de los docentes deben ser docentes de tiempo completo, con experiencia de aula ya sean en la educación infantil, en la básica primaria, secundaria y media.

Como se puede notar, las exigencias que presentan las normas son de alta complejidad, atendiendo lo ya expresado, en el sentido que no es fácil en Colombia realizar estudios de doctorado, y al hecho que a los profesores de cátedra no se les financian proyectos de investigación, que les permitan seguirse fortaleciendo, tanto en el campo disciplinar como investigativo, y lograr una producción académica de impacto. Ha sido difícil dar cumplimiento estricto a estos requerimientos en el caso de la licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena, en especial el contar con el porcentaje de docentes de tiempo completo para atender los ejes misionales de docencia, investigación y extensión.

En Colombia, a un gran porcentaje de profesores catedráticos les toca asumir la financiación de sus estudios posgradual; así como desarrollar investigaciones académicas, participar en eventos, congresos con sus propios recursos. Además, les toca laborar en varias instituciones para poder obtener unos ingresos que les permita atender sus necesidades, ya que la ley solo les permite un máximo de 19 horas por institución, por período académico, que al terminarse les genera la incertidumbre de si van a ser contratados nuevamente.

La licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena cuenta con 27 docentes; 9 son profesores de planta de los cuales 8 laboran en régimen de tiempo completo y 1 de medio tiempo. Entre los docentes de planta 2 cuentan con título de Doctor, 6 son Magísteres y 1 especialista. 15 docentes son de cátedra, adscritos a la Facultad de Ciencias Sociales y Educación y 3 son catedráticos adscritos a otras unidades académicas, quienes participan en los diferentes cursos y claustros, compartiendo sus experiencias y disciplinas para coadyuvar en el fortalecimiento de los saberes desde una perspectiva interdisciplinar acorde con el modelo pedagógico declarado (Ver Tabla N° 2).

Tabla 2. Docentes del Programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales según Unidad Académica de origen, tipo de vinculación, dedicación y nivel formativo. II-Periodo de 2019.

Unidad Académica de origen	Tipo de vinculación y dedicación	Nivel de formación	2019-2	%
Docentes Facultad de Ciencias Sociales y Educación	Tiempo completo	Doctorado	2	7.4 %
		Maestría	4	14.8%
		Especialización	0	0
		Universitaria	0	0
	Total tiempo completo		6	22.2%

Unidad Académica de origen	Tipo de vinculación y dedicación	Nivel de formación	2019-2	%
Docentes Facultad de Ciencias Sociales y Educación	Medio tiempo	Doctorado	0	0
		Maestría	1	3.7%
		Especialización	0	0
		Universitaria	0	0
	Total medio Tiempo		1	3.7%
	Total docentes de planta		7	25.9%
	Cátedra	Doctorado	0	0
		Maestría	10	37%
		Especialización	5	18.5%
		Universitaria	0	0
	Total docentes de cátedra		15	55.5%
	Total general docentes de la Facultad Ciencias Sociales y Educación		22	81.5 %
Docentes otras Facultades	Tiempo completo	Doctorado	0	0
		Maestría	1	3.7%
		Especialización	1	3.7%
		Universitaria	0	0
	Total docentes tiempo completo otras facultades		2	7.4%
	Medio tiempo	Doctorado	0	0
		Maestría	0	0
		Especialización	0	0
		Universitaria	0	0
	Total medio Tiempo		0	0
	Total docentes de planta otras facultades		2	7.4%

Unidad Académica de origen	Tipo de vinculación y dedicación	Nivel de formación	2019-2	%
Docentes otras Facultades	Cátedra	Doctorado	1	3.7%
		Maestría	2	7.4%
		Especialización	0	0
		Universitaria	0	0
	Total docentes de cátedra		3	11.1%
	Total general docentes otras facultades		5	18.5 %
TOTAL DE DOCENTES PROGRAMA			27	100 %

Fuente: Elaboración propia sobre datos institucionales

Los datos suministrados en la Tabla 2 permiten ver, con claridad y precisión, la relación entre los docentes con estabilidad laboral (docentes de planta) y los catedráticos. En cuanto a los catedráticos, si bien hay unos elementos que podrían generar estabilidad laboral como es el desempeño del profesor y la evaluación de sus estudiantes y sus directivos como es el caso de la Universidad de Cartagena; también es verdad que desde la connotación de docente de cátedra, no en todas las universidades se respeta la continuidad y permanencia, especialmente por lo declarado con relación a ellos en la Ley 30 de 1994, que se ha mencionado en otros apartados de este capítulo. Se han logrado conquistas en este sentido de permanencia en algunas universidades, pero es un tema que genera mucho debate, porque depende también de las autonomías de las instituciones.

De igual manera, los datos presentados relacionados con el nivel de formación de los docentes del programa muestran que de los 27 docentes, 2 de ellos ostentan el título de doctor en campos afines a la educación (7,4%), 20 cuentan con maestrías orientadas al campo de las ciencias de la educación (74%) y 5 tienen como nivel más alto de formación especializaciones (18,5%) afines a los campos de formación del programa académico ya referenciado. Se podría señalar, en cuanto a número de docentes con maestría y doctorado, se cumple con el porcentaje solicitado por el Ministerio de Educación Nacional en el programa.

A continuación, la Tabla 3 presenta una relación síntesis que discrimina el personal docente que labora en el Programa, estableciendo la condición porcentual en cuanto a docente de planta y docente catedrático.

Tabla 3. Cantidad y Porcentaje de docentes en el programa según tipo de vinculación y unidad académica de origen.

CONDICIÓN	**N°**	**%**
Docentes de Planta de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación	7	25,9
Docentes de Planta de Otras Facultades	2	7,4
Docentes de Cátedra Facultad de Ciencias Sociales y Educación	15	55,5
Docentes Cátedra Otras Facultades	3	11,1
TOTAL	27	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos institucionales

La información suministrada permite evidenciar que, desde el punto de vista de la vinculación, el programa cuenta con 9 docentes de planta (33, 3%) y 18 docentes de cátedra (66,6%). Ello, invita a que desde las directivas de la Facultad y de la universidad, se tomen medidas administrativas para fortalecer el tema de concursos docentes para ser vinculados en propiedad; es decir, de manera permanente, posibilitando contar con un mayor número y por tanto porcentaje de docentes de planta.

En lo que respecta a la titulación como licenciados por parte del personal docente que labora se presenta información al respecto en la siguiente Tabla.

_Tabla 4 en página siguiente

Tabla 4. Formación profesional como licenciados de docentes del programa.

	Nº	%
Profesionales Licenciados	16	59,3
Profesionales de otras carreras	11	40,7
TOTAL	27	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos institucionales

En estos resultados se puede evidenciar que existen un alto porcentaje de profesionales titulados como licenciados (59,3%), lo que estaría acorde con el artículo 25 de la Ley 30 de 1992 y el 112 de la Ley 115 de 1994 en el sentido de contar el programa con docentes, cuya titulación base profesional se relaciona con la formación de maestros y el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles educativos según el énfasis de esta formación. Esto toma mayor valor si se tiene en cuenta que estos docentes se desempeñan en el componente específico correspondiente al área de profesional en el programa.

De otra parte, es importante señalar que la Universidad de Cartagena y por tanto el programa de licenciatura evalúan el desempeño docente a través de una encuesta de percepción que deben diligenciar los estudiantes al finalizar el periodo académico respectivo. Encuesta de percepción que se realiza para todas y cada una de las asignaturas o cursos, indicando además en esa encuesta las observaciones que el estudiante considere necesario resaltar alrededor de lo vivenciado durante el desarrollo de las actividades con el docente orientador del curso. La percepción aborda aspectos sobre el manejo conceptual, el componente pedagógico y didáctico, el sistema de evaluación y retroalimentación, así como la dinámica de relaciones durante el proceso educativo.

Reflexiones considerando las orientaciones normativas para programas de educación

Se puede manifestar que la Universidad de Cartagena, como institución pública y el programa de Licenciatura han atendido las directrices

emanadas del Ministerio de Educación Nacional; orientaciones que para darles cumplimiento a plenitud han ido generando, en algunos momentos, conflictos de diferente índole. Por ejemplo, ante la necesidad de abrir convocatorias para seleccionar docentes con títulos de doctor, se presentan dificultades para el cumplimiento de esta exigencia, ya sea por no contar con un presupuesto amplio o por no contar con aspirantes que ostenten ese tipo de titulación, además de los otros requerimientos de concurso, como el dominio de una segunda lengua.

Uno de los hallazgos más importantes es que el programa cuenta con un porcentaje alto de docentes con titulación de doctor (7,4%) y maestría (74%), que evidencia niveles de formación por parte del cuerpo profesoral para adelantar procesos de docencia e investigación; pero ello contrasta con el alto porcentaje de docentes de cátedra (66,6%) cuyo tipo de vinculación por periodo académico y centrado más bien a la docencia implica el reto de abrir espacios de mayor estabilidad a través de concurso público de méritos que permitan contar con un mayor número de docentes de planta que actualmente representan en el programa un 33,3%. Se espera que la proyección prevista en el actual Plan de Desarrollo de la Universidad "Educación Pública con Calidad: 2018-2022", permita fortalecer este aspecto y de paso contribuir al logro de los ejes misionales necesarios para la renovación del registro calificado del programa.

De otra parte, son muy poco los docentes, especialmente catedráticos, que tienen producción investigativa, debido a la dificultad, impuesta por la norma, para que dirijan o participen en investigaciones.

La información consignada en este capítulo, producto de la investigación ya referida, permite conocer a mayor profundidad las políticas institucionales y su incidencia en la docencia del programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena (Colombia). El análisis en cuanto al cumplimiento de la normatividad relacionada con las características del cuerpo profesoral aporta elementos de autoevaluación con miras a la acreditación del programa de Licenciatura en Educación; al tiempo que presenta información relevante que le permite al lector tener una idea más cercana de la política educativa a nivel de docencia en la Universidad de Cartagena y su programa de Licenciatura.

Referencias Bibliográficas

Alarcón, L. A; Múnera, C. L y Porras, M. M. (2018). La educación asistida en red en el Programa de Derecho: Análisis de las políticas institucionales de la Universidad de Cartagena en el contexto de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). Caragena: Universidad de Cartagena.

Capella Riera, J. (2004). Políticas educativas. Educación, 13(25), 7-41.

Congreso de la República de Colombia (1992, 28 de diciembre). Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Año CXXVIII. N. 40700. 29, diciembre, 1992. p. 4.

Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación.

Congreso de la República de Colombia (2008, 25 de abril). Ley 1188. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.

Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Constitucional n.º 116.

Ministerio de Educación Nacional (1980, 22 de enero). Decreto 80. Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Decreto 1295. Por el cual se reglamenta el Registro Calificado del que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de Educación Superior.

Ministerio de Educación Nacional (2014, 5 de mayo). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (Versión preliminar).

Ministerio de Educación Nacional (2015, 13 de agosto). Resolución 12544. Por medio de la cual se resuelve la solicitud de registro calificado del programa de la Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, ofrecido por la Universidad de Cartagena, bajo la metodología presencial en Cartagena- Bolívar.

Ministerio de Educación Nacional (2017, 15 de septiembre). Resolución 18583. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016.

Universidad de Cartagena (2001, 19 de julio). Acuerdo No 17 del Consejo Superior. Por el cual se modifica el Acuerdo 23 del 29 de septiembre de 1995. Actualización de las cargas académicas de los docentes de la Universidad de Cartagena.

Universidad de Cartagena (2018). Naturaleza Jurídica. https://www.unicartagena.edu.co/universidad/naturaleza-juridica

Universidad de Cartagena (2019, 21 de junio). Acuerdo No 15 del Consejo Superior. Por el cual se aprueba la actualización del Proyecto Educativo Institucional PEI y se deroga el Acuerdo No 01 de 2013.

Propuestas de enseñanza y evaluación: articulaciones entre la formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continu en la FFyB-UBA (Argentina)

Marilina Lipsman
Ianina Augustovski
María Paz Florio
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados y avances de las últimas investigaciones del Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires (FFyB-UBA), una finalizada y otra en curso. Los dos estudios que exponemos se vinculan a partir de los conceptos elaborados en las mismas investigaciones: "conexiones entre prácticas docentes" y "docencia compartida". Ambos proyectos se enmarcan en Programaciones Científicas UBACyT (Universidad de Buenos Aires, Ciencia y Técnica).

El primero indaga sobre "Las prácticas de enseñanza mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación en las ciencias de la salud" (2011-2014). Este proyecto pretendió avanzar, desde una perspectiva didáctica, en la construcción del cuerpo teórico sobre las prácticas de la enseñanza con TIC, en el nivel superior en el campo de las ciencias de la salud. Desde este encuadre, nos preguntamos cómo se lleva adelante la inclusión y cuáles son los usos de las TIC en las prácticas de la enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

El segundo corresponde a la programación UBACyT 2018 y se titula "Articulaciones entre la formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo en la FFyB-UBA que promueven propuestas de enseñanza construidas de modos colaborativos por docentes, pedagogos y tecnólogos educativos". El propósito central es interpretar cómo se expresan en las prácticas de enseñanza las articulaciones: entre los docentes, los pedagogos y los tecnólogos educativos y los recorridos por trayectos de formación sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo.

Articulaciones compartidas

El Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica sostiene desde hace treinta años un trabajo compartido con los docentes de la institución, en cuatro líneas de trabajo: formación docente, asesoramiento pedagógico, asesoramiento en tecnología educativa e investigación. En esta presentación se comunicarán aspectos de estas líneas de trabajo que se imbrican y relacionan con la evaluación de la docencia. El relato se articulará a partir de un recorrido por los principales resultados y avances de las dos últimas investigaciones realizadas en el Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, dirigidas por Marilina Lipsman, que tienen como foco las prácticas de la enseñanza en las áreas de las Ciencias de la Salud en articulación con las funciones principales del Área Pedagógica[4], del trabajo compartido y colaborativo entre docentes disciplinares, pedagogos y tecnólogos educativos.

Para entender los aspectos institucionales del trabajo distinguimos las principales acciones del área:

1) ***formación:*** hace veinte años se crea la Carrera Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica sobre una estructura de Programa de Formación Docente que tiene también más de 15 años de implementación. Actualmente, la carrera docente está dirigida a docentes auxiliares y profesores de la Facultad, tiene una duración de año y medio de cursada, una carga horaria de 264 horas y un plan de estudio semi estructurado. El plan está estructurado por trayectos, uno estructurado de carácter pedagógico, otro vinculado a las prácticas docentes, un tercero no estructurado y el cuarto vinculado a la especialización disciplinar. Las materias del trayecto estructurado están en su mayoría a cargo del Área Pedagógica, las temáticas que se abordan son Didáctica de Nivel Superior, Observación y análisis de las Prácticas de la Enseñanza, Tecnología Educativa, Evaluación de la Calidad Educativa, Políticas de la Educación Superior y Acciones Científicas Tecnológicas; Didáctica y epistemología de las Ciencias de la Salud.

2) ***asesoramiento pedagógico:*** el área presta servicios de asesoramiento a cátedras o docentes para la implementación de propuestas

4 Estas investigaciones se realizan en el marco de programaciones científicas de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT).

innovadoras de enseñanza, mejora de propuestas de enseñanza y de evaluación. Esta acción es a demanda de las cátedras.

3) ***asesoramiento en tecnología educativa e implementación de proyectos:*** el equipo del área pedagógica está compuesto por Tecnólogos Educativos y se generó una línea de trabajo sobre la incorporación de Tecnologías de la Información y la comunicación a partir de impulsar hace más de diez años el uso de Plataformas o Entornos de Aprendizaje en Línea en la Facultad.

4) ***investigación:*** desde el año 2001, bajo la Dirección de Marilina Lipsman, se realizan investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica para la construcción de conocimientos sobre estas prácticas en el marco de las Ciencias de la Salud.

En este marco de tareas y funciones del Área Pedagógica se abren múltiples espacios de colaboración entre pedagogos, tecnólogos educativos y docentes disciplinares. Estas características y este trabajo es el que se retoma en la investigación actual acerca de las "Articulaciones entre la formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo en la FFyB-UBA que promueven propuestas de enseñanza construidas de modos colaborativos por docentes, pedagogos y tecnólogos educativos" sostiene como interrogantes principales: ¿qué rasgos presentan las articulaciones entre los docentes, los pedagogos y los tecnólogos educativos? ¿en estas articulaciones cuáles y cómo son las marcas de los recorridos por trayectos de formación sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo que promueven la revisión, mejora o cambio en prácticas de enseñanza en la Facultad? Esta investigación reúne las experiencias de formación en el marco de la carrera docente y las investigaciones anteriormente desarrolladas que nos permitieron identificar cómo el trabajo colaborativo y las imbricaciones de saberes de tecnólogos educativos, farmacéuticos, bioquímicos y diseñadores dan a luz interesantes aportes para la producción de conocimientos acerca de la enseñanza y la evaluación de la docencia.

Como antecedente inmediato, un primer estudio[5] titulado "Las prácticas de enseñanza mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación en las ciencias de la salud" tuvo como propósito avanzar, desde una perspectiva didáctica, en la construcción del cuerpo teórico sobre las

5 Programación Científica 2011-2014 de los proyectos UBACyT. Directora: Marilina Lipsman.

prácticas de la enseñanza con tecnologías en el nivel superior en el campo de las ciencias de la salud; nos preguntamos cómo se lleva adelante la inclusión y cuáles son los usos de las tecnologías en dichas prácticas en las que se incluyen las prácticas de la evaluación. Las preguntas que impulsaron el estudio fueron: ¿cuáles son las cuestiones esenciales que caracterizan a las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías en el campo de las ciencias de la salud? ¿qué usos realizan los docentes a través de sus propuestas que denotan influencia de los nuevos desarrollos tecnológicos aún en ausencia de tecnologías en el aula? ¿cuáles son las vinculaciones entre las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías de las que no la utilizan? ¿qué características asumen dichas prácticas en recorridos formativos de tradición presencial? ¿cuáles son las redefiniciones en los roles de docentes y estudiantes universitarios en la construcción, el desarrollo y el seguimiento de las prácticas de enseñanza mediadas por las tecnologías? Los objetivos de trabajo fueron: identificar y describir los usos de las tecnologías de la información y de la comunicación y los motivos de su inclusión en las prácticas de la enseñanza en el área de las ciencias de la salud, comprender e interpretar buenas prácticas de enseñanza mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación en el área de las ciencias de la salud, identificar, describir y analizar los procesos de construcción de diseño e implementación de propuestas de enseñanza con tecnologías así como los actores que intervienen, generar dimensiones de análisis que permitan comprender e interpretar las formas de mediación de las tecnologías de las prácticas de la enseñanza del nivel superior en el área de las ciencias de la salud. Por otro lado, las hipótesis que, a modo de guía, orientaron nuestro trabajo fueron: **i)** algunas de las experiencias de inclusión de tecnologías en propuestas de enseñanza de los docentes universitarios se instalan desde los bordes del curriculum como invitaciones a llevar a cabo actividades que se realizan en la cursada habitual; **ii)** el uso de múltiples recursos didácticos con tecnologías favorecen la incorporación en la enseñanza de diversas formas de representación del conocimiento propias del campo de las ciencias de la salud; **iii)** los motivos o la finalidad por los que se instalan las propuestas sufren modificaciones a lo largo de los procesos de su implementación; iv) el trabajo colaborativo entre los distintos actores que intervienen en los procesos de diseños e implementación genera procesos de reflexión, discusión, reconocimiento y desarrollo de prácticas de la enseñanza con tecnologías.

El marco interpretativo y teórico del estudio se estableció entendiendo a la didáctica como disciplina que estudia las prácticas de enseñanza en los

contextos sociohistóricos que le dan significación (Litwin, 1997) y recupera la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. En este marco, los aportes de la Tecnología Educativa son los fundamentos para comprender el lugar que ocupan las tecnologías en las prácticas de enseñanza. Esto implica reconocer las concepciones que subyacen a su utilización, considerando las investigaciones y los debates actuales. Se trata de superar en la interpretación visiones dicotómicas, tales como la tecnofilia y tecnofobia, para enriquecer la mirada a la luz de perspectivas que reubican el análisis de las tecnologías en los marcos políticos, económicos, culturales y educativos. Desde un enfoque crítico-interpretativo (Shulman, 1989) de análisis del material empírico y la producción teórica, avanzamos en la interpretación y la construcción de conocimiento didáctico en torno a la mediación de las tecnologías en las prácticas de enseñanza con tradición presencial de los docentes universitarios en las ciencias de la salud y su reconceptualización. Buscamos validar nuestros análisis en colaboración con docentes y con especialistas en el campo. Incluimos análisis de instrumentos de evaluación, programas de las materias, recursos en las aulas virtuales de las asignaturas, desarrollos propios de los docentes, presentaciones en reuniones académicas, encuestas y entrevistas a docentes en particular del primer ciclo de las carreras de farmacia y bioquímica, entre otros.

En el contexto actual, las propuestas de enseñanza se piensan desde una perspectiva a largo plazo, sostenida y comprometida con el enriquecimiento de la enseñanza por lo que la discusión se centra en la construcción de instancias que favorezcan el aprendizaje más que la inclusión de TIC en sí misma. La familiarización y la utilización de tecnologías están imbricadas con el conocimiento disciplinar impactando la estructura curricular. Se intenta responder a problemas pedagógicos que no son nuevos tales como el acercamiento a la práctica profesional, la densidad de los contenidos, la comprensión de algunos temas complejos y la colaboración entre pares. Los docentes son autores de sus propias actividades apelando a diversas formas de representación del conocimiento. Evidenciamos cuestiones contextuales de la enseñanza y que surgen como necesidades en estos nuevos escenarios: constitución de equipos de apoyo tecnológico y recursos necesarios financieros, temporales, formativos, regulatorios, etc. La evaluación de la propia propuesta surge como una preocupación; surgen inquietudes sobre cómo promover una evaluación auténtica de carácter virtual y como una alternativa legítima en el marco de la formación de grado. Entendemos que se está

construyendo un saber que se capitaliza en todos los ámbitos de las cátedras universitarias que redundará en el enriquecimiento de todos los espacios de enseñanza y de aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos puntos de partida, las fuentes bibliográficas y el trabajo de campo realizado, identificamos a las prácticas de la enseñanza como prácticas conectadas en donde los lazos entre los actores, saberes, recursos e ideas se establecen en diferentes sentidos y se entrelazan para enriquecer las propuestas. Dichas conexiones, y también la colaboración, pueden ser promovidas por las tecnologías en la medida que enlazan docentes con estudiantes, propuestas de enseñanza y recursos de aprendizaje (Dirckinck-Holmfeld, Hodgson y McConnell, 2012) otorgándoles otros sentidos a las actividades en las asignaturas de nivel superior. Nos basamos en un enfoque relacional y dinámico donde el centro está puesto en las interacciones que puedan establecerse con otros actores y también con los recursos tecnológicos. Desde el asesoramiento pedagógico, entendido como componente de estas relaciones, se busca fortalecer las conexiones o crear nuevas. Los equipos de trabajo entienden la necesidad de contar con actores que puedan responder a los requerimientos de corte técnico, otros actores capaces de diseñar la propuesta didáctica y otros que desarrollen el dispositivo interviniente. A continuación, presentamos una descripción de las conexiones que se establecen en la construcción de prácticas de la enseñanza vigentes con integración de las tecnologías que pueden evidenciarse a partir de esta investigación:

- ***Conexiones de saberes digitales:*** los saberes de los estudiantes que se construyen hacia los primeros años del trayecto formativo en relación con el uso de entornos -dinámicas de intercambio virtual, resolución de problemas en simulaciones, etc.- son saberes sobre los que pueden basarse las propuestas que se diseñan en las asignaturas de los ciclos superiores. En el ámbito educativo formal se genera una interesante paradoja: estas habilidades parecieran ser "invisibles", no son reconocidas ni alentadas, pero se convierten, a su vez, en necesarias en la sociedad actual (Cobo Romaní y Moravec, 2011). Si bien son conocimientos que no forman parte del curriculum los docentes comienzan a reconocerlos como saberes necesarios para el proceso de aprendizaje y para la construcción de actividades de mayor complejidad.

- ***Conexiones escalables:*** las propuestas pueden comenzar en pequeños grupos, gestadas por una parte del equipo docente de una cátedra y puestas a prueba en uno de los espacios de la asignatura, por ejemplo, una comisión de un trabajo práctico, acotando los temas que abarca y los destinatarios. Luego de conocer los resultados de la experiencia, los mismos docentes autores están en condiciones de presentar a la totalidad de la cátedra su experiencia y que se expanda a toda la cursada de estudiantes. Dicha propuesta se expande y comienza a escalar hacia otros espacios del trayecto formativo implicando a una mayor cantidad de actores -docentes y estudiantes-, mayores recursos y tiempo destinado. En este proceso, la presentación de la expansión de la propuesta se incluye dentro de la agenda de cátedra, se decide su trayecto y se modifica y/o ajusta en relación con la realidad de toda la asignatura.
- ***Conexiones aumentadas:*** en el proceso de implementación de las propuestas, la utilización de varios recursos tecnológicos expande la propuesta y aumenta los espacios de trabajo y enseñanza que se propone la cátedra. Tanto los espacios presenciales como los virtuales integran una variedad de recursos y entornos que enriquecen las actividades al tiempo que permiten crear nuevas con otros desafíos cognitivos. Es el caso de las simulaciones que se articulan con foros de intercambio para debatir las decisiones tomadas, redes sociales como canales de consultas y registros de eventos, visionado de videos e intercambio de comentarios e ideas en las redes sociales o en portales de audiovisuales, búsqueda de información en diferentes fuentes confiables y construcción colaborativa de un glosario virtual con los términos más significativos de la asignatura, los proyectos de visualización e inmersión (por ejemplo las simulaciones) que recrean la práctica en laboratorio, etc. Entre las conexiones existentes, las aulas virtuales son el centro de la propuesta y, a partir de allí, se combinan otros recursos y propuestas de trabajo que articulan las instancias presenciales y las virtuales.
- ***Conexiones documentadas:*** cada vez más los docentes, como autores de las propuestas, registran sus prácticas y transparentan sus decisiones. Estas acciones permiten el reconocimiento de estas prácticas hacia afuera y, en algunos casos, hasta pueden ubicarse como punto de partida de nuevos proyectos propios o de otros docentes. La expresión

de estas conexiones son las presentaciones de trabajos en reuniones académicas del área de las ciencias de la salud, la organización de jornadas donde la didáctica de las ciencias de la salud, y especialmente los talleres referidos a la inclusión de recursos tecnológicos en la enseñanza. Dichos eventos se ubican como nuevos espacios de trabajo e intercambio.

- ***Conexiones dinámicas y en despliegue:*** sostenemos que los motivos o la finalidad de las propuestas sufren modificaciones desde la creación hasta las nuevas implementaciones. Cuando la propuesta se va escalando éstas pueden adquirir nuevos sentidos, incluir nuevos procedimientos y actividades e involucrar otros actores intervinientes. En este sentido, consideramos a las propuestas "en despliegue" (Lipsman y otros, 2007) en términos que no se puede conocer de antemano el alcance ni qué implicancias tendrá hacia el futuro.
- ***Conexiones que enlazan a conocimientos complejos:*** desde una perspectiva disciplinar, en muchos de los casos analizados, la tecnología se presenta para colaborar en la enseñanza de un tema o contenido que resulta complejo de abordar. Se reconocen y ofrecen formas de representación diferentes sobre temas epistemológicamente y disciplinariamente complejos. Es el caso de la inclusión de simuladores y simulaciones que permiten un acercamiento disciplinar novedoso y que, mediante la manipulación de variables en distintos escenarios, da como resultado un nuevo acercamiento al conocimiento.
- ***Conexiones poli sincrónicas:*** la temporalidad de las propuestas se ve redefinida. Antes se podían identificar claramente herramientas y estrategias que eran sincrónicas (donde se daban en perfecta correspondencia temporal, como el caso de las videoconferencias o chats) o asincrónicas (donde mediaba un tiempo como en el caso de los foros o correos electrónicos). Sin embargo, en las propuestas analizadas se identifica una poli sincronía (Bower y otros, 2014), es decir, algunas experiencias que parten de algo que es sincrónico y que luego se vuelve asincrónico. Es el caso de los videos en vivo que se realizan en streaming que son retomados y revisitados en instancias tanto sincrónicas como asincrónicas; los estudiantes acceden en varias oportunidades como parte de su tiempo de estudio y/o de consulta.

La articulación y el entrecruzamiento de estas conexiones que dan origen a prácticas de la enseñanza novedosas interpelan el diseño curricular, a los actores y a la gestión institucional. En este sentido, confluyen y se agrupan en propuestas aún mayores que se integran y otorgan significados comunes a las propuestas de enseñanza que se desarrollaron, en primera instancia, de manera aislada. Dichas conexiones institucionales tienen su expresión como respuestas a convocatorias de presentación de proyectos como las del Programa UBATIC "Potenciar la enseñanza en el nivel superior a través de las nuevas tecnologías" (programa que se creó -mediante la Res. CS. 2386/11- que tiene como finalidad principal promover la inclusión de las tecnologías en la enseñanza de las disciplinas científicas contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa y de los aprendizajes de los estudiantes) que transparentan los ejes generales de enseñanza e invitan a la reflexión y el diálogo para dar forma a proyectos de enseñanza integrales que consideren los aportes de las actividades que se están realizando y le den continuidad en el tiempo. La institucionalización de las prácticas de la enseñanza mediadas por tecnologías sostiene las propuestas, le otorga mayor alcance, implica a diversos actores de la comunidad educativa y permite proyectar la construcción de novedosas líneas de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, la investigación en curso "Articulaciones, entre la formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo en la FFyB-UBA, que promueven propuestas de enseñanza construidas de modos colaborativos por docentes, pedagogos y tecnólogos educativos" sostiene como interrogantes principales: ¿qué rasgos presentan las articulaciones entre los docentes, los pedagogos y los tecnólogos educativos? y ¿en estas articulaciones cuáles y cómo son las marcas de los recorridos por trayectos de formación sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo que promueven la revisión, mejora o cambio en prácticas de enseñanza en la Facultad?

Abordamos esta investigación desde el modo de generación conceptual, el cual se caracteriza por una lógica que enfatiza los procesos de raciocinio inductivo, orientado a la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica y la "brújula" de un encuadre teórico, conducentes a una aproximación comprensiva de hechos singulares en su peculiaridad e inserción sociohistórica (Sirvent y De Angelis, 2011). Asimismo recupera y pone la mirada sobre los modos en que las prácticas del área pedagógica se conectan con las prácticas docentes de los profesores

de la Facultad. Este estudio presenta hipótesis de trabajo elaboradas tomando en cuenta:

- el rol del asesor pedagógico tomando en cuenta los treinta años de creación del Área Pedagógica.
- la formación de los docentes, el relevamiento de una gran cantidad de docentes auxiliares y profesores de las cátedras de la Facultad de Farmacia y Bioquímica formados en diversos espacios de espacios de producción de pensamiento pedagógico a partir de los diecisiete años de la Carrera Docente en la Facultad.
- la inclusión de tecnología de la comunicación y la información que promueven el intercambio de ideas, experiencias y teorías con gran rapidez y en formatos colaborativos donde distintos docentes pueden construir en conjunto propuestas educativas específicas
- el relevamiento de innovaciones en la enseñanza a partir de la gran circulación de los docentes por diferentes instancias formativas pedagógicas o didácticas, genera una revisión permanente de las propuestas de enseñanza y anima al ensayo y a la experimentación pedagógica.

Los objetivos de la investigación son: identificar los rasgos que posee la articulación entre espacios de formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo que favorecen el diseño e implementación de propuestas de buena enseñanza en el marco de las ciencias de la salud en la Facultad de Farmacia y Bioquímica; reconocer las características que adquiere la enseñanza universitaria en Ciencias de la Salud, en cátedras con trayectorias docentes atravesadas por la formación docente sistemática y procesos de asesoramiento tecnológico y pedagógico; generar dimensiones de análisis que permitan comprender e interpretar los procesos colaborativos que se llevan a cabo entre docentes, pedagogos y tecnólogos educativos en el diseño de buenas prácticas de enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Las hipótesis o supuestos de trabajo son: los docentes integrantes de cátedras de la Facultad, al momento de diseñar nuevas propuestas de enseñanza, reconocen el valor de los trayectos formativos sistemáticos para las nuevas ideas; las cátedras, en distintos momentos del proceso de diseño de las propuestas, consideran importante el asesoramiento pedagógico para enriquecer el trabajo y reflexionar sobre la práctica; los trayectos formativos sistemáticos y los asesoramientos pedagógicos se entraman

para transformar las nuevas prácticas de la enseñanza construidas por las cátedras; las prácticas de enseñanza que se desarrollan a partir de modos colaborativos entre los distintos actores (pedagogos, tecnólogos educativos, docentes) suponen la utilización de tecnologías de la información y la comunicación como medios para su enriquecimiento; las prácticas de enseñanza creadas resultan propuestas innovadoras para el contexto de la Facultad en la medida que favorecen la comprensión y la construcción de conocimiento de los estudiantes. A partir de la determinación de los objetivos, se pueden desprender los siguientes interrogantes: ¿qué rasgos presentan las articulaciones entre los docentes, los pedagogos y los tecnólogos educativos y los recorridos por trayectos de formación sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo que promueven prácticas de enseñanza en la facultad? Y como preguntas específicas: ¿pueden reconocerse características que den cuenta de estos recorridos por la formación sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo y que den por resultado prácticas de la enseñanza significativas?, ¿dichos rasgos tienen que ver con los modos de hacer ciencia, de vinculación con las tecnologías, de modos de comunicación en la sociedad de la información, de enseñar en el contexto actual?, ¿cómo son las prácticas de la enseñanza que resultan de estas articulaciones? y ¿cuál es el sentido de la inclusión de tecnologías en las prácticas de la enseñanza creadas a partir de estas articulaciones? Aquellas prácticas de enseñanza resultantes de estas articulaciones ¿qué relación encuentran con prácticas evaluativas de los aprendizajes de los estudiantes? La relación entre estos elementos son el objeto de estudio.

Formación docente e innovaciones pedagógicas

La formación y capacitación del personal docente, tanto para la docencia como para la investigación, es esencial para alcanzar actualizaciones e innovaciones pedagógicas, metodológicas y técnicas necesarias para la enseñanza universitaria. El desarrollo profesional como docente universitario se basa, por un lado, en una formación pedagógica y, por otro, en el manejo de técnicas especializadas. Esta doble y compleja formación es la que permite brindar la capacidad de analizar las ideas, conceptos, representaciones y datos estadísticos de la actividad docente que persisten a través de todo el proceso educativo.

Si bien las prácticas habituales de formación para la docencia universitaria se realizan en el trabajo de las cátedras y bajo la tutela y orientación que los profesores formados en una disciplina específica ofrecen a los noveles, en el Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires está prevista la atención especial de la formación de los docentes a través de estudios sistemáticos reconocidos por Resolución de su Consejo Superior. En el caso de la facultad de Farmacia y Bioquímica, la carrera docente ayuda a mejorar la conexión entre la formación pedagógica y las áreas disciplinares específicas. Dicha propuesta tiene como objetivos, por un lado, el desarrollo de una actitud rigurosa hacia la actividad docente y de pautas que permitan intervenir en situaciones educativas, siempre singulares y complejas con recursos conceptuales y metodológicos que hagan efectivo el aprendizaje en el aula universitaria; y por otro lado busca promover una actitud crítica y reflexiva para el mejoramiento y desarrollo de planes de estudio con estructuraciones específicas y fortalecer las articulaciones entre la investigación, la docencia y la extensión.

En la misma línea de cambios necesarios, el despliegue y expansión de las tecnologías digitales pone a las universidades frente al desafío de integrar las tecnologías en las prácticas de enseñanza desde programas y proyectos que doten a su inclusión de sentido cultural, disciplinar y cognitivo. En este contexto identificamos tendencias y entornos que pueden articularse con las propuestas de enseñanza tales como la fabricación digital, big data, realidad virtual, aumentada y/o mixta, la nanotecnología, la narrativa transmedia, entre otros. Reconocemos que no necesariamente un cambio o una innovación en la tecnología suponen, de inmediato, un cambio en las prácticas de enseñanza. Los docentes elaboran y resignifican sus estrategias metodológicas -entendidas como la compleja reconstrucción teórica-práctica con el objeto de que el alumno aprenda (Litwin, 1997)- en relación con la situación particular del grupo de estudiantes, con sus recursos disponibles, en el contexto de desarrollo de su tarea, con determinados contenidos a enseñar, entre otros.

El trabajo conjunto entre docentes del área de las ciencias de la salud, asesores pedagógicos, tecnólogos, y desarrolladores por mencionar algunos actores, contribuye a pensar las prácticas docentes asumiendo una actitud de compromiso con dicha preocupación, observando otras experiencias de colegas y poniendo en común para elaborar propuestas de trabajo enriquecidas. Se validan las interacciones sociales como también la visión de que el

aporte de dos o más personas que trabajan en función de una meta común puede tener como resultado una producción más enriquecida que la propuesta de uno solo, como consecuencia de las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento. Entendemos que la docencia en la universidad requiere una estrecha relación entre los saberes disciplinarios y los saberes pedagógicos que vehiculizan, permiten y favorecen la apropiación de los contenidos disciplinares por parte de los estudiantes. En síntesis, entender la complejidad del oficio docente desde las múltiples dimensiones que permiten analizar las prácticas de la enseñanza.

Teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis iniciales, identificamos tres ámbitos de relevamiento de datos, el primero construido por encuestas a cursantes de la Carrera Docente y dos más vinculados a la observación de prácticas en el dictado de clases y los asesoramientos en la reorganización de la propuesta de enseñanza a cátedras del ciclo común y superior de las carreras de Farmacia y Bioquímica.

En relación con el relevamiento de apreciaciones sobre el impacto de la formación docente sistemática en las prácticas docentes, se realizaron encuestas a docentes que se formaron en la Carrera Docente. Las preguntas de la encuesta fueron:

- En qué medida la Carrera Docente contribuyó a mejorar su práctica docente, posibilidades de respuesta.
- Pudo implementar los proyectos que se proponen como cierre de algunas de las materias de la Carrera Docente.
- ¿En qué medida la carrera docente le sirvió para innovar en su práctica de enseñanza?
- ¿Realizó presentaciones en algún evento académico vinculado con la pedagogía/enseñanza/didáctica?
- Indique su interés en trabajar con el Área Pedagógica en modificaciones en su práctica docente.

Los resultados de estas encuestas señalaron que:

- Más del 70% afirma que la Carrera Docente contribuyó a mejorar sus prácticas (alto o mucho)
- El 82% pudo implementar uno o más proyectos realizados en la carrera.

- El 76% de los encuestados respondieron que la carrera les sirvió bastante o mucho para innovar en su práctica docente.
- El 52% respondió que logró hacer presentaciones a congresos educativos
- El 73% afirmó estar interesado en trabajar junto al área pedagógica en nuevas propuestas de enseñanza (respuestas consideradas: bastante y mucho)

Se realizaron las observaciones de clase y se realizaron registros de tipo amplio, se mantuvieron entrevistas semiestructuradas con los docentes previas y posteriores a la observación. Las preguntas incluidas en la entrevista son referidas a las razones sobre la dinámica de la clase, el diseño de recursos, la organización y distribución de las tareas y la articulación entre la formación sistemática en pedagogía y la práctica docente.

A partir de estos relevamientos podemos apreciar que los docentes reconocen la influencia de la formación más o menos sistemática en pedagogía en las decisiones acerca del quehacer docente resultando una transformación para el oficio de enseñar. Por otro lado, hoy, estos saberes se extienden a la gran mayoría de los miembros de los equipos de cátedra traduciéndose en creencias acerca de la enseñanza y del aprendizaje elevando así las discusiones en el campo de la práctica docente. Estas discusiones no se dan de manera aislada sino que se mantienen articuladas con las decisiones de corte disciplinar. Desde otra perspectiva, los docentes perciben que está ocurriendo un cambio generacional que comienza a interpelar la distribución jerárquica de las cátedras, los espacios de decisiones y movimientos de poder. En tercer término, los docentes observados consideran los dispositivos de investigación como espacios de retroalimentación, otorgándole un valor a las conversaciones con el asesor pedagógico como una oportunidad de iniciar o profundizar diálogos entre los docentes de la cátedra para revisar y validar las estrategias de enseñanza.

De los aportes recopilados, en un escenario dinámico y complejo (Najmanovich, 2019) reconocemos una docencia compartida que negocia significados y distribuye las tareas de manera particular, que involucra articulaciones entre diversos actores y que se expresa en varias dimensiones: ***i)*** *en la producción de los recursos educativos:* en este aspecto la construcción de materiales educativos digitales y la articulación con entornos virtuales

se pone en escena como recursos que posibilitan un acceso al contenido y el desarrollo de otras habilidades cognitivas por parte de los estudiantes, ***ii)*** *en el diseño o planificación de la propuesta:* esta es la dimensión en la que se expresa en gran medida la articulación entre los docentes y los asesores pedagógicos, se registran y transparentan las razones acerca de la enseñanza y el aprendizaje , ***iii)*** *en el dictado de la clase:* se evidencia una distribución de roles que se reconoce como móvil, que se va adecuando al contexto, al contenido y al tiempo de clase.

A partir de estos primeros relevamientos y la reconstrucción de los interrogantes, avanzaremos en la selección de casos para profundizar en el reconocimiento de las articulaciones entre la formación docente y el asesoramiento pedagógico así como la descripción de esta docencia compartida desde múltiples perspectivas.

A modo de cierre

Nuestra indagación continuará enriqueciendo la idea de docencia compartida donde la tecnología aparece resignificando o volviendo a generar preguntas sobre sentidos, tiempos, roles, tareas y valoración de todas ellas. Nos permitimos hacer una analogía con la muestra de Leandro Erlich presentada en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos entre el 5 de julio y 27 de octubre de 2019 donde desafía los bordes y los límites de los espacios y la llamó liminal:

> *una zona existente en el umbral de otro espacio, remite a la posición de estar a punto de cruzar hacia o entrar en un lugar o estado de existencia específicos, pero sin llegar nunca del todo. Oscilar en el borde liminar de una experiencia sugiere que siempre estamos atrapados entre una realidad previa, que ya ha sido dejada atrás, y una nueva que nos invita y está cerca, pero que nos deja varados si nos demoramos (Erlich Leandro).*

La idea de docencia compartida nos invita a pensar los bordes liminales, donde empieza a haber un cruce, un borde que estamos trazando virtual o no tanto, entre esos nuevos roles donde la tecnología obliga, quizá, a repensar modos de comunicarse, sentidos de la enseñanza, de la evaluación de la distribuir tareas y roles. Observamos que los docentes recuperan en sus evaluaciones al asesoramiento y al aporte de otros roles y empiezan

a experimentar que la docencia no es en soledad, y que se expresa no sólo en la presencia en la clase sino en la planificación y en la producción de materiales.

Referencias bibliográficas

Bower, M., Dalgarno, B., Lee, M. y Kenney, J. (2014). Blended Synchronus Learning. Final Report 2014. Macquarie University - Charles Sturt University.

Cobo Romaní, C. y Moravec, John W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Dirckinck-Holmfeld, L., Hodgson, V. y McConnell, D. (Eds.) (2012). Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning. Springer.

Lipsman, M. y otros. (2007). La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires: tradiciones y perspectivas. Proyecto UBACyT B100, 2004-2007.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Paidós.

Najmanovich, D. (2019). Complejidades del saber. Noveduc.

Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M.C. (Coord.) La investigación de la enseñanza, I. Paidós.

Sirvent, M. T. y De Angelis, S. (2011). Pedagogía de formación en la investigación: la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica. Cuadernos de Educación, año IX, N°9, 231-244.

Evaluar la práctica docente desde su complejidad: lo implícito, lo explícito, lo cognitivo y lo afectivo.

María Guadalupe Carranza Peña
María Virginia Casas Santin
Karla María Prior
Universidad Pedagógica Nacional (México)

RESUMEN

A partir del reconocimiento de que la práctica docente es un proceso caracterizado por su complejidad, su multidimensionalidad, su multirreferencialidad y su inmediatez, el presente estudio está enfocado a comprender cómo se expresaron las diferentes dimensiones en la práctica docente de profesores y cómo la comprensión de esta complejidad puede considerarse como un marco analítico e interpretativo para su evaluación.

El propósito fue explorar lo que piensan y lo que hacen los profesores (teorías implícitas, teorías asumidas y en uso), y además analizar la dimensión cognitiva y afectiva en las clases de tres profesores universitarios. Se realizaron técnicas de observación directa, registro de conversaciones en el aula, interpretación de conversaciones de los estudiantes durante sus interacciones en el aula y las exposiciones del profesor. La muestra fue definida mediante la técnica de casos reputados.

Se observaron tres grupos universitarios durante una unidad programática. Se analizaron las transcripciones a través de las pautas discursivas y las categorías analíticas utilizadas para interpretar el ambiente de aprendizaje en el aula, destacando las expresiones de naturaleza cognitiva, afectiva y regulativa. Para el análisis de las concepciones de los profesores, en todos los casos se aplicaron entrevistas en profundidad, con el propósito de distinguir lo que piensan acerca de su práctica docente (teorías asumidas) y contrastarlas con lo que hacen durante sus interacciones en el aula (teorías en uso).

Los resultados se sistematizaron a través de un esquema comparativo en el cual se identificaron las características de las prácticas de los profesores y las múltiples interacciones complejas que ocurren durante las mismas y las consecuencias que todo ello tiene en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, como marco interpretativo para evaluar los alcances de su actuar docente.

Introducción

En la actualidad la idea predominante entre las teorías que estudian la práctica docente es considerarla como un proceso indeterminado y complejo, multidimensional, impredecible, multirreferencial (Ardoino, 1994) y simultáneo (Schön, 1998). A partir del paradigma de la complejidad difundido por Morin (1990) y retomado por diversos autores, se sostiene que:

> *Pensar desde y para la complejidad va más allá de observar lo aparente, es pensar tanto los elementos constitutivos como el todo. Quien es investigador, no importando la edad que se tenga, ha de entrenarse en la observación de lo que se ve y lo que no se ve, y pensar acerca de eso; muchas veces ha de saber interpretar más allá de lo que está escrito en textos, periódicos y/o documentos diversos, esculcar con la reflexión las verdaderas* ***ideas implícitas*** *que se quieran transmitir por estos medios, o a través de la comunicación con otras personas (Paiva, 2002, p. 243).*

Aproximarse al estudio de la práctica docente requiere abordar las dos grandes dimensiones que constituyen el pensar y el hacer del profesor, que suponen las concepciones que subyacen a su acción y a su reflexión, y las acciones que concretan dicha concepción. A partir de esta idea, en el presente trabajo se pretende explorar las concepciones de los profesores y cómo esas concepciones permean su práctica docente. Para conseguir esta aproximación nos apegamos al llamado "paradigma sobre el pensamiento del profesor" que se propone explorar los significados que los profesores tienen sobre la naturaleza de su docencia y los razonamientos que hacen durante su actividad profesional.

Dicho paradigma mantiene la idea de que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera

rutinas propias de su práctica y que además posee un conjunto de supuestos sobre lo que significa enseñar y aprender, y que esos pensamientos guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983).

En este paradigma se han señalado tres líneas de indagación: 1ª) Que enfatiza la metacognición, la reflexión del profesor sobre su actividad y sus resultados, 2ª) Que prioriza lo fenomenológico, que implica los significados que el profesor atribuye a su práctica y 3ª) Que aborda las concepciones de los profesores como teorías implícitas (Serrano, 2010; Pozo y Scheuer, 2006). El presente estudio se basó en esta tercera línea, correspondiente a las teorías implícitas.

Desde esta perspectiva se sostiene que adquirimos muchas de nuestras representaciones cotidianas de forma implícita, no consciente, por la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, que repiten ciertos patrones (Pozo y Scheuer, 2006). Por lo tanto,

> *son la regularidad o el orden de esas situaciones los factores que hacen posible la adquisición de representaciones implícitas o intuitivas estables, de las que sin embargo muchas veces no somos conscientes, y que incluso pueden ser contrarias a nuestras representaciones (Pozo y Scheuer, 2006) .*

Estos mecanismos de aprendizaje pueden ser considerados como *"organizadores implícitos del pensamiento, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan"* (Moreno y Azcárate, 2003, p. 267).

Según estos autores hay tres tipos de teorías implícitas, la primera denominada la "teoría directa" basada en una epistemología

> *realista ingenua de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado (…) los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables, son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores (Pozo y Sheuer, 2006, p. 120).*

Por otra parte, la segunda, la "teoría interpretativa" es una evolución de la anterior, ya que conecta los resultados, procesos y condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, pero incluye un aspecto fundamental que es la propia actividad del aprendiz. Es la teoría que predomina en los modos en que los profesores y estudiantes conciben el aprendizaje. Basa su explicación en la existencia de tres componentes básicos articulados en forma lineal y unidireccional, por lo que las condiciones provocan las acciones y procesos del aprendiz, y a su vez los resultados del aprendizaje. Esta teoría implica una explicación más sofisticada que la teoría directa, ya que concibe como proceso lo que se concebía como estado y establece una relación entre tres componentes (condiciones, acciones y resultados), pero no deja de tener similares supuestos epistemológicos con la teoría directa al plantear que un buen conocimiento debe dar cuenta fiel o exacta de la realidad.

La tercera, la "teoría constructiva" supone que el aprendizaje implica procesos mentales que reconstruyen las representaciones sobre el entorno físico, sociocultural e incluso mental, a la vez que reconoce mecanismos autorregulatorios en el aprendizaje. Los mecanismos mentales que despliega el aprendiz cambian sus procesos representacionales, lo que produce resignificaciones del objeto de aprendizaje, de sus propósitos y las formas en que uno se acerca al conocimiento. Existe una mediación del maestro para que el aprendiz tome conciencia de lo que ocurre en su aprendizaje, además de que reconozca los resultados, de tal manera que estos mecanismos le permiten reconocer sus avances y ajustarse metacognitivamente para regular su aprendizaje.

Bajo esta lógica es posible impulsar prácticas educativas que se propongan estos cambios representacionales, en los que el aprendiz asuma una vigilancia epistémica sobre sus propios procesos, por lo cual

> *el rasgo distintivo de la teoría constructiva es precisamente su base epistemológica (…) al asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica una transformación del contenido que se aprende a la vez que del propio aprendiz (Pozo y Sheuer, 2006, p. 126).*

En conclusión, la teoría constructiva asume que el aprendizaje implica las condiciones de éste, los mecanismos que lo determinan y los resultados

que obtiene, en un sistema dinámico que, a su vez es autorregulado por el que aprende.

Con base en esta perspectiva analítica (teorías implícitas) se realizaron las observaciones y entrevistas a los profesores a partir del cuestionamiento sobre aspectos básicos de su práctica (concepciones, decisiones y acciones), que les permitiera reflexionar y -además- aportar información confiable para explorar cómo actúan esas concepciones en su práctica docente desde un enfoque socio-constructivista, en tanto que se asume a la enseñanza como un proceso de naturaleza social, eminentemente comunicativa y constructiva.

Algunos supuestos teóricos sobre la interacción entre lo afectivo y lo cognitivo

En la revisión teórica realizada a su obra, Ausubel, Novack y Hannesian (1983) señalan que en el aprendizaje significativo los aspectos afectivos juegan un papel preponderante, al mencionar que

> *Una educación acertada debe centrarse en algo más que el pensamiento del aprendiz, [ya que] los sentimientos y las acciones también son importantes y hay que tener en cuenta estas tres formas de aprendizaje, a saber: aprendizaje cognitivo, aprendizaje afectivo y aprendizaje psicomotor … [en cuanto que] los seres humanos piensan, sienten y actúan, y las tres cosas se combinan para formar el significado de la experiencia (p. 28-29).*

Estos planteamientos han dado lugar a una fuerte tendencia hacia el reconocimiento de que los aspectos motivacionales influyen de manera muy importante durante los procesos de construcción de conocimiento, así como en los resultados del aprendizaje.

Esta corriente ha sido enfática en reconocer que la dimensión cognitiva, en la cual se había centrado la investigación de los procesos de enseñanza aprendizaje, no es ajena al análisis de los mecanismos motivacionales y actitudinales durante la interacción entre los participantes en el aula, incluidos los alumnos y los maestros.

Es importante indicar que una gran mayoría de los profesores se encuentran la mayor parte del tiempo enfocados en la dimensión cognitiva de los procesos de aprendizaje, en tanto que la mayoría de los alumnos advierten que poco se consideran los aspectos afectivos y relacionales que surgen en las aulas. Así, los necesarios componentes cognitivos, los aspectos afectivos y psicosociales configuran una tríada indisoluble que permea y define el contexto y los alcances de los aprendizajes de los estudiantes. Siguiendo esta línea de argumentación se ha señalado que *"la afectividad es el motor, la causa primera del acto de conocer, es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es acto de conocimiento y viceversa"* (Carretero, 1997, p. 8).

Durante las interacciones en el aula, los estudiantes no sólo construyen significados, sino que para que ello ocurra deben antes atribuir sentido a lo que han de aprender, y tales orientaciones se generan predominantemente durante la interacción con sus pares.

Por ello las aproximaciones actuales al estudio de la dimensión afectiva durante los procesos de enseñanza aprendizaje implican algunos supuestos básicos y conceptos nucleares vinculados a las representaciones que los estudiantes construyen sobre sí mismos y sobre los demás. Tales nociones se refieren al autoconcepto, al autoconcepto académico y a la autoestima.

En el transcurso de las relaciones psicosociales que se dan en el aula los alumnos adquieren una representación de sí mismos, en relación con cierta percepción de competencia, a partir de la formación de su autoconcepto y de su autoestima, así como el desarrollo de sentimientos de pertenencia a un grupo de compañeros lo cual genera a su vez el despliegue de su autoconfianza y bienestar en el grupo clase (Colomina y Onrubia, 2002).

Al hablar de las representaciones que cada persona tiene sobre sí misma nos referimos al autoconcepto, que alude a la idea de yo como objeto de conocimiento, considerando esta noción de forma multidimensional ya que engloba representaciones sobre distintos aspectos de la persona en sí misma, tales como la apariencia física, las capacidades intelectuales, las características psicológicas, las habilidades interpersonales, talentos, etc. De este mismo rubro, Marsh, Byrne y Shavelson (1988) (citado en Miras, 2002) derivan el denominado autoconcepto académico que se refiere *"a la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional"* (Miras, 2002, p. 312), aclarando que el

autoconcepto académico se diversifica en función de las áreas de conocimiento; se puede ser muy buen aprendiz en matemáticas y muy mal aprendiz en lenguaje y viceversa.

Los estudios psicológicos proponen, como complemento a estas representaciones, la noción de autoestima que se expresa como *"la evaluación afectiva que llevamos a cabo de nuestro autoconcepto en sus diferentes componentes, es decir, cómo se valora y se siente la persona en relación con las características que se autoatribuye"* (Miras, 2002, p. 312).

A diferencia del autoconcepto, la autoestima tiende a calificarse de una manera global, las personas pueden tener una autoestima positiva y sentirse bien consigo mismas, mientras que otras presentan una autoestima baja o negativa o se sienten mal consigo mismas. En la construcción del autoconcepto y la autoestima los profesores juegan un papel muy importante en la medida que favorecen o no ambientes de aprendizaje que hacen sentir a los alumnos seguros, importantes y respetados. Este es uno de los aspectos relevantes en la indagación que se muestra en los resultados de esta investigación.

El proceso de enseñanza aprendizaje involucra el conocimiento y disposición tanto de estudiantes como de maestros, ya que en el proceso de aprender los estudiantes atribuyen sentido personal a aquello que se supone deben comprender.

Por los argumentos señalados, hoy en día resulta necesario incorporar a la práctica docente una mayor atención hacia los aspectos afectivos y un conocimiento adecuado de los elementos que generan la disposición del estudiante para aprender significativamente, todo lo cual posibilite al maestro el ejercicio de una buena práctica de enseñanza. Desde luego que tal disposición hacia el aprendizaje sólo representa un requisito más junto con la significatividad lógica y la significatividad psicológica que debe guardar una enseñanza que aspire a generar aprendizajes realmente significativos.

A partir de la consideración de estos referentes teóricos (teorías implícitas y afectividad) y con el propósito de explorar las prácticas que presentan algunos docentes en función del logro de aprendizajes significativos; en el siguiente apartado se presentan algunos resultados de las observaciones realizadas (teorías en uso), de las concepciones de los profesores (teorías asumidas) y de los análisis correspondientes, haciendo énfasis en los aspectos cognitivos en vinculación con los aspectos afectivos presentes en el ambiente de aprendizaje que se genera en tres diferentes clases universitarias. Podría

decirse que el siguiente estudio pretende comprender la compleja red que se teje entre profesores y estudiantes cuando interactúan intercambiando no sólo ideas sino emociones, que muchas veces pasan desapercibidas y que sin embargo determinan en cierta forma los estados que asumen los estudiantes y los maestros, tanto como el alcance de los aprendizajes previstos.

Metodología del estudio y participantes

El estudio se llevó a cabo en tres grupos de licenciatura en Pedagogía de una universidad pública, donde asisten alumnos de diversos puntos de la ciudad de México y de distintos contextos socioculturales, sin embargo, la mayor parte de ellos (75%) proviene de colonias bastante alejadas de la institución generalmente pertenecientes a la periferia de la ciudad.

Los grupos corresponden a 6° y 7° semestres de la licenciatura, por lo que poseen características homogéneas en cuanto a nivel de desempeño y de adaptación al ambiente universitario. Los tres son grupos constituidos por un número promedio de 20 a 25 alumnos, siendo el género femenino el que más predomina entre ellos.

Los profesores con los cuales se realizó la observación, aunque son de distintas edades, presentan una amplia experiencia en la docencia (diez, quince y veinte años). Dos son de tiempo completo y uno de asignatura.

Sobre los instrumentos

La observación se realizó a través de una guía que exploró sobre una serie de categorías para el análisis de los rasgos de la práctica docente, a través de las dimensiones cognitiva, afectiva y relacional mediante el registro de las pautas discursivas específicas de cada dimensión.

Se destaca la idea de que el análisis se realizó particularmente sobre la figura del profesor, pero atendiendo el impacto que su intervención causaba en el ambiente de aprendizaje que generaba en sus alumnos.

Para explorar las teorías implícitas (teorías asumidas) de los profesores se realizaron las entrevistas en profundidad, en tanto que para conocer cómo se reflejaban en su práctica dichas teorías (teorías en uso), se realizaron varias observaciones en los salones de clase.

Para conseguir efectivamente una visión que intenta recoger la complejidad de la práctica docente, durante las entrevistas y las observaciones, se profundizó en la búsqueda de los rasgos que corresponden a los aspectos

afectivos tanto como los cognitivos, en un afán de conseguir integrar las distintas dimensiones que fluyen y se influyen durante el despliegue de las interacciones que juntos realizan profesores y estudiantes.

Se utilizó una serie de categorías que incluyeron diversos aspectos de la interacción entre el profesor y los alumnos, así como en la interacción entre pares, tanto en la dimensión cognitiva como afectiva y relacional. Dichas categorías se aplicaron al análisis e interpretación de las transcripciones de la grabación de seis sesiones al maestro 1, y cuatro sesiones a los maestros 2 y 3.

A continuación, se presentan los resultados de sólo una muestra de los registros y su interpretación debido a la limitación del espacio de esta contribución.

Resultados

Se presentan tres apartados en los cuales se muestran los resultados de las entrevistas y observaciones de cada uno de los profesores en su interacción con sus grupos. Se ha hecho una selección de algunos aspectos relativos a cuestiones básicas sobre lo que los maestros piensan acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje (teorías implícitas) y se contrastan esas cuestiones con lo que los maestros hacen (teorías en uso) durante sus prácticas de enseñanza. En los tres casos se observan resultados diferentes, lo que permite hacer una comparación entre distintos tipos de prácticas docentes y de resultados en el aprendizaje de sus alumnos.

Sin que se llegue a postular que los resultados del estudio son ampliamente aplicables y definitivos, si permiten inferir una serie de conclusiones que bien pueden servir para mostrar a los profesores que la generación de ambientes de aprendizaje donde los estudiantes se sientan respetados, atendidos y comprendidos puede contribuir de manera importante a la construcción de aprendizajes significativos y a la creación de comunidades de aprendizaje propicios para el desarrollo de la autoestima y con ello, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza como resultado de procesos educativos más humanizados.

Esta contrastación se realiza para conocer en primer lugar si hay congruencia entre lo que los profesores asumen y lo que hacen, destacando en

dicho ejercicio de contrastación los aspectos relativos a la importancia que atribuyen a la dimensión afectiva en relación con la dimensión cognitiva. Lo novedoso del estudio es que demuestra en primer lugar que en realidad hay profesores que atribuyen poca o nula importancia a la dimensión afectiva, y que esta subestimación de los aspectos afectivo- relacionales suele repetirse en la mayoría de las prácticas educativas, y que, en este caso, la desatención en la esfera afectiva va acompañada de una falta de motivación por parte de los estudiantes.

Profesor 1. Teorías implícitas (asumidas y en uso)

El profesor 1 expresó durante la entrevista una serie de concepciones interesantes en relación con el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Entre las ideas que manifestó es que basa su enseñanza en problematizar para propiciar la reflexión y comprensión del estudiante. Usa problemas concretos de la práctica profesional, por lo que se pudo ubicar, según la clasificación de Alonso y Montero (2005), en un enfoque multidimensional, caracterizado por proponer diferentes ejemplos, actividades e informaciones, ya sean de naturaleza individual o cooperativas, dirigidas por él o por los estudiantes para conseguir los objetivos planteados en la asignatura. Por otra parte, menciona que realiza un conjunto de cuestionamientos que llevan al alumno a niveles más complejos y altos de reflexión, por ejemplo: *"…entonces lo único que hago yo es tratar de recoger los conocimientos anteriores para que ellos lo reformulen, o sea, realmente no soy yo el que cuestiona, el que cuestiona es el propio alumno"*. Durante la entrevista el profesor asumió un enfoque constructivista, mismo que se reflejó en su práctica docente durante las observaciones en clase. En ellas los alumnos se mostraron fuertemente motivados ya que se mostró como un verdadero estimulador del ambiente de aprendizaje. Durante las clases el profesor fue capaz de crear un ambiente de seguridad para la expresión de las emociones de los estudiantes, lo que los motivó para seguir realizando sus prácticas profesionales de forma colaborativa en la confianza de que su esfuerzo y dedicación serían revisados puntualmente y reconocidos por el maestro y sus compañeros. De tal manera que se identificó una total congruencia entre lo piensa que debe ser el proceso de enseñanza y de aprendizaje y lo que hace durante su práctica docente, ubicándolo como un profesor cuya teoría y práctica corresponden al enfoque constructivista.

Cuando se entrevistó, el profesor planteó que le importa lo que ocurra entre los estudiantes. Expone que le interesa cómo se sienten. Aún más, en su calidad de psicólogo educativo se ha ganado la confianza entre el alumnado y el prestigio de ser un gran tutor entre los alumnos, a grado tal que varios de ellos lo buscan más allá de haber terminado el semestre correspondiente a su materia. Es constructivo su enfoque para crear deliberadamente un ambiente seguro para los estudiantes (teorías asumidas). Ya en su práctica docente, ofrece trato cordial, los alienta para que digan lo que piensan, para que hagan preguntas. Promueve el respeto y la tolerancia entre compañeros, les ofrece sentido de pertenencia como grupo de clase, felicita a los estudiantes al realizar las tareas. También reconoce el esfuerzo implicado en la construcción de sentidos y significados. Establece las reglas y normas para la clase. Consecuentemente se respira en la clase un ambiente favorable para el aprendizaje.

Entre las expresiones más sobresalientes de su entrevista menciona que: *"Esta forma de trabajar implica que no solamente depende de mí sino también depende de los otros"*; además dice: *"Enseño que toda opinión es parte del constructo colectivo y que en algún lugar cabe… incluso les enseño que lo que más enriquece una postura son las diferencias"*. Así durante la observación de la clase se confirmó lo que el maestro expresó durante la entrevista respecto al cuidado del ambiente de la clase y las diversas formas de impulsar el aprendizaje como resultado de la interactividad entre el maestro y los estudiantes, y entre los alumnos y el contenido, de tal manera que es posible afirmar que, en este caso, existe una continuidad y congruencia entre las teorías asumidas del maestro y sus teorías en uso, siendo estas con un enfoque constructivista.

En la base de la práctica docente de este profesor se encontró que posee el conocimiento pedagógico suficiente para enseñar adecuadamente su disciplina y asignatura. Además de crear ambientes de aprendizaje agradables para los estudiantes, y que establece las reglas y normas para la clase como resultado de un consenso construido con el alumnado al inicio del curso escolar.

En tanto que sus concepciones (teorías asumidas) se corresponden con sus acciones (teorías en uso) y que durante todo el proceso considera la dimensión cognitiva al mismo nivel que la dimensión afectiva y relacional logrando altos niveles de implicación por parte de sus estudiantes, se puede afirmar que la práctica de este profesor representa un buen referente para

configurar marco evaluativo de la práctica docente desde una perspectiva que considera la complejidad de la docencia en su multidimensionalidad, desde lo implícito, lo explícito, lo afectivo y lo cognitivo.

Profesor 2. Teorías implícitas (asumidas y en uso)

Por otra parte, el Profesor 2 durante la entrevista refiere tener amplio manejo de su asignatura y aunque es pedagogo, reconoce no hacer énfasis en los aspectos pedagógicos, una situación que llama la atención.

Igualmente relata que la estrategia dominante durante su actividad docente es la expositiva, pero no lo relaciona con el logro de un aprendizaje significativo. Al cuestionarle sobre su concepción del aprendizaje y la enseñanza refiere pensar pocas veces en este tema. Esta situación se reflejó, efectivamente, durante las sesiones de observación, que confirmaron las ideas que manifestó durante la entrevista.

Un hallazgo interesante del estudio se refiere a la siguiente situación. Al cuestionarle sobre su concepción de aprendizaje menciona que pocas veces se ocupa de este asunto -como recién mencionamos-, sin embargo dice que se preocupa *"porque el estudiante logre arribar al conocimiento no fragmentado, que logren relacionar hechos con resultados y que se hagan cargo de hacer síntesis", no obstante, menciona que no lo logra; por esta razón podemos identificar que este profesor se ubica en el enfoque de la teoría interpretativa, en tanto que expresa: "En mi quehacer docente está este pensamiento de no querer un aprendizaje atomizado". "Cuando veo las caras de los estudiantes creo que no logro en todos". "Hay quienes están conectados y quienes no".*

El profesor expone que le importa hacer que los alumnos reflexionen: *"Yo organizo las exposiciones sobre el tema, las preguntas que hago, las posibles respuestas sobre el tema"* y muchas veces *"no estoy pensando en que está pensando el estudiante"*. Por estas respuestas es posible inferir que el profesor está pensando en que los estudiantes deben procesar la información, darle un sentido y elaborar ciertas conclusiones, pero sabe que no logra hacerlo. Por esta circunstancia se ubica a este maestro dentro de una perspectiva interpretativa, pues asume que el estudiante debe procesar cierta información, pero piensa, cree y aplica una enseñanza predominantemente expositiva. Dado lo cual el alumnado no tiene las condiciones para poder explorar por sí mismo el contenido, ni interactuar con él ni con el maestro para ir construyendo significados de manera activa y constructiva. Es decir, el maestro sabe que algo falta, pero no sabe como solventar ese vacío. Y aunque trata

de crear ambientes dinámicos invitando a la participación, externar dudas y compartir ideas, promoviendo la tolerancia y respeto entre los estudiantes, no lo logra, pues los estudiantes se sienten inhibidos ante su autoridad. Su intervención docente se encuentra centrada definitivamente en el aspecto cognitivo y conceptual; y aunque intuye que los aspectos motivacionales y socioemocionales del proceso son importantes, no son considerados en su actuar docente. Precisamente porque él mantiene la idea de hacer reflexionar a los estudiantes, pero no ofrece espacios para que lo hagan mediante diversas estrategias que lo lleven a desarrollar una autorregulación de su aprendizaje. De esta forma, se puede situar a este profesor dentro de una teoría interpretativa.

El resultado de su actuar docente es que los estudiantes se sienten escasamente implicados en la clase que coordina, la cual es una de las más temidas en toda la carrera. Y quienes la han superado con buenas calificaciones sostienen que no ha sido una experiencia grata y memorable. En cuanto al ambiente de la clase el profesor estipula las normas que guían la convivencia general dentro del aula y las hace cumplir de forma excesivamente estricta por lo que los estudiantes no se sienten con la disposición favorable necesaria para emprender un proceso de aprendizaje significativo por lo que la dimensión afectiva no es adecuadamente reconocida y considerada durante todo el proceso dado lo cual el nivel de implicación de los estudiantes es escasa, una evidencia de ello es que el profesor reconoció explícitamente no haberse nunca detenido a pensar en ella ni haberse sentido reconocido nunca como un buen maestro. En este caso, las concepciones del maestro respecto del aprendizaje y de la enseñanza se sitúan dentro de la teoría interpretativa. Y aunque de algún modo el profesor intuye que hay algo que está faltando no logra identificar cual será el modo de superar esa distancia que se abre entre su clase y el alumnado.

Profesor 3. Teorías implícitas (asumidas y en uso)

El profesor 3 señala que lo más importante de la clase es que los alumnos puedan explicar el pensamiento de un autor, lo cual en sí mismo no es inadecuado, lo cuestionable es que ese sea el único propósito formativo que persigue en su clase, y que la única estrategia que utiliza sea el método expositivo. Durante una duración aproximada de noventa minutos cada tercer día, haciendo de la clase una rutina difícilmente aceptable por los alumnos, el profesor mantiene la clase expositiva como su único medio de

enseñanza. Aunque hace un buen diagnóstico de los alumnos milennial que actualmente asisten a las aulas universitarias, quienes se encuentran influidos por una dependencia excesiva en el uso de los aparatos celulares, el profesor no se ha detenido a explorar otras formas de interacción con esos estudiantes, inclusive utilizando sus aparatos celulares. Esta situación de reconocer que los estudiantes son nativos digitales y que en realidad necesitarían formas novedosas de interacción durante la clase contrasta con la actitud del maestro, de depositar en la enseñanza expositiva el único medio para su actuar docente.

La creencia de este profesor (teoría asumida) de que con la exposición a las ideas mediante una conferencia de una hora y media es suficiente para que los alumnos aprendan, lo sitúan claramente en una concepción directa de la enseñanza. Otro de los aspectos relevantes de la práctica de este profesor es que ignora el ambiente de relajamiento generalizado del grupo y permite el descontrol dentro del aula. No establece las normas mínimas de respeto y tolerancia creando un ambiente desfavorable para la participación e interacción por parte de los estudiantes. El ambiente socioafectivo de la clase no favorece el establecimiento de vínculos relacionales de camaradería y respeto por lo que los procesos de aprendizaje se dan de forma superficial.

Como ya decíamos en el párrafo anterior, la concepción que maneja el profesor corresponde a la una teoría directa. Es interesante mencionar que el profesor reflexiona: *"Cuando hay malos resultados, me dije, debí suspender la clase y leer con ellos"*. Se le pregunta que a qué se refiere y comenta que a una lectura comentada: *"Leer con ellos."* Y de pronto lanza esta expresión: *"En ocasiones leo con ellos y no entienden que no entienden"*. En particular ¿a qué se refiere con esta frase? De alguna manera se entrevé que al profesor le importa que los alumnos no se involucran demasiado en la dinámica ni en los contenidos de la clase, pero estar preocupado no basta para poder lograr los cambios necesarios para impulsar y favorecer aprendizajes verdaderamente significativos en los estudiantes universitarios.

La estrategia de buscar que los alumnos elaboren sus propias conclusiones entre ellos no aplica con este profesor casi nunca. Se encuentra básicamente ubicado en una enseñanza de tipo directa y no encuentra la forma de transformar su práctica.

Aunque el profesor es sistemático y menciona que prepara la clase "sesión por sesión", "semana por semana", sin embargo, su estrategia de planeación

es organizar los temas, no los problemas, para que así sea aprendido por los estudiantes. Su teoría asumida es directa en tanto que piensa que basta con preparar la clase expositiva de manera correcta para que los alumnos comprendan completamente los contenidos de la clase. Y esta forma de dar clase le parece lo más natural. Este es un tema que el profesor no se ha cuestionado nunca, por lo tanto no lo toma en cuenta y le parece extraño que los alumnos expresen en contadas ocasiones que de alguna forma él es el responsable de los escasos resultados del aprendizaje. *"A veces me doy cuenta de que están aburridos, y es cuestión de actitud, y si intentan relajar la disciplina yo intento poner orden".*

Aunque a la pregunta directa sobre la necesidad de atender el ambiente de aprendizaje en el aula, manifiesta que no entiende porque los alumnos son apáticos. Enseguida sugiere que podría ser porque están influidos fuertemente por lo visual.

Al profesor no le interesa trabajar con equipos colaborativos en el aula. Su práctica está centrada en la construcción conceptual, se muestra poco empático o receptivo a las necesidades de seguridad para expresar dudas, ideas, inconformidades o apreciaciones. El profesor pocas veces forma equipos de trabajo, sin embargo, en estas ocasiones los equipos solo comparten tareas de carácter conceptual. Los aprendizajes en general, cuando los hay, son resultado de la actividad solitaria de cada alumno con su texto y sus apuntes, que son muy importantes para él

El profesor mantiene su asignatura en la línea de reflexión y conocimiento conceptual, existen intentos por vincular el conocimiento conceptual con el conocimiento procedimental con base en ejemplos, planteamiento de problemas o imaginarios. Sin embargo, los contenidos procedimentales quedan relegados de su planeación. Así como los contenidos actitudinales relativos a la dimensión afectiva y relacional.

Las teorías implícitas que maneja el profesor 3 dan lugar a reflexionar porque en ocasiones los estudiantes no atribuyen sentido a las clases, y porque los maestros no se dan cuenta de que esto ocurre. Estas son algunas de las cuestiones que se abren para las próximas investigaciones y que seguramente formarán parte de las elaboraciones que han de contribuir a la construcción de una visión más compleja de la docencia universitaria y de su evaluación.

Algunas consideraciones finales

Si bien, los años de experiencia y su formación les permite a los tres profesores tener un dominio adecuado de los contenidos de su asignatura, los aspectos relativos al manejo didáctico de la asignatura son insuficientes en el segundo y en particular en el tercer maestro, ya que no logran interesar a los estudiantes en los contenidos de la materia. Lo anterior deriva en una mínima implicación en el aprendizaje de la mayoría de ellos.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que, sí pueden existir en la práctica distintos tipos de concepciones implícitas y que éstas se ven reflejadas de forma muy definida en tres grandes categorías, a saber; docencia con perspectiva directa, interpretativa y constructiva.

En este estudio se identificó un profesor con perspectiva constructiva, otro con perspectiva interpretativa y un tercero con una concepción y práctica de tipo directa, según la clasificación señalada en el marco teórico.

Con lo observado y analizado, y distinguiendo la práctica entre los tres profesores, se confirma que la creación de un ambiente seguro para los estudiantes, mediante un trato cordial, donde se los alienta para que digan lo que piensan, donde expresan sus dudas, sus ideas, sus comprensiones, además sus emociones y sentimientos, donde se les estimula para que hagan preguntas, donde se promueve el respeto y la tolerancia entre compañeros, donde se les ofrece sentido de pertenencia como grupo de clase, y se les felicita al realizar y finalizar las tareas académicas, es el mejor contexto de aprendizaje que puede generar un profesor para el alcance de aprendizajes significativos y el espacio educativo que caracteriza a una buena práctica docente.

En síntesis, es posible concluir que las prácticas docentes de los tres profesores participantes en el estudio son considerablemente distintas en cuanto a la gestión de la clase. Este breve ejercicio analítico de tres prácticas docentes con diferencias relativamente amplias puede servir como marco de referencia, que desde una realidad concreta sean utilizadas como referentes para ilustrar diversos modos de pensar y hacer la docencia y explorar diversas estrategias para mejorarlas.

Sin embargo también es necesario mencionar que hay rasgos que no favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes, entre los que es posible identificar los siguientes: una exposición desordenada de los contenidos de enseñanza, sin obedecer un orden en la introducción, exposición

y síntesis; abundar en un exceso de información sin ofrecer lugar a una comprensión dosificada de los nuevos contenidos, o incorporar nuevos conceptos que los alumnos no puedan asimilar, sin detenerse a explorar si los estudiantes poseen conocimientos previos que les permitan construir puentes cognitivos que anclen los nuevos contenidos. Con relación al tiempo de exposición, realizarla tan rápidamente que no haya lugar a mecanismos de asimilación y de acomodación de los nuevos conocimientos; o que sea tan lenta que pierda sentido e interés para los aprendices.

Respecto a los recursos didácticos y a las circunstancias más de orden material que conceptual, tampoco favorecen al aprendizaje los recursos didácticos o materiales multimedia sobrecargados de información que impiden al alumnado discriminar lo relevante de lo intrascendente, como por ejemplo un exceso de diapositivas sin pistas tipográficas que indiquen los niveles de complejidad e importancia de los contenidos curriculares. Y desde luego tampoco son favorables los ambientes donde la dimensión personal, social y humana no esté permeando la interacción docente entre profesores y alumnos.

Este profesor ideal, que puede no existir en la realidad, pero al que todo mundo aspira, también reconoce el esfuerzo implicado en la construcción de sentidos y significados y que al mismo tiempo que ofrece espacios de libertad también establece las reglas y normas para la clase como una comunidad de aprendizaje.

Finalmente se puede afirmar que la práctica docente se relaciona con la concepción de enseñanza del profesor, con el compromiso que tenga con su responsabilidad profesional, con su experiencia docente, pero siempre matizados por el contexto en que se desarrolla y no siempre estos elementos se combinan de la misma manera, por ende, no hay buenas prácticas en un sentido absoluto.

Por ello consideramos es importante diseñar un esquema general de la práctica docente, que pudiera establecerse como marco de referencia para su evaluación.

Dicho esquema tendría que considerar el reconocimiento de las concepciones de los profesores, como punto de partida para identificar los aspectos que requieran fortalecerse y mejorarse desde su perspectiva y la de sus alumnos.

Los aspectos para mejorarse implican las dimensiones cognitiva, afectiva y relacional. Consecuentemente un esquema evaluativo de la docencia que

pretenda tener una visión cualitativa ha de considerar la distinción y aplicación de estas dimensiones de la práctica.

Por lo anterior, insistimos en que la función docente es, ante todo, una función de mediación entre el contenido y el estudiante, en la que el profesor es un organizador de información, un estructurador de situaciones de aprendizaje, un agente de socialización, una figura importantísima cuyos efectos tiene un alcance fuerte en la autoestima y autoconcepto de sus estudiantes y, además un evaluador de los logros en el proceso de aprendizaje; condiciones obviadas en esquemas de evaluación cuantitativos y sobre los que habría que reflexionar para poder transitar a esquemas cualitativos que efectivamente incidan en la mejora de la práctica docente, en los aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo profesional del docente.

Referencias Bibliográficas

Ardoino, J. (1994). Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Novedades Educativas.

Ausubel, D. Novack J. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas.

Carretero, M. (1997). Constructivismo y educación. Progreso.

Clark, C. y Yinger, R. (1979). Teachers' thinking. En Peterson y Walberg (Eds.) Research on Teaching. Michigan State University.

Colomina, R. y Onrubia, J. (2002). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C. y otros, Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Alianza Editorial.

Miras, M. (2002). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C. y otros, Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Alianza Editorial.

Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas. Acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. Enseñanza de las Ciencias, 21(2), 265-280.

Morin, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. Gedisa Editorial.

Paiva Cabrera, A. (2000). Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad. Revista ciencias de la educación, Año 4, Vol. 1, N.º 23, 239-259.

Pozo, I. y Schuer, N. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En I. Pozo, Nuevas formas de enseñar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Grao.

Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del professor, sus juicios y decisiones y conductas. En Gimeno Sacristán y Perez Gómez (Dir.), La enseñanza: su teoría y su práctica, 372-419. Akal

Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Serrano, R.C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Revista de Educación, 352, 267-287.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Paidós.

La evaluación del desempeño docente en la Universidad Pedagógica Nacional de México

María Virginia Casas Santín
María Guadalupe Carranza Peña
Universidad Pedagógica Nacional (México)

RESUMEN

La evaluación del desempeño docente entendida como el proceso de movilización de capacidades profesionales, disposición personal y responsabilidad social para articular los componentes de la formación del alumno; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en políticas educativas locales y nacionales, para promover en los alumnos aprendizajes, desarrollo de competencias y habilidades para la vida debiera posibilitar que las instituciones educativas cuenten con el perfil profesional ad hoc a sus necesidades y propiciar el desarrollo profesional idóneo de su personal académico.

Sin embargo, los esquemas de evaluación del desempeño docente aplicados en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional de la ciudad de México han priorizado tareas de gestión (coordinación académico administrativa y comisiones desligadas del trabajo colegiado) y sobrevalorado la investigación (proyectos y publicaciones) en detrimento de tareas propiamente docentes (impartición de clase, titulación, planeación didáctica, entre otras), lo que se ha traducido en procesos de burocratización y desprofesionalización docente y no en la mejora de la docencia y la calidad educativa.

Estos esquemas, diseñados por comisiones mixtas integradas por académicos de las áreas de la universidad con visiones de docencia diferenciadas y prácticas académicas complejas, han incorporado indiscriminadamente distintas aproximaciones teóricas con consecuencias prácticas para los académicos ya que reorientan el sentido del trabajo docente.

El análisis se centra en tres inventarios (2000-2001, 2010-2011 y 2018-2019) que explicitan los productos por evaluar y los puntajes para cada uno. Inventarios que, en realidad, solo han experimentado ajustes en este periodo, pero que evidencian la hegemonía de una visión técnico-administrativa sobre la académica que ha desencadenado procesos de desprofesionalización.

Los antecedentes de la evaluación del desempeño académico en México

En México en la década de 1970, se exigió la democratización de la educación y la apertura de nuevas instituciones educativas, en especial de educación superior, que posibilitaran el mejoramiento de las clases populares, ofreciéndoles mayores oportunidades de cultura, educación, recreación, empleo y desarrollo comunitario (Latapí, 1980). Ello abrió paso a una política de creación de instituciones de educación superior (IES) en el país que explica, en parte, que su planta académica creciera espectacularmente de 1960 a 1992. En 1960 había 10.749 puestos académicos en 50 IES, mientras que para 1992 el número de académicos había crecido a 113.238 que laboraban en 372 IES con 1.048.805 estudiantes atendidos (Gil Antón, 1994). Ello elevó la cobertura del sistema de educación superior a 12,3% respecto del grupo de edad (20-24 años), generándose en ese lapso 102.489 puestos académicos nuevos. Así, el país organizó un promedio de diez IES y 3.306 puestos académicos cada año: *"si llevamos esta última cifra a un promedio diario, resulta que se necesitaron nueve puestos académicos cada día en ese periodo"* (Gil Antón, 1994, p. 24). En su mayoría fueron ocupados por pasantes de licenciatura sin experiencia docente previa, por ende, se cuestionó la improvisación en su incorporación a las IES, la pertinencia de su perfil profesional, su calidad docente, su conocimiento especializado, así como la pertinencia social de éste. Además estos académicos iniciaron su ejercicio profesional en una crisis económica creciente que imposibilitó una política salarial que compensase el deterioro adquisitivo y limitó el número de puestos disponibles a partir de la década de 1990.

Por ello, Canales (2008) y Canales y Gilio, (2008) afirman que de 1970 a 1990, no hubo reconocimiento del papel fundamental de la función docente en las universidades, a pesar de que en muchas de ellas constituye prácticamente la única actividad realizada, es decir, son básicamente

universidades de docencia, lo que evidenciaba la ausencia permanente de políticas dirigidas al desarrollo de la docencia universitaria en sí misma

En este contexto, el Programa para la Modernización de la Educación Superior 1989-1994 (PMES) planteó explícitamente realizar evaluaciones internas y externas a las IES públicas con el propósito de revalorar socialmente su calidad educativa y la figura del académico, a la par que se incrementaban los ingresos institucionales y del personal docente con base en los resultados de la evaluación, es decir, la deshomologación salarial dependería de la evaluación voluntaria tanto de la calidad educativa institucional como de la producción del académico en lo individual.

La idea de evaluar la docencia no era nueva, ya que desde 1927 Herman Remmers (Universidad de Indiana) había creado el primer cuestionario de evaluación de la docencia (CEDA), pero esta área de investigación no había destacado tanto como la de evaluación de programas (Tyler, Scriven, Stufflebeam y Stake). Parafraseando a García Gorduño (2000, citado en García Gorduño, 2005) se pueden distinguir al menos cuatro fases en los antecedentes de la evaluación de la docencia: 1) la época de Remmers en la que la investigación fue escasa y poco sistemática; 2) la década de 1970, en la que la mayoría de la investigación se dedicó a determinar la validez y confiabilidad de los CEDA; 3) década de 1980, los investigadores se centraron en relacionar los resultados del CEDA con características de alumnos, disciplina y profesor. Tendencias que se intentaron retomar para el caso mexicano en la década de 1970, ya que el uso de los cuestionarios comenzó casi a la par que en Estados Unidos. En 1971, en la Universidad Iberoamericana, Ernesto Meneses, creó el primer cuestionario mexicano de evaluación docente, mientras que la Universidad Nacional Autónoma de México incursionaba en el tema y ya para la segunda mitad de la década de 1980 varias universidades públicas y privadas empleaban el CEDA sistemáticamente en la evaluación de tareas docentes. Tendencia que se reforzó hacia la siguiente década con la introducción de los programas de estímulos al desempeño docente (García Gorduño, 2005). A partir de ello en México, a partir de la década de 1990 los estudios sobre la evaluación de la docencia se amplían, centrándose principalmente en la educación superior y aparecen tres tendencias en el estudio de la práctica educativa y la evaluación de la docencia: 1) la evaluación de la docencia en el contexto del aula; 2) la relación entre la evaluación de la docencia y los procesos de pensamiento del profesor

y los estudiantes; y 3) la práctica educativa y la evaluación docente desde una visión integral (Arbesú *et al*, 2006).

En este marco, la Coordinación para la Planeación de la Educación Superior conformó una Comisión Nacional de Evaluación en 1989, cuyo objetivo explícito era desarrollar un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, instancia que estableció parámetros y lineamientos centralistas, externos a las instituciones, jerarquizados, basados en un esquema empresarial que posibilitarían ofrecer estímulos económicos diferenciados en función de la productividad del académico (UNESCO, 2007), dejando una relativa autonomía para que las IES adaptasen el modelo a sus condiciones.

Para 1991, los proyectos de evaluación institucional se concretaron en organismos y procesos que desde entonces involucran a las propias IES. La evaluación se convirtió en eje rector de sus académicos y del desarrollo universitario en su conjunto. Pronto se reconoció que estas políticas al plantear sus resultados como insumos para el desarrollo profesional, pero sin repercusión académico-institucional (con excepción de la económica) en la vida profesional del académico (UNESCO, 2007) descuidaban su función principal de contribuir al mejoramiento de la actividad docente y, en última instancia, del aprendizaje del alumno y que relacionarlas con recursos extraordinarios destinados a las IES y sus docentes afectaba la naturaleza del trabajo académico (Rueda Beltrán y De Diego, 2012). En los esquemas de evaluación de la docencia, ésta solo es vista como parte menor de otro tipo de evaluaciones de los académicos y, excepcionalmente, como información útil para la elaboración de iniciativas institucionales de desarrollo profesional (Rueda Beltrán, 2008), percepción que contribuyó a reorientar el eje del modelo de evaluación hacia el desempeño docente.

Como afirman Campbell, McCloy, Oppler y Sager, si bien

> *el desempeño no tiene un concepto entendido y (…) debe distinguirse de efectividad (…) el desempeño incluye acciones que son importantes para las instituciones en el alcance de las metas, que puede ser medida en términos de lo que realmente hace cada individuo (citados en Hernández, 2006, p. 206).*

En otras palabras, el desempeño debiera jugar un papel importante en el desarrollo de las instituciones al fortalecerlas y en el individuo al identificar sus debilidades y fortalezas, objetivo que no se alcanza en el caso de las

unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de México, ya que como la UNESCO (2007, p. 28) reconoce: *"La evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo, dado que en él se enfrentan intereses y opiniones de los políticos y administradores, de los docentes y sus sindicatos y de los estudiosos sobre la materia".*

El esquema de evaluación del desempeño docente en la Universidad Pedagógica Nacional

La historia del Estímulo al Desempeño Académico (EDA) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) puede dividirse en tres grandes periodos: el inicial de 1990 a 1994, el de consolidación de 1994 a 2014 y el de crisis e incertidumbre de 2015 a nuestros días.

El periodo inicial coincide con la aplicación de la política de deshomologación salarial en las IES mexicanas, basadas en programas de recompensas económicas, cuya intención fue fortalecer la calidad docente, generando un esquema con participación de los grupos de académicos en su diseño, operación y evaluación. El esquema se orientó a los académicos de las 75 Unidades UPN del país cuya actividad principal era la docencia frente a grupo y que cumplieran con los requisitos establecidos en la reglamentación institucional (Subsecretaria de Educación Superior, 2010).

El esquema, desde sus inicios, se fundamentó en criterios externos a la UPN — *Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior* (Secretaria de Hacienda y Crédito Público, 2002) —, de los que se desprende el reglamento respectivo (UPN, 2014). Dichos lineamientos establecen como obligatoria la valoración de los siguientes rubros: I. Calidad en el desempeño de las actividades académicas (70%), II. Dedicación a las actividades académicas (20%) y III. Permanencia en la institución (10%). Las actividades evaluadas en estos rubros debieron estar asociadas al perfil profesional con el que la UPN desea contar, ya que *"el perfil docente toma lugar como el referente bajo el cual se expresa el conjunto de características que determinan lo que el docente, como profesional, debe llevar a cabo en su labor de enseñar"* (Martínez y Lavín, 2017), propósito que no se cumple en nuestro caso.

Pueden solicitar el estímulo los académicos que desarrollen actividades de docencia, investigación y/o difusión, de base y tiempo completo, con un mínimo de dos años de antigüedad como académico dictaminado; que hayan impartido docencia y firmen una carta compromiso que los obliga a no contratarse fuera de la Universidad para realizar actividades profesionales bajo ningún esquema laboral por más de 8 horas semanales, ni ocupar una plaza de confianza fuera o dentro de la Universidad; que consideren haber desempeñado con calidad y dedicación las actividades académicas, de docencia, investigación y/o difusión y; que cuenten, como mínimo, con grado de licenciatura (UPN, 2014). Situación que nos ubica en la tendencia nacional, ya que en México uno de cada cuatro (81.550) del total de docentes son de T/C (SEP, 2012, citado en Rueda Beltrán y De Diego, 2012), por lo que sólo una cuarta parte de los profesores, los de T/C, pueden participar en la obtención de estímulos al desempeño académico, lo que genera una desigualdad creciente entre académicos (Rueda Beltrán y De Diego, 2012).

El EDA se orienta a favorecer a 30% de la planta docente de T/C y se cubre con recursos fiscales y aportaciones estatales para el personal de carrera de tiempo completo, ahorros presupuestales internos e ingresos propios de la Universidad, siempre insuficientes. Ello ha contribuido al creciente déficit institucional –estimado en 396 millones de pesos (Cedillo, 2018)–, ya que existe un número importante de plazas académicas sin reconocimiento y recursos fiscales por parte de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). Situación que contribuye a la crisis que atraviesa el esquema de evaluación aquí analizado.

Los recursos del EDA son adicionales a las remuneraciones y prestaciones de los académicos, independientes de incrementos salariales y prestaciones, su vigencia es de un año fiscal, con posibilidades de extenderse por otro más y se otorga, actualmente, en montos diferenciados en siete niveles con recursos que van de 1 a 7,5 salarios mínimos generales (UPN, 2014).

Para su instrumentación se conformó una comisión mixta integrada por autoridades y representantes del personal académico, sin participación sindical y estudiantil, encargada de generar el inventario de actividades y los mecanismos para evaluar, así como los procedimientos de dictaminación e impugnación, que ha sido responsable de desarrollar los procesos de evaluación, a diferencia de otras IES en las que estas tareas recaen en unidades académicas o administrativas (Rueda Beltrán, 2008), lo que explica, entre otros elementos, las diferencias en los esquemas de evaluación de las IES.

Con estas características, el esquema de evaluación operó de 1990 a 1994, sin embargo, la descentralización de las Unidades UPN definida por el PMES abrió una segunda etapa del mismo para los académicos, ya que mandató que el esquema se aplicará (académica y financieramente) a las Unidades UPN por las entidades federativas en que cada una se ubica y ya no de manera central por la Unidad Ajusco, por ello, el análisis presentado atañe a las Unidades UPN de la Ciudad de México (incluida su sede central ubicada en el Ajusco).

Otro cambio importante para el análisis en esta etapa es que, en 1994, el sentido del esquema de evaluación se modificó al transformarse de beca a estímulo (sujeto al cobro de impuestos) y al cambiar su objeto de evaluación de la docencia al desempeño académico (DA) de los académicos. En adelante se les evaluaría

> *el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida (Robalino, 2005, p.11, en Martínez y Lavín, 2017).*

Con ello se pretendió modificar la lógica de evaluación, ya que el DA hay que analizarlo y evaluarlo en relación con la totalidad de la estructura del proceso de trabajo y accionar de los profesionales, hay que desagregarlo en funciones y roles que a su vez definen los problemas que demandan la realización de un conjunto de actividades que se desglosan en tareas.

Con este cambio se buscó premiar la mejora, pero ya no exclusivamente de la práctica docente, sino del desarrollo profesional académico, a través de evaluaciones cuantitativas basadas en la suma de actividades académicas expresadas en productos: número de grupos atendidos, tesis dirigidas, asesorías impartidas, artículos publicados, investigaciones realizadas, comisiones en que se participa, entre otros. Como afirma Walker (2016) el ejercicio del trabajo docente supone como principal actividad la enseñanza, pero no se reduce a ella, aunque desde nuestro punto de vista debiera ser el eje de la evaluación del DA. Como parte del trabajo docente, la tarea de

enseñanza supone básicamente la realización de una planificación previa, la preparación de materiales y tareas, el desarrollo de las clases previstas y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, además de la asesoría en entornos virtuales (campus virtual, *blogs*, foros, etc.), tutorías presenciales y orientaciones por medios electrónicos, la dirección de tesis de grado y de posgrado. A ello se agrega la participación en proyectos de innovación educativa, de investigación, formación y actualización permanentemente y el acompañamiento al estudiante en la vida universitaria, así como actividades de gestión de la enseñanza, que retroalimente el trabajo áulico. Actividades, todas ellas, disímbolas ya que algunas se circunscriben al espacio-tiempo del aula, y otras los trascienden, con complejidades diferenciadas, pero que debieran tener como eje la mejora de la docencia. Así, como resultado de este esquema de evaluación se priorizó los productos de investigación y la formación en posgrados, por lo que, en opinión Rueda Beltrán (2008) la función docente se proyectó indirectamente, como una actividad de menor estatus, mientras se incrementaban los grados académicos y se mejoraba la infraestructura para la investigación, sin impactar necesariamente los procesos de enseñanza aprendizaje

Teóricamente, lo importante de este cambio, impulsado desde las políticas externas a la UPN, fue que buscó sustituir la aproximación empírica o artesanal, devenida de

> *un tipo de conocimiento personal basado en la propia experiencia directa y en los comentarios de los propios colegas (…) que le sirve al profesor como base para ejecutar sus ideas, sus convicciones, planteamientos e, incluso, para las formas de actuación que empleamos como docentes [pero que] no es un conocimiento suficientemente formalizado y firme [que se basa] con frecuencia más en intuiciones que en datos sistemáticos de lo que sucede en la práctica [por una aproximación denominada profesional] que se trata de una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada [que] requiere una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar datos (…) es un tipo de conocimiento que hace posible iniciativas de mejora, se sabe qué hacer y por qué hacerlo (…) ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos vinculados y condiciones que caracterizan la enseñanza (Zabalza, 2003, pp. 68-69),*

lo que requería transitar a una evaluación diagnóstica y formativa de su desempeño académico en forma permanente, pero que no se concretó en la UPN al igual que en otras IES, por la carencia de un proyecto de seguimiento que fundamentará la toma de decisiones.

Las distintas comisiones encargadas de diseñar la evaluación del DA intentaron equilibrar los distintos rubros y componentes, sin lograrlo, en parte porque los inventarios y mecanismos de evaluación se construyeron con base en las presiones e intereses de distintos grupos académicos y autoridades y sin una visión de largo plazo (un ejemplo de ello, es la incorporación de los técnicos académicos al programa de estímulos en 1994, sector que no se considera para el análisis presentado). Esto les impidió considerar los límites analíticos que implican cada una de las aproximaciones teóricas al DA incluidas en los perfiles o estándares (Martínez y Lavín, 2017) y, fundamentar, en muchos casos, sus decisiones en un diagnóstico del perfil docente que los programas educativos y tareas académicas de la UPN requieren, en las necesidades institucionales y no individuales o de grupo.

Cabe aclarar que el esquema de evaluación del EDA de la UPN no es la excepción en este sentido, sino que confirma la regla ya que no existe en América Latina, ni en Europa, una visión común sobre este desempeño, ni un marco teórico puro del que se parta (UNESCO, 2007), por lo que *"actividades análogas en contextos similares son vistas de maneras diferentes, y valoradas y reconocidas de manera diferencial; idea que debería ser sometida a una seria reflexión por parte de los responsables políticos de la evaluación"* (p. 101).

A diferencia de otras IES, en la UPN el único instrumento de evaluación es un formato en el que se anotan las actividades académicas con base en un inventario que establece aquellas que deben valorarse, no existen otros ejercicios evaluativos (cuestionarios a estudiantes y maestros, autoevaluaciones, observaciones de clase, entre otros) que den cuenta de la actitud del profesor, dominio del tema, desenvolvimiento frente a grupo, manejo de técnicas didáctico–pedagógicas o su forma de evaluar al alumno, entre otros indicadores. Lo anterior llevó a múltiples críticas e inconformidades, incluso más allá de la propia evaluación, por ejemplo, inadecuada valoración de actividades, deficiencias en mecanismos de dictaminación, sobrevaloración del trabajo individual sobre el grupal, escaso reconocimiento de actividades de apoyo al aprendizaje del estudiante, no concordancia de resultados de evaluación individuales y el desempeño académico real, no involucramiento en tareas con puntajes bajos, abandono de horas de

docencia frente a grupo por actividades con mayores puntajes y diferencias entre los montos del estímulo en la UPN y los de otras IES, entre otras, que generaron protestas e inconformidad en torno al esquema de evaluación y sus bondades para mejorar el desarrollo profesional y nivel de vida de la mayoría de académicos.

En conclusión, a lo largo de esta segunda etapa de instrumentación del EDA se insistió en que la evaluación asumía el trabajo académico como una categoría homogénea; sin considerar su multidimensional y especificidad, sus condiciones diversas de desarrollo, así como su carácter relacional, que hacen de la docencia universitaria un dominio diverso y una práctica compleja de limites difusos (Walker, 2016). Tampoco se desarrolló un seguimiento con base en los resultados de la evaluación que posibilitará acciones reales de formación para los académicos que impactaran en su docencia, ni se mejoraron sus condiciones laborales y de vida. La evaluación de la docencia solo se centró en las recompensas económicas, por lo que algunas voces críticas plantearon que el esquema se encontraba en crisis y urgía replantearlo.

Situación que se replicó en otras IES mexicanas. La idea en la UPN se generalizó, a partir de 2015, cuando la escasez, cada vez más notoria de recursos provenientes de la SHCP, para hacer frente al pago de este estímulo evidenció que este modelo de evaluación cuantitativo, al no sustentarse adecuadamente en un diagnóstico pertinente del perfil docente que la UPN requiere, no vincularse institucionalmente con repercusiones en la vida profesional del académico (fuera de lo económico) y, al no haber sido objeto de seguimiento sistemático que permitiese la retroalimentación (individual e institucional) del EDA no había conducido a la deseada mejora de la docencia, ni había permitido ubicar en qué medida contribuía a mejorar el DA. Cabe aclarar que la Comisión Mixta no ha generado un proyecto de seguimiento del EDA y se ha limitado, en los últimos cinco años, a emitir informes ejecutivos sobre el desarrollo de cada proceso en particular, centrados en las problemáticas operativas y financieras que ha atravesado, pero no en un planteamiento teórico-académico que permita remontar sus deficiencias como mecanismo de mejora profesional y abrir el debate con la comunidad académica.

Este panorama grave, se ha agudizado por el déficit creciente en las finanzas institucionales, que generó desde 2015 múltiples presiones de la autoridad para modificar las condiciones para su instrumentación, sus montos

y los inventarios del EDA y, que ha desembocado en que a partir de abril de 2019 el pago del estímulo fuese suspendido unilateralmente por la autoridad por falta de suficiencia presupuestal (finalmente se pagó en diciembre de 2019).

Escenario de crisis que también cuestiona al estímulo en otro de sus ejes centrales: como mecanismo de compensación diferenciada de los ingresos de un sector de académicos y que abre paso al urgente debate sobre los criterios académico-institucionales con que había operado en sus 28 años de existencia para lograr la mejora al DA. Tarea a la que contribuye este trabajo con el análisis comparativo de los inventarios de los procesos 2001-2002, 2010-2011 y 2018-2019. Se consideraron estos porque en cada uno se empleó un formato distinto (FRIE, FRAC y FREDA) para evaluar el DA. Deseamos probar que los esquemas de evaluación priorizaron, a partir de lineamientos externos a la institución, las tareas de gestión (coordinación académico administrativa y comisiones individuales desligadas del trabajo colegiado) sobre las tareas propiamente docentes (impartición de clase, titulación, planeación didáctica, entre otras) y el trabajo colegiado (proyectos de cuerpo académico, elaboración colegiada de materiales, entre otros), lo que propició la desprofesionalización docente y no la mejora del DA y la calidad educativa. En otras palabras, se creó un sistema de valoración del trabajo académico con criterios generales externos y modos de operación locales que minó el papel de los cuerpos colegiados en la orientación y evaluación del quehacer individual cotidiano y de las propias IES, como atinadamente ya habían anotado Rueda Beltrán y De Diego (2012) que sucedía en otras IES, a la par que se reforzaron los intereses de académicos en lo individual, lo que dio pie a que los mecanismos de evaluación incorporaran indiscriminadamente distintas aproximaciones teóricas, en decisiones de política con consecuencias prácticas negativas para la profesionalización de los académicos, ya que se omitió o se desvirtúo el sentido del trabajo docente (Martínez y Lavín, 2017).

Lo que nos dice el análisis de los inventarios para la evaluación del desempeño docente

Desde 1990, el sistema de evaluación del desempeño académico en la UPN se ha desarrollado con base en cuatro grandes fases: 1) emisión de

la convocatoria, 2) recepción y evaluación de expedientes presentados, 3) proceso técnico de captura y emisión de dictámenes y 4) proceso de impugnación.

Para cada una de esas fases, la Comisión Mixta para el Otorgamiento del Estímulo al Desempeño Académico actualmente presidida por la Secretaría Académica, quien designa al Secretario Técnico de la Comisión y, los Directores de Unidades UPN, de Biblioteca y Apoyo Académico; de Difusión y Extensión Universitaria; los Coordinadores Académicos de la Universidad y diez representantes del personal académico (UPN, 2014) genera los procedimientos e instrumentos necesarios para desarrollarlas. Para la primera y segunda etapa elabora un inventario de actividades que precisa los productos que se evaluarán en cada rubro, los puntajes consensados para cada producto y los criterios con que serán evaluados los expedientes por duplas de académicos seleccionados, por invitación expresa o con base criterios, para participar en la tarea de evaluar. Con los expedientes evaluados, se procesa técnicamente la información obtenida, lo que históricamente ha generado un problema adicional, pues estos procesos han estado controlados por las autoridades, aunque en su puesta en marcha esta tarea haya sido delegada a académicos con conocimientos matemáticos. En la UPN, el control sobre los procesos técnicos de captura ha estado en manos del mismo grupo de académicos y de la Secretaría Técnica de la comisión desde su creación en 1990.

Como afirman Rueda Beltrán (2008) y Rueda Beltrán et al (2011), ésto ha contribuido a que la evaluación haya sido vista como un sistema de "control" externo impuesto a las IES sin el consentimiento de los afectados y en el caso de la UPN interno, dada la permanencia de un solo grupo político en la Rectoría en el periodo 2000-2018, por lo que ha generado resistencias y propiciado que se desarrollen estrategias para obtener beneficios individuales y grupales en detrimento de lo institucional y profesional.

En primer lugar, hay que recalcar que la evaluación del EDA en la UPN no emplea instrumentos como tales, ya que el instrumento único es el formato llenado con base en el inventario de productos que se evaluarán (FRIE, FREDA y FRAC), es decir, un formato que cumple las veces de una lista de cotejo en la que se validan los productos reportados por el mismo académico que aspira al estímulo.

Una segunda aclaración es que se evalúa el producto presentado solo en términos cuantitativos, sin considerar la calidad del mismo, por ejemplo,

al número de grupos atendidos se le asigna un puntaje, pero no se evalúa la calidad de la docencia ejercida en esos cursos, ni la pertinencia de las estrategias docentes empleadas, mucho menos el aprendizaje de los alumnos, por lo que no existe una valoración sobre la calidad de la docencia ejercida, ni del DA en su conjunto.

Este tipo de validación en los formatos empleados incide en la poca pertinencia del proceso de evaluación del DA y por ende, en la mejora de la calidad educativa ofrecida a nuestros estudiantes, ya que "la utilización de un único procedimiento para obtener una imagen global y objetiva del docente [presenta] claras limitaciones técnicas" (UNESCO, 2007, p. 103), por lo que en otras IES y países se optó por combinar instrumentos diversos y la participación de los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (alumnos, directivos, padres de familia, comunidad) y no solo del académico que se evalúa:

> *es posible afirmar que son ocho los procedimientos de obtención de información más utilizados para la evaluación externa del desempeño docente: observación en el aula, entrevistas o cuestionarios al docente, informe de la dirección del centro, cuestionarios dirigidos a los alumnos o a sus familias, test y pruebas estandarizadas, portafolio del profesor, pruebas de rendimiento a los alumnos, así como diferentes procedimientos de autoevaluación docente (UNESCO, 2007, p. 103),*

ninguno de ellos ha sido empleado en la UPN.

Los lineamientos del DEA establecen como obligatoria la valoración de los siguientes rubros: I. Calidad en el desempeño de las actividades académicas (70%), II. Dedicación a las actividades académicas (20%) y III. Permanencia en la institución (10%), por lo que la valoración de cada uno está dada, no así la de las actividades que internamente se evalúan en cada uno de los rubros y que nos pueden indicar la importancia que la UPN asigna a cada tarea que realizan sus académicos, el tipo orientación institucional sobre el trabajo académico y el perfil profesional que desea configurar, por ende el análisis se centrará en las actividades que integran cada rubro.

El rubro I -Permanencia en la UPN- ha mantenido un impacto bajo, pero significativo para los académicos con mayor antigüedad, ya que con 40

años de servicio se puede alcanzar un puntaje máximo equivalente a atender 4 grupos de 64 horas clase (relativizado en función del 10% asignado al rubro) por lo que aunque ha beneficiado a académicos con mayor antigüedad en la UPN, no es prioritario para este análisis.

En el rubro II -Dedicación a las actividades académicas- el primer instrumento (2000-2001) evaluaba la formación del académico y los cursos de actualización y capacitación docente a los que había asistido considerando, incluso los procesos formativos no concluidos o parciales (por ejemplo, una licenciatura adicional sin o con título o estudios de doctorado con hasta 50% o con 51% al 100% de créditos cubiertos) o bien los idiomas estudiados con tres niveles (comprensión lectora, auditiva y dominio), mientras que en el segundo instrumento (2010-2011) se excluyeron los procesos formativos no concluidos, así como los estudios de normal básica y licenciatura, ya que este último grado era el mínimo requerido para acceder al EDA y se consideraba solo el último grado académico obtenido, además se evaluaron exclusivamente aquellos cursos de formación o actualización que no formasen parte de diplomados o planes de estudio y el estudio de idiomas se evaluó en dos niveles: comprensión y dominio; en el tercer instrumento (2018-2019) se mantuvieron los criterios para evaluar programas de formación concluidos y con grado, el estudio de idiomas y la asistencia a cursos de formación y actualización, pero se agregaron la participación en seminario intra o interinstitucional, ser académico o miembro de Cuerpo Académico con perfil PRODEF, miembro de comité académico interinstitucional o internacional o bien Consejero Académico o responsable de programa educativo de licenciatura o posgrado (estableciendo para ellas puntajes máximos y mínimos).

En conclusión, los inventarios se modificaron para evitar duplicidades, pero sobre todo para incorporar los criterios externos vinculados con los procesos de evaluación interinstitucionales a los que la UPN ha sido convocada a participar recurrentemente y para recompensar trabajos de carácter académico-administrativo, no en función de las tareas internas que debieran impulsar la mejora de su calidad como institución, ni de las práctica docente de sus académicos.

En el rubro III -Calidad- que representa 70% del puntaje obtenido, el primer instrumento (2001-2002) consideraba el diseño y elaboración,

evaluación, reestructuración y dictámenes de planes y programas de estudio, diferenciando la valoración por nivel educativo, además de la asesoría a proyectos de actualización, licenciatura y posgrado. Actividades valoradas entre de 40% y 390% más de lo asignado a un curso de licenciatura de 64 horas semestrales, lo que evidencia una desvalorización del trabajo frente a grupo. Tendencia que se mantuvo en la valoración del diseño y elaboración, evaluación o modificación de los cursos de licenciatura y posgrado y los programas de diplomado. En la valoración de la conducción de cursos se diferenció entre los que formaban parte de un plan de estudios y los que no, sin distinguir el nivel en que se impartían (256 puntos), valoraciones menores a las de tareas de investigación, publicaciones o comisiones institucionales, con lo que se contradecía la intención de mejora de la docencia, sobre todo si consideramos que las actividades de atención a estudiantes tuvieron uno o dos puntos. Situación que se extendió a los procesos de titulación que se diferenciaron por nivel educativo (250 puntos en licenciatura a 350 en Doctorado), y se valoraron con puntajes equivalentes a los de un curso de 64 horas en licenciatura y de curso y medio para doctorado. Nuevamente se desvalorizaba el trabajo frente a grupo.

La tendencia a la desvalorización de la docencia también se expresó en los puntajes de los procesos de investigación o intervención educativa que obtuvieron puntajes entre 250% y 2187% más que los de asignados a la impartición de curso de 64 horas, mientras que en ese mismo rubro sólo se asignaba de 100 a 400 puntos a un material didáctico original contra los 1400 de un libro publicado. De esta manera se desalentó la innovación y creatividad docente.

El inventario explícitamente incorporaba un rubro para actividades de gestión, que favorecía a los consejeros académicos, responsables de programas educativos y proyectos de investigación, miembros de comisiones institucionales - becas y estímulos, titulación, seguimiento y evaluación de programas -, entre otros, con puntajes muy superiores (entre 250 y 500 puntos) a los de la atención de grupos y las tareas propias de la docencia.

En el segundo instrumento (2010-2011) el rubro de calidad se subdividió en: 1) atención a estudiantes, 2) actualización curricular, 3) investigación, 4) gestión, 5) extensión universitaria y difusión y 6) evaluación externa. La diferencia sustancial de este inventario es que pretendió evaluar tres trayectorias profesionales diferenciadas para reconocer la especialización lograda en el desempeño docente. Así se establecieron tres rutas (A, B

y C) al interior de cada uno de los siete niveles del EDA, la ruta A buscó reconocer la especialización en la docencia frente a grupo y los procesos de titulación, la ruta B la especialización en los procesos de investigación y publicación de resultados y la ruta C la especialización en las tareas de gestión académica, con lo que se pretendió corregir las "desviaciones" detectadas, entre ellas, la desvalorización de la docencia frente a grupo. Cabe aclarar que en las distintas rutas se requería cubrir una cantidad mínima de puntos en los rubros de docencia frente a grupo, titulación, publicación y gestión, tal como aparece en la Tabla 1.

Tabla 1 - Puntajes para la evaluación de las rutas de desempeño docente

Nivel	Ruta	Cantidad total de puntos	DE LA CANTIDAD TOTAL DE PUNTOS, EN EL RUBRO DE CALIDAD DEBE HABER:				
			Un subtotal de por lo menos	DEL SUBTOTAL DE LA CALIDAD, DEBE HABER LOS SIGUIENTES PUNTOS EN ESTOS CONCEPTOS:			
				Cursos, por lo menos	Titulación, por lo menos	Publicación, por lo menos	Gestión, por lo menos
I	A	10	7.0 pts.	2 puntos			
	B	10	7.0 pts	2 puntos			
	C	10	7.0 pts	2 puntos			1 punto del tipo I o II
II	A	12	8.4 pts.	2 puntos	1 punto		
	B	12	8.4 pts.	2 puntos			
	C	12	8.4 pts.	2 puntos			2 pts. del tipo II, III o IV
III	A	14	9.8 pts.	2 puntos	1 punto		
	B	14	9.8 pts.	2 puntos			
	C	14	9.8 pts.	2 puntos			2 pts. del tipo II, III o IV

Nivel	Ruta	Cantidad total de puntos	DE LA CANTIDAD TOTAL DE PUNTOS, EN EL RUBRO DE CALIDAD DEBE HABER:				
			Un subtotal de por lo menos	DEL SUBTOTAL DE LA CALIDAD, DEBE HABER LOS SIGUIENTES PUNTOS EN ESTOS CONCEPTOS:			
				Cursos, por lo menos	Titulación, por lo menos	Publicación, por lo menos	Gestión, por lo menos
IV	A	16	11.2 pts.	2 puntos	2 puntos		
	B	18	12.6 pts.	2 puntos			
	C	6	6.0 pts.	2 puntos			4 pts. del tipo V
V	A	18	12.6 pts.	2 puntos	2 puntos		
	B	21	14.7 pts.	2 puntos		2 pts. del tipo II, III o IV	
	C	19	13.3 pts.	2 puntos	1 punto		4 pts. del tipo V
VI	A	22	15.4 pts.	2 puntos	3 puntos		
	B	24	16.8 pts.	2 puntos		2 pts. del tipo II, III o IV	
	C	22	15.4 pts.	2 puntos	2 puntos		4 pts. del tipo V
VII	A	26	18.2 pts.	2 puntos	4 puntos		
	B	27	18.9 pts.	2 puntos		2 pts. del tipo II, III o IV	
	C	27	18.9 pts.	2 puntos	3 puntos		4 pts. del tipo V

Fuente: (UPN, 2010, p.2)

Sin embargo, el efecto no fue el esperado, ya que los resultados de la evaluación evidenciaron que los perfiles de "especialización" no fueron lo nítidos que se esperaba, sino que en realidad los académicos de la UPN

desarrollaban simultáneamente distintas tareas de los cuatro indicadores evaluados, en otras palabras, éramos mayoritariamente académicos multifuncionales que desarrollábamos docencia frente a grupo, tareas de gestión interna y, muy pocos, tareas ligadas a la publicación de textos y de gestión interinstitucional.

A pesar de ello se mantuvo la intención de sobrevalorar las tareas de gestión, que incluso se dividieron en cinco tipos para premiar a quienes ejercían desde comisiones internas y de corta duración hasta los responsables de programa educativo de licenciatura y posgrado y directores de Unidades UPN (que en sentido estricto deberían haber sido considerados como funcionarios). División que evidenció la amplitud de las tareas de gestión desarrolladas por los académicos y la desvalorización de la docencia frente a grupo, a pesar del involucramiento de la mayoría de los académicos en esta última.

En el caso del tercer instrumento (2018-2019), el rubro de calidad se subdivide en: a) docencia, b) investigación, c) divulgación, e) gestión y f) gestión de programas. En el de calidad de la docencia, se intenta revalorar la impartición de cursos y los trabajos de asesoría con fines de titulación, a la par que se mantiene la proporción del puntaje para las tareas de diseño, elaboración y evaluación de plan de estudios. Sin embargo, la elaboración de materiales didácticos de apoyo a asignaturas o tutorías se mantiene subvalorada (entre 2 y 6 puntos). Es decir, se detona la intencionalidad de revalorar las tareas propiamente de docencia, pero al estar desvinculado este intento de otros instrumentos de evaluación, no se puede inferir que se haya mejorado la calidad de la docencia. En relación con la calidad en investigación, el desarrollo de proyectos e informes de investigación se evalúa con puntajes a la baja (máximo 18 puntos frente a los 64 mínimo de un curso presencial), al igual que la autoría o coautoría de un texto (20 puntos).

En la calidad asociada a la divulgación, se priorizó el desarrollo de entornos digitales institucionales, la gestión de plataforma web, la participación en comités evaluadores de pares y la autoría y coautoría de ponencias y artículos publicados en compilaciones, memorias o revistas locales, sin que se establezca ningún elemento que vincule estos productos con la docencia directa.

Por otra parte, la calidad vinculada a gestión valoró diversas comisiones institucionales (Sabático, Exclusividad, Comité de Investigación, entre otras) con puntajes menores a los de un curso de 64 horas, con lo que se

expresa la preocupación por restarle importancia a tareas de carácter burocrático administrativo, no propiamente docentes, con el propósito de que el estímulo impacte mayormente en las tareas propiamente docentes.

Para la calidad asociada a la gestión de programas educativos, se establecieron para los programas de licenciatura y posgrado, puntajes menores a los establecidos para las comisiones institucionales, a pesar de que la coordinación de programas educativos implica mayor trabajo colegiado e interrelación con los alumnos. Una vez más se daba prioridad a tareas de carácter burocrático administrativo (en especial vinculadas a demandas externas) en detrimento de la docencia.

En síntesis, del análisis anterior se puede inferir una preocupación en los últimos años por recuperar el sentido original del estímulo al desempeño docente: mejorar la calidad de la docencia ejercida. Por lo que, a pesar de seguir siendo hegemónicas, las tareas burocrático administrativas ligadas a la docencia han perdido puntajes, aunque ello no significa que se haya revalorado del todo la docencia, ni que ésta haya mejorado como resultado de este estímulo.

Conclusiones Generales

Los inventarios empleados para valorar el desempeño docente de los académicos de las Unidades UPN de la Ciudad de México han tendido a priorizar el trabajo académico burocrático en detrimento de la docencia al no fundamentarse en un diagnóstico preciso del perfil profesional, que la institución requiere, ni a políticas institucionales, con carácter vinculante, que reorienten el trabajo docente con acciones profesionalizadoras específicas para la docencia, por lo que en vez de lograr la mejora de la calidad docente que se ofrece en sus programas se ha propiciado una tendencia hacia la desprofesionalización de sus académicos en relación con el ejercicio docente, sin que se haya tampoco logrado consolidar como rutas de desarrollo profesional y académico alternas la investigación y la gestión educativa en los 28 años de existencia del EDA.

De igual manera, el esquema cuantitativo adoptado propició una visión individualista y fundamentada en criterios externos a la institución, que generó el abandono de tareas sustantivas para el desarrollo institucional al ser

escasamente valoradas o incluso no visibilizadas en las evaluaciones, a la par que se descuidó la mejora de las condiciones laborales de los académicos.

La crisis académica del EDA en la UPN es evidente hoy en día, al igual que en muchas otras IES mexicanas, pero a ella se suma la insuficiencia de recursos para hacer frente al costo financiero del mismo, en consecuencia, la crisis pone en evidencia que la profesionalización de la docencia depende de la voluntad política del Estado de asumir los costos que ello implica, como muchos de los teóricos de la profesionalización han sostenido (Casas Santín, 2004) y que no se puede postergar más la reorientación de la evaluación del desempeño docente en la UPN. Reorientación que debe considerar el avance en el estado de conocimiento desarrollado sobre la evaluación de la docencia en los últimos 20 años.

Referencias bibliográficas

Arbesú, I., Díaz Barriga, F.; Elizalde, L.; Luna, E.; Rigo, M. A.; Rueda Beltrán, M y Torquemada, A. (2006) La evaluación de la docencia universitaria en México: un estado de conocimiento del período 1990-2004. Perspectiva educacional. Formación de Profesores, 48, 27-58.

Canales, A. (2008) La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial.

Canales, A. y Gilio, M. C. (2008) La actividad docente en el nivel superior: ¿Diferir el desafío? En M. Rueda Beltrán (Coord.) La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica, 17-38. UNAM–Plaza y Valdés.

Casas Santín, V. (2004) La profesionalización del asesor UPN. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco].

Cedillo, T. (2018) Informe 2014-2018. Universidad Pedagógica Nacional. Gaceta UPN, 135/136, 1-40.

García Gorduño, J.M. (2005) El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (27), 1275-1283.

Gil Antón, M. et al (1994) Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Hernández, H. (2006). Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño en función de las competencias docentes para los liceos adscritos a la coordinación del municipio Independencia estado Miranda. Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Latapí, P. (1980) Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976. Nueva Imagen.

Martínez, S. I. y Lavín, J.L. (2017). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación [ponencia]. Memorias XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-10.

Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10, Especial.

Rueda Beltrán, M. y De Diego, M. (2012) Las políticas de evaluación de los académicos universitarios. Perfiles Educativos, XXXIV, 93-106.

Rueda Beltrán, M., Del Ángel, M.E. y Reyes, P.M. (2011). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Metropolitana. En M. Rueda Beltrán (Coordinador) ¿Evaluar para controlar para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades, 31-58. UNAM-IISUE, Bonilla Artigas Editores.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2002) Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior SHCP.

Subsecretaria de Educación Superior (2010) Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 2009. SEP.

UNESCO (2007) Evaluación del desempeño docente y carrera profesional docente. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UPN (2010) Instructivo. Formato de registro de actividades (FRAC). Proceso 2010-2011. UPN.

UPN (2014) Reglamento para el Otorgamiento del Estímulo al Desempeño Académico de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y Unidades UPN del Distrito Federal. UPN.

Walker, V.S. (2016) El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. Perfiles Educativos, XXXVIII (153), 105-119.

Zabalza, M.A. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

Evaluación integral de la docencia universitaria: una propuesta innovadora desde la Universidad de los Andes (Colombia)

Juny Montoya Vargas
Gary Cifuentes
Universidad de los Andes (Colombia)

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta que desde la Universidad de los Andes se viene realizando a propósito de valorar de manera integral el trabajo académico en términos de procesos y productos, el cual permita evaluar no solo la producción académica, sino la docencia directa y las actividades de servicio. En una primera parte, este trabajo describe el modo como el portafolio académico resulta ser un posible mecanismo por medio del cual esta propuesta de valoración cobra sentido, al articular docencia, investigación y servicio, como parte de una estrategia de desarrollo profesional docente. Este trabajo muestra que es posible y necesario que los docentes hagan visible sus esfuerzos de innovación y de prácticas pedagógicas toda vez que exista una propuesta institucional que las reconozca y genere incentivos para el cambio. En una segunda parte, y fundamentado desde la idea de producción académica para la enseñanza, se presenta una estrategia concreta para contrarrestar la falsa dicotomía tantas veces denunciada entre docencia e investigación, la cual ha llevado a naturalizar la idea de que la producción académica de un profesor es solo equivalente a su producción en investigación. Se detalla de un modo más preciso un mecanismo de valoración de procesos y productos de docencia que permite hacer equivalente dicha producción con aquella que valora los productos de investigación y creación en la propia disciplina. Bajo esa misma línea, cabe mencionar la dificultad que existe no solo en la literatura sobre evaluación docente sino en el trabajo concreto de las instituciones universitarias al momento de identificar criterios justos, amplios y claros para reconocer y evaluar la docencia directa. En este trabajo partimos de recoger los puntos de vista de profesores de diferentes unidades académicas en la Universidad, identificando una amplia variedad de productos y procesos, algunos de los cuales trascienden el contexto de las aulas de clase. Producto de

ese reconocimiento y del análisis de esta forma de producción académica revisitada críticamente (SoTL), este trabajo propone un conjunto criterios, indicadores y niveles de logro aplicados a una gran variedad de productos y procesos asociados a la docencia.

Justificación y antecedentes

Las universidades llevan varios años denunciando la falsa dicotomía entre docencia e investigación. Sin embargo, se han hecho pocos avances concretos que permitan el desarrollo armónico de ambas actividades de manera que se fortalezcan mutuamente en lugar de competir entre sí. Por el contrario, se ha ido naturalizando la idea de que la producción académica de un profesor es equivalente a su producción en investigación, visible a través de sus publicaciones (Becker y Andrews, 2004). La docencia, que históricamente representa la primera función misional de las universidades, corre así el riesgo de convertirse en una actividad secundaria, asociada a la repetición rutinaria de lo que ya se sabe y que debe ser transmitido a los profesionales en formación.

En los años 90 la Fundación Carnegie para el mejoramiento de la enseñanza publicó un Informe especial sobre el trabajo académico, invitando a las instituciones universitarias a ser más creativas en la forma de entender la producción académica de los profesores, de manera que fuera posible recomponer las relaciones entre las distintas actividades que constituyen el desempeño profesional de los docentes (Boyer, 1990). Cabe mencionar que fue esta misma Fundación la que en los años 70 incorporó la distinción entre universidades de investigación y universidades dedicadas a la docencia, que tan problemática ha resultado a la hora de articular las dos tareas y que las más recientes clasificaciones tratan de superar (Becker y Andrews, 2004).

El documento, conocido como el informe Boyer (1990), se hizo famoso, entre otras cosas, por ampliar el concepto de producción académica *(scholarship)* de los profesores universitarios para incluir cuatro dimensiones: 1. Investigación: producción de nuevo conocimiento; 2. Integración: producción de nuevas interpretaciones o perspectivas novedosas a partir del conocimiento existente; 3. Aplicación: uso del conocimiento existente para la solución de nuevos problemas; y 4. Enseñanza: utilizar el conocimiento

de manera estimulante, crítica y creativa con el propósito de promover el aprendizaje.

Las dos primeras dimensiones han sido paulatinamente reconocidas dentro del concepto de investigación; la aplicación, por su parte, aunque tiene un componente importante de innovación, suele más bien asociarse con las actividades de consultoría cuyo estatus sigue siendo problemático en el contexto universitario, también como resultado de la misma concepción limitada de lo que es el trabajo académico

Pero quizás el más problemático tal vez sea el trabajo académico asociado a la enseñanza. Hoy por hoy la producción académica relacionada con la docencia solo es visible a través de su publicación en revistas especializadas. El problema es que no todos los profesores que realizan innovaciones pedagógicas o producen recursos educativos están interesados en convertirse, además, en investigadores en educación, o no cuentan con los recursos para hacerlo y al no hacerlo, su trabajo resulta invisible para efectos de su reconocimiento como tal.

El concepto de producción académica para la enseñanza ha dado lugar a una corriente de trabajo por parte de varios grupos de profesores pertenecientes a universidades de investigación conocida como SoTL *(The Scholarship of Teaching and Learning)* que sería algo así como la producción académica sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo que caracteriza a esta corriente, es que está compuesta por académicos de distintas disciplinas comprometidos con dar conocer el conocimiento didáctico que poseen en relación con cada una de las disciplinas que enseñan. Sus métodos de investigación suelen ser los propios de las disciplinas y no los de la investigación en educación y, en general, no se ven a sí mismos como investigadores en educación o en pedagogía sino como profesores e investigadores en sus disciplinas. Sin embargo, insistimos, no todos los profesores que se preocupan por el mejoramiento de su práctica docente o por innovar en su forma de enseñar están interesados o capacitados para investigar o publicar sus innovaciones. ¿Significa esto que su trabajo académico destinado a la docencia está condenado a ser invisible? O bien ¿debemos asumir que por principio se trata de una producción secundaria con respecto a la investigación?

Nuestra respuesta enfática es que no, pero para que eso no ocurra, es necesario encontrar la forma de reconocer y evaluar la producción pedagógica de los profesores de manera articulada con la valoración de su producción en investigación y creación. A pesar de que el trabajo de Boyer ha tenido

gran impacto al ampliar la comprensión y evaluación del trabajo de los profesores universitarios, poco se ha avanzado en la valoración del trabajo académico que los profesores desarrollan en torno a su rol como docentes. Es decir, como producción académica para la enseñanza y no como producción de investigación educativa, que es en últimas, lo que el informe Boyer proponía, que se documentara y evaluara con el fin de reconocerlo en las mismas condiciones que la producción asociada a la investigación (Boyer, 1999). En ese mismo sentido se pronuncia Romero Rodríguez (2005):

> *una constante en las universidades es la aplicación de diferentes tipos de normas para los distintos tipos de trabajo académico, dando la impresión de que las normas para la investigación y para el trabajo creativo se derivan de las propias disciplinas; las normas para la docencia las define la institución y las referentes al servicio profesional tienen un grado de variabilidad muy amplio. Este paradigma fragmentado sólo ha ayudado a perpetuar la jerarquía de la investigación sobre las otras actividades, de donde se deriva la necesidad de encontrar una "norma única" diferente a la que se emplea para evaluar este proceso.*

Nuestra propuesta desde la Universidad de los Andes

Retomando el concepto de trabajo académico *(scholarship)* pero enmarcando la discusión hacia la evaluación de dicho trabajo en el contexto de la educación superior, lo que se propone a continuación es una doble estrategia que incluye el portafolio como mecanismo de evaluación integral, y así mismo un conjunto de criterios para valorar, en particular, la docencia directa. Se verá que ambas estrategias apuntan a evaluar el trabajo académico de manera integral, sin dejar de reconocer las resistencias tanto de docentes como de directivos en un enfoque que pretende ser generador de cambio institucional.

1. El portafolio académico como estrategia de evaluación integral

En la Universidad de los Andes se viene promoviendo el uso del portafolio desde un enfoque que pretende valorar de manera integral el trabajo académico. A continuación, se describe de manera general el marco conceptual y el trabajo empírico que ha venido soportado esta experiencia,

la cual apunta a promover una evaluación más sistémica del trabajo académico, que equilibre la docencia con la investigación y las actividades de servicio.

Del portafolio de docencia al portafolio académico

La literatura sobre portafolio de docencia en educación superior ha tenido un desarrollo importante incluso desde Latinoamérica. Allí se ha destacado la relevancia que tiene esta estrategia para hacer visible y promover la buena docencia, asumiendo que esta es perfeccionable toda vez que el docente hace reflexión sobre su propia práctica. Como lo plantean Stake y Conzuelo Serrato (2009), el portafolio muestra el mérito, diversidad, historia y complejidad del trabajo de un profesor.

Varios son los supuestos que se reconocen cuando un profesor elabora un portafolio: se trata de profesionales reflexivos que tienen mayor probabilidad de hacer un trabajo de calidad (Shön, 1992); se trata de valorar no solo el producto final de un trabajo sino también el proceso que hay detrás, y en esto se reconoce el esfuerzo que hay detrás de planear una clase o diseñar cualquier actividad formativa incluso con otros pares. Por último, recogiendo la tradición de los artistas y diseñadores se trata de mostrar los desempeños más sobresalientes en el quehacer docente (Conzuelo Serrato, 2012).

Lo anterior reconoce entonces la enorme importancia que tiene el portafolio de docencia dada la necesidad de superar la tradición tan arraigada que sigue aún instalada en la cultura institucional de muchas universidades al depender de una encuesta para valorar la docencia. En otras palabras, el desempeño docente resulta insuficientemente valorado desde una encuesta de percepción de estudiantes como única fuente de información (Shulman,1988; Menéndez Varela, 2013).

De manera paralela a la discusión sobre el portafolio de docencia, el trabajo de Peter Seldin ha sido mundialmente reconocido al plantear junto a este, el portafolio académico, entendido como una herramienta que provee evidencia documentada e integral sobre el trabajo académico, reconociendo las tres facetas de docencia directa, producción académica y desarrollo institucional (Seldin y Miller, 2009). Dice concretamente este autor, más que una compilación exhaustiva de documentos sobre estas tres responsabilidades, esta selección cuidadosa sobre la docencia, la producción académica y el desarrollo institucional resulta ser un retrato que muestra el balance que se pretende dar a cada una de estas responsabilidades.

En términos de desarrollo profesional, el portafolio muestra entonces de manera integral cómo se desempeña el académico y los esfuerzos que invierte para lograr ese balance, no siempre fácil de lograr en las tres dimensiones que le demanda el ámbito universitario. La estructura que tendría un portafolio académico guarda para Seldin la misma forma de un portafolio de docencia, esto es, un conjunto de secciones que articulan evidencia y una reflexión sobre esa evidencia que se reporta.

Algunas de las secciones que harían parte del portafolio de docencia serían (Seldin et al., 2010):

- Declaración sobre las responsabilidades de docencia
- Filosofía Docente
- Descripción de materiales de enseñanza
- Evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes
- Descripción de innovaciones pedagógicas (revisiones curriculares por ejemplo)
- Declaración sobre las metas de mejoramiento en una ventana de cinco años

Ahora bien, el portafolio académico implica integrar dos secciones adicionales: la producción académica y la de desarrollo institucional. Con respecto a la primera, Seldin menciona la importancia de hacer una reflexión acerca del propósito y el foco de la investigación. De igual forma, la evidencia no puede ser solamente aquella referida a una selección sobre artículos y libros, pues resulta necesario considerar la participación en redes y comunidades académicas internacionales, así como la valoración de expertos en el propio campo que juzguen la producción académica.

Con relación al desarrollo institucional, Seldin afirma que cualquier institución universitaria reconoce mínimanente para su personal académico una serie de responsabilidades que son un servicio, una función necesaria y connatural al trabajo en un contexto universitario. A este respecto, el indicador principal de servicio resultaría ser la participación en comités. Las siguientes son para él ejemplos de evidencias en este ámbito:

- Una muestra de comités y grupos de tarea (task forces)
- Consejería a estudiantes, mentoría a colegas y actividades formativas

- Participación en grupos cívicos comunitarios, agencias y organizaciones (esta última sería propiamente un ámbito de acción externa pero que posiciona a la universidad)

Si bien la estructura que plantea Seldin para el portafolio de docencia y académico resulta ser reconocido y valorado por su claridad, este autor enfatiza en que este tipo de secciones y evidencias son solo ejemplos que deberán adecuarse a cada contexto institucional. Por ende como se verá más adelante, no se trata de replicar acriticamente esta estructura sino de analizar cuál es la realidad institucional y más importante aún, cuál es el propósito al que apunta el uso de un portafolio, sea de docencia o académico.

Orientaciones institucionales para la apropiación del portafolio académico

Alineado con el espíritu innovador de la propuesta ya descrita más arriba, relacionada con valorar productos y procesos de docencia, en la Universidad de los Andes se ha venido recorriendo un camino que da cuenta sobre la importancia que tiene la valoración del trabajo académico de una manera mucho más integral. Particularmente, lo que se ha venido gestando desde hace más de un año, es una iniciativa que pretende darle valor a la docencia junto con las otras dos responsabilidades que se declaran en el Estatuto Docente (2015) de la universidad, asumiendo que el reto está en valorar en su justa medida y de acuerdo a la visión institucional la docencia directa, la producción académica y las actividades de desarrollo institucional.

Las tensiones han sido múltiples, iniciando como ya se dijo más arriba, por el estatus que tendría la docencia respecto a la producción investigativa. Aunado a ella, el que cada Facultad o Departamento desde su cultura disciplinar valore dichas dimensiones de manera diferenciada y muchas veces sin un criterio claro y transparente. Y si se trata de considerar que son tres responsabilidades que incluyen el desarrollo institucional, se vuelve igualmente problemático que no existan criterios para valorar este último toda vez que un simple listado de participación en comités no puede ser el único ni principal criterio para valorar esta dimensión.

La apuesta que se ha trazado es la de tomarse en serio el desarrollo de portafolios académicos como una posibilidad de revisar esos criterios y mecanismos que valoran no solo la docencia sino el trabajo académico

(scholarship), y desde ahí plantearse la pregunta por la integración de esos tres ámbitos que deben ser evaluados no solo en procesos de ordenamiento, sino en procesos de evaluación de desempeño (que en la Universidad de los Andes con el nuevo estatuto serán desde ahora trienales).

Dos acciones se han realizado en concreto. Por un lado, una serie de encuentros con profesores para que diseñen su propio portafolio académico. En este esfuerzo, los talleres de diseño han permitido evidencias las enormes dificultades que tiene un profesor para hacer un portafolio si no cuenta con criterios claros para su elaboración. De la misma manera, resulta evidente que si no hay unos criterios y mecanismos institucionales que reconozcan este esfuerzo, perderá sentido este tipo de estrategias.

De otro lado, y para atender el último problema ya mencionado, se están construyendo unas orientaciones institucionales para el uso y apropiación de los portafolios académicos, los cuales han supuesto un proyecto de investigación que está en desarrollo, y que ha implicado mapear las formas de evaluación del trabajo académico en las diferentes Facultades de la Universidad, antes de validar y poner a prueba estos lineamientos.

2. Valorar los procesos y productos de la docencia

La Vicerrectoría de investigación y creación conformó un grupo de trabajo[6] para hacer una propuesta de valoración de productos y procesos asociados a la docencia que pudiera ser equivalente a la valoración de los productos de investigación y creación. El equipo partió del concepto de "investigación, desarrollo e innovación docente" mediante el cual el estatuto profesoral incorpora la noción de *scholarship of teaching:*

> *La Universidad reconoce la investigación que busca mejoras en la calidad y efectividad de las prácticas docentes como una forma de producción académica en cualquier unidad. La investigación y las actividades asociadas de desarrollo e innovación docente deberán someterse a los cánones y al rigor de la investigación académica" (Universidad de los Andes, Estatuto docente, 2005, cap. VI, p.28).*

6 Queremos reconocer en este trabajo la participación de un grupo de colegas de la Universidad de los Andes, que han conformado el equipo que participó en el diseño de los criterios, indicadores y niveles que se referencian en la segunda parte de este documento. En particular a Jorge Baxter, Ricardo Peña, Luz Adriana Osorio y Carola Hernández.

También tuvimos como referente el concepto de innovación educativa definida como *"la acción deliberada para la incorporación de algo nuevo en la institución escolar, cuyo resultado es un cambio eficiente en sus estructuras u operaciones que mejora los efectos, en orden al logro de los objetivos educativos"* (Rivas, 2000 citado por Cifuentes y Caldas, 2018, p. 16). Este concepto sintetiza el hecho de que cuando los profesores convierten su práctica docente en un espacio de crecimiento profesional, tomando como punto de partida los intereses de sus estudiantes y las necesidades de sus entornos, desarrollan prácticas educativas innovadoras que resultan fructíferas tanto para el aprendizaje, como para la creación, integración, aplicación y transferencia del conocimiento. De igual forma, dicha definición pone de presente que la buena docencia supone planeación (Bain, 2004; Olsen, 2010), esfuerzo enfocado en proponer objetivos que plantean cambios para generar mejoras con una intencionalidad que es eminentemente educativa, y que es susceptible de ser valorada del mismo modo que un proceso de producción de conocimiento en la disciplina.

El grupo también realizó una indagación vía encuesta entre los profesores de la universidad, la cual confirmó, por una parte, la necesidad de reconocer y valorar la producción de los profesores asociada a la docencia y por otra nos presentó una amplia variedad de productos y procesos, algunos de los cuales trascienden el contexto de las aulas de clase: el trabajo con comunidades, la participación en un proyecto de investigación con sus estudiantes, la elaboración de videos públicos, la transmisión en directo de demostraciones experimentales, el diseño y enseñanza de cursos apoyados con tecnología (en modalidad presencial, *blended* o virtual), el diseño de ejercicios de investigación, el diseño de materiales de divulgación educativa, la producción de material para causas activistas y creación editorial con estudiantes, el diseño de cursos basados en problemas y proyectos, la exposición pública de resultados de docencia. etc.

Con esta amplia variedad en mente, el equipo de trabajo propone no una lista de procesos y productos admisibles sino un conjunto criterios de evaluación y puntajes de valoración que pueden ser aplicados a una gran variedad de productos y procesos asociados a la docencia. A continuación, presentamos los criterios seguidos de la Tabla 1 que resume la valoración según criterios, indicadores y niveles de logro para cada proceso o producto.

Resultados: criterios de evaluación y valoración

Un proceso o producto educativo para ser reconocido necesita mostrar evidencia del nivel en que los objetivos o propósitos de la innovación educativa se han logrado.

El nivel se establece según el porcentaje de logro, así: Alto: Mayor a 80%; Medio: Entre 51% y 79%; Bajo: Entre 30% y 50%. Si el producto o proceso propuesto no muestra resultados o sus resultados tienen un nivel del logro inferior al 30% no será tenido en cuenta para efectos de su valoración y reconocimiento[7].

El aprendizaje es entendido como el proceso por el cual los aprendices se equipan con conocimientos, destrezas, habilidades o competencias para ser usados con gran desempeño en diferentes situaciones de su vida laboral o personal.

Una visión amplia del aprendizaje implica:

- Para los individuos, significa que el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades;
- Para las comunidades, significa que el aprendizaje consiste en refinar su práctica y garantizar nuevas generaciones de miembros;
- Para las organizaciones, significa que el aprendizaje consiste en sostener interconectadas las comunidades de práctica, a través de las cuales una organización sabe lo que sabe y, en consecuencia, llega a ser eficaz y valiosa como organización.

Madurez

La madurez (o sostenibilidad) se entiende como el nivel de adopción que tiene la innovación en el contexto educativo. Por lo general está asociada al tiempo de implementación, teniendo presentes las fases de desarrollo de una innovación educativa:

1. Prototipo o en desarrollo: Son innovaciones en un estado inicial, las cuales se implementan por primera vez.

7 Aunque puede haber otros resultados producto de un proceso educativo, los resultados de aprendizaje deben ser el criterio más importante en la evaluación de una propuesta educativa innovadora. Dado que es la razón principal para dar inicio a un proyecto, los resultados de aprendizaje deben quedar claramente evidenciados al presentarse a evaluación por pares.

2. Consolidadas: La innovación ha sido adoptada y estable en el contexto donde se ha implementado.

Alcance

El alcance de la innovación se refiere al número de personas que se benefician del uso de las herramientas, procesos, programas que han sido creados por los profesores.

Se propone clasificarlo en tres niveles: micro, meso y macro.

1. El nivel micro se refiere a la implementación de una innovación al nivel de un módulo actividad.
2. El nivel meso habla de implementar la innovación a nivel de un curso.
3. El nivel macro se refiere al momento en que la innovación puede ser implementada de manera efectiva a nivel de un programa de formación, o por actores externos a la institución, como a nivel de otros programas de pregrado en otras instituciones o incluso en niveles de formación diferentes. Ej: Educación básica o en cursos de postgrado.

Para evaluar el alcance es importante que existan registros de los profesores que han participado en la implementación de la innovación, de otros actores que han participado en el proceso (coordinadores, decanos, rectores) y del público objetivo. Es importante mostrar resultados y métricas de participación, evaluaciones formativas o sumativas y reportes de personal administrativo de las instituciones que comparten resultados.

Alineación

La alineación se refiere a la interacción de la innovación o práctica educativa con los intereses educativos de la unidad académica, la facultad, la universidad o las políticas educativas públicas regionales, nacionales e internacionales.

Proponemos reconocer los siguientes tipos de alineación:

- *Tipo 1:* La innovación/práctica apoya el desarrollo de los principios misionales de la Universidad o con los principios y enfoque curricular institucional
- *Tipo 2:* La innovación/práctica promueve el desarrollo de las competencias del programa

- *Tipo 3:* La innovación/práctica interactúa (incluso para cuestionarla) con objetivos de política educativa pública (en cualquier nivel)

Calidad del diseño

La calidad del diseño de un proceso o producto pedagógico ésta dada por la adecuación y articulación entre los fines educativos que se propone y los medios utilizados para alcanzarlos. Los indicadores de este criterio, por lo tanto, son: la claridad de los objetivos, la planeación del proceso, el uso de métodos apropiados (de enseñanza y evaluación) y la coherencia entre todos ellos.

Proponemos los siguientes niveles de desempeño:

1. Bajo: no hay claridad, pertinencia ni coherencia entre objetivos, planeación y métodos
2. Medio: falta claridad en los objetivos o en la planeación, no siempre está clara la pertinencia de los métodos o falta coherencia entre los distintos elementos.
3. Alto: el proceso o producto cuenta con objetivos claros, planeación adecuada, métodos apropiados; hay coherencia entre los distintos elementos.

Evaluación

Un criterio importante para clasificar una innovación pedagógica es saber si ha sido evaluada interna y externamente. En general hay dos tipos de evaluaciones.

La primera es una evaluación sobre procesos de implementación de la innovación. Este tipo de evaluación tiene el propósito de documentar y describir sistemáticamente cómo la innovación fue implementada, si hubo lecciones aprendidas importantes, y si fue implementada como fue planeada. Este tipo de evaluación puede ser interna o externa.

El segundo tipo de evaluación es de resultados. Aquí el propósito es evaluar la efectividad de la innovación pedagógica en producir los resultados esperados o en cumplir con los objetivos originales. Este segundo tipo de evaluación normalmente este hecho por un evaluador externo independiente para generar confianza que la evaluación es objetiva.

Es importante aclarar que hay diversos tipos de diseños metodológicos para evaluar innovaciones (por ej. cualitativos, cuantitativos, cuasi-científicos, científicos (con muestras randomizadas e intervenciones con grupos de control e intervención). El valor agregado de la evaluación no depende tanto del diseño, pero sí en su coherencia con los propósitos del proyecto de innovación y en su calidad, rigor, y utilidad.

- *Nivel 1:* no ha sido evaluada
- *Nivel 2:* evaluación interna de procesos o resultados. También se considera evaluación interna la que realizan equipos de acompañamiento pedagógico como ConectaTE, el Centro de Ética Aplicada, el Centro de Español, etc. o la que pueden realizar pares académicos pertenecientes a la institución, aunque hayan sido ajenos al diseño o ejecución de la innovación.
- *Nivel 3:* evaluación externa e independiente. La realizada por pares académicos no vinculados a la institución ni al proyecto.

Tabla 1 – Síntesis de valoración de productos y procesos de docencia

Criterio	Subcriterios	Nivel	Punt	Nivel	Punt	Nivel	Punt
Resultados	Nivel de logro de los resultados	Bajo	1	Medio	2	Alto	3
Madurez	Prototipo En desarrollo Consolidada	Prototipo o en desarrollo	1			Consolidada	3
Alcance	Micro Meso Macro	Micro	1	Meso	2	Macro	3
Alineación	Tipo 1	No	0			Sí	1
	Tipo 2	No	0			Sí	1
	Tipo 3	No	0			Sí	1
Calidad del diseño	Nivel	Bajo	0	Medio	2	Alto	3

Criterio	Subcriterios	Nivel	Punt	Nivel	Punt	Nivel	Punt
Evaluación	Interna Externa Del proceso de los resultados	No tiene evaluación	0	Evaluación interna de procesos o resultados	2	Evaluación de resultados externa e independiente	3

Fuente: elaboración propia

Clasificación:

- 0 a 6 puntos: no clasifica
- 7 a 11 puntos: Tipo C
- 12 a 15 puntos: Tipo B
- 16 a 18 puntos: Tipo A

Conclusiones

Como se ha visto, el trabajo académico *(scholarship)* resulta ser todo un reto para la universidad contemporánea en términos de evaluación. Lo que acá se ha descrito es una experiencia que pretende arrojar luces sobre las posibilidades innovadoras que se pueden desarrollar desde la universidad latinoamericana. En particular, la Universidad de los Andes han venido gestando dos iniciativas igualmente complejas y retadoras para dar cuenta sobre formas alternativas de valorar el trabajo académico. Por un lado, construir unos criterios para valorar los productos de docencia. De otro lado, unas orientaciones para valorar no solo el trabajo académico orientado hacia la docencia *(scholarship of teaching)* sino de manera integral su articulación con la producción investigativa y las actividades de desarrollo institucional.

En otras palabras, la innovación que acá presentamos tiene que ver con demostrar, por un lado, que sí es posible y de una cierta manera, la valoración de esfuerzos de docencia para darle equivalencia respecto al esfuerzo por hacer investigación. Por otro lado, que al momento de ampliar la noción de *scholarship* como lo propone Boyer, resulta necesario pensar el portafolio como un mecanismo que muestre ese equilibrio e integración de un

modo que permita la valoración del trabajo académico. Sin desconocer que existan otras formas de hacerlo, la apuesta en la Universidad de los Andes ha girado sobre estas dos estrategias que consideramos innovadoras.

Si bien la tarea no resulta fácil dadas las resistencias que son propias de la cultura organizacional y disciplinar que provienen de cada Facultad, este esfuerzo muestra la importancia de hacer un ejercicio de validación participativa en la cual este tipo de estrategias incentiven el cambio. Como toda innovación educativa, es importante reconocer que la incertidumbre y la resistencia al cambio son connaturales a este tipo de propuestas que guardan valorar toda vez que apuntan a transformar la manera en que solemos concebir el trabajo académico.

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2004). What the best college teachers do. Harvard University Press.

Becker, W. E., y Andrews, M. L. (Eds.). (2004). The Scholarship of Teaching and Leaning in Higher Education: Contributions of Research Universities. Indiana University Press.

Boyer, E. L. (1990). Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Boyer, E. L. (1999). Una propuesta para la educación superior en el futuro. Fondo de Cultura Económica.

Cifuentes, G. y Caldas, A. (2018). Lineamientos para investigar y evaluar investigaciones educativas. Ediciones Uniandes.

Conzuelo Serrato, C. (2012). El portafolio docente, una alternativa de evaluación del profesorado en educación superior. En M. Arbesu y F. Díaz (Eds.), Portafolio docente: Fundamentos, modelos y experiencias, pp. 135-150. Díaz de Santos.

Menéndez Varela, J. (2013) La carpeta docente como instumento de evaluación del profesorado universitario ¿Es posible valorar la mejora de la calidad de la enseñanza? En M. Arbesu y F. Díaz (Eds.), Portafolio docente: Fundamentos, modelos y experiencias, pp. 87-110. Díaz de Santos.

Olsen, B. (2010). Teaching for Success: Developing Your Teacher Identity in Today's Classroom (The Teacher's Toolkit). Routledge.

Romero-Rodríguez, L. (2005). Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis: impacto de la evaluación al desempeño de los académicos. Plaza y Valdés.

Seldin, C., Miller, E. y Seldin, P. (2010). The teaching portfolio: a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. John Willey and Sons.

Seldin, P. y Miller, J. (2009). The academic Portfolio: A practical guide to documenting Teaching Research, and service. Jossey-Bass a Wiley imprint.

Shön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Paidós.

Shulman, L. (1998). Teacher portfolios. In N. Lyons (Ed.), With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism. Teachers College Press.

Stake, R, y Conzuelo Serrato, S. (2009, noviembre). El uso de portafolios docente en educación superior. [ponencia] I Coloquio Iberoamericano: La Evaluación de la Docencia Universitaria y no Universitaria: Retos y Perspectivas.

Universidad de los Andes (2015). Estatuto profesoral. Universidad de los Andes.

Experiencias de Actualización del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en la Facultad de Psicología de la UNAM

Benilde García Cabrero
Leydy Aleen Erazo
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

La Facultad de Psicología de la UNAM inició recientemente la revisión y reformulación del sistema de evaluación del desempeño docente, a través de un enfoque participativo que involucra activamente a los profesores. La comunidad académica de la Facultad está conformada por alrededor de 500 docentes y 3.500 estudiantes. El sistema de evaluación funciona desde la década de 1980 mediante la aplicación de un cuestionario, que es respondido por los alumnos en cada semestre. El proceso de actualización de este sistema, que se inició en fechas recientes, tiene un enfoque teórico que combina fundamentalmente dos aproximaciones: la evaluación con propósitos formativos, orientada al mejoramiento de la enseñanza, y el enfoque "basado en la evidencia". Con base en la aproximación formativa, se ha planteado que el objetivo de la evaluación de la docencia debe ser el de contribuir con información sistemática sobre la enseñanza, para así fomentar la reflexión de la planta docente, con la finalidad subsecuente de retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura. Por su parte, la perspectiva de la evaluación centrada en la evidencia señala que el objetivo de la evaluación debe ser el de destacar aquellos aspectos de la enseñanza que cuenten con evidencia empírica sólida sobre su estrecha relación con la mejora del aprendizaje de los alumnos. Los resultados alcanzados al presente en el proceso de actualización del sistema de evaluación docente incluyen: 1) la formulación del marco de referencia teórico-conceptual acerca de la evaluación de la docencia, que se apoya, entre otros referentes, en el modelo de evaluación de competencias docentes propuesto por García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda Beltrán; 2) la estructura del nuevo cuestionario de opinión de los estudiantes; 3) el análisis de una consulta a la comunidad académica sobre lo que consideran una buena docencia, y 4) el análisis de las propiedades psicométricas del

instrumento usado en años anteriores y que está basado en la aplicación de 38.110 cuestionarios. A lo largo de los dos años en que se ha desarrollado este proceso, se ha contado con la participación activa de representantes de académicos que están a la cabeza del proceso y fungen como enlaces con el resto de la planta docente. Los avances desarrollados a partir de los resultados anteriores se basan en el uso de diversos métodos *"top-down"* (de la teoría a la práctica) y *"bottom-up"* (de la práctica a la teoría). En el presente texto se comparte la experiencia vivida dentro de un ambiente complejo, en el cual participa una comunidad académica diversa, en un proceso matizado por representaciones sociales, políticas y laborales entretejidas y, en determinados momentos, contrapuestas.

Introducción

Llevar a cabo evaluaciones efectivas, apreciativas y motivadoras del desempeño docente es una tarea compleja que requiere de múltiples instrumentos de valoración, formales e informales, tradicionales y auténticos, si es que se pretende construir un sistema equilibrado de evaluación (Benton y Young, 2018). Este sistema debe considerar diversas funciones docentes, entre ellas, la enseñanza directa mediante clases magistrales o seminarios en escenarios presenciales, a distancia o en línea, la supervisión en la práctica y la tutoría. La voz (opinión) de los estudiantes constituye un elemento crítico del sistema de evaluación docente, que puede complementarse adecuadamente a través de la autoevaluación del profesor y los juicios razonados de otros profesionales relevantes, tales como pares, supervisores y/o jefes inmediatos, quienes son capaces de valorar la enseñanza mediante la observación directa o a través de videos de clases típicas del profesor. La integración de los tres elementos (evaluación de estudiantes, autoevaluación y co-evaluación) puede posibilitar que los maestros consideren a la evaluación de la docencia, no como un proceso sumativo de carácter sancionador, sino como una evaluación orientada al dominio (Benton y Young, 2018) y al perfeccionamiento del contenido y de las estrategias de enseñanza y evaluación. Todo lo anterior forma parte de una estrategia de evaluación formativa orientada a la mejora, que permite generar una mejor disposición y motivación por parte de los profesores, y estar abiertos a comentarios enfocados al posible mejoramiento de su desempeño docente.

De acuerdo con lo señalado por Benton y Young (2018), proporcionar retroalimentación oportuna y efectiva al desempeño docente, es más útil

cuando ésta se desarrolla en un entorno que fomenta el desafío, el apoyo y el crecimiento profesional docente. En este tipo de entornos, los profesores, en lugar de desmoralizarse por las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de evaluación de la docencia, pueden concentrarse en sus esfuerzos individuales y comparar los actuales progresos con el rendimiento anterior. Posteriormente, a través de la orientación adecuada, que puede darse mediante cursos o asesorías, los maestros podrían enfocarse en desarrollar una mejor enseñanza, a través del perfeccionamiento o incorporación de nuevos métodos y habilidades, en lugar de preocuparse o sentirse afectados emocionalmente por las comparaciones con otros profesores cuando reciben las evaluaciones u opiniones de sus alumnos. En este sentido, Benton y Young (2018) plantean que la evaluación de la docencia puede convertirse en un proceso gratificante y no en un evento temido.

En 1987, Arthur Chickering y Zelda Gamson sugirieron siete buenas prácticas para que los profesores universitarios de licenciatura pudieran mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Entre ellas señalaron las siguientes: 1) promover un mayor contacto entre estudiantes y profesores, 2) fomentar el aprendizaje activo y 3) tener altas expectativas hacia el desempeño de los alumnos. Los planteamientos de Chickering y Gamson (Goodman et al, 2011) fueron recomendados por los miembros de la Asociación Americana de Académicos Universitarios como parámetros para crear buenas prácticas docentes con los alumnos. La intención fundamental era fortalecer el aprendizaje de los alumnos, así como su desarrollo personal. Estas propuestas se han derivado de la necesidad de responder a fuerzas externas que están impulsando cambios en las instituciones de educación superior, con la intención de que éstas asuman una mayor responsabilidad (rendición de cuentas), en relación con los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos. Además del aprendizaje activo y las altas expectativas propuestas por Chickering y Gamson, esta Asociación sugirió la creación de comunidades de apoyo incluyentes para promover el aprendizaje (Goodman et al, 2011).

En relación con las buenas prácticas docentes, Maulana et al (2015) señalan que un punto central es el de la gestión eficiente del aula, misma que, de acuerdo con su amplia definición, debe incluir acciones del profesor orientadas a garantizar que las sesiones de clase comiencen y terminen a tiempo, así como gestionar la transición de los diferentes momentos de la clase de manera eficiente, minimizar el tiempo que se dedica a asuntos

no relacionados con la clase, enfrentar y manejar las actitudes irrespetuosas de los estudiantes de manera efectiva, preparar bien el curso y los temas incluidos y presentarlos de forma organizada y estructurada. Asimismo, estos autores señalan otras acciones importantes, tales como la claridad en la exposición, esto incluye hacer explicito el objetivo de la sesión de clase, para que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos durante la misma; proporcionar una estructura clara de la sesión y realizar un balance adecuado de explicaciones y presentaciones; gestionar el trabajo independiente; dividir claramente el trabajo individual del grupal y verificar que los estudiantes comprendan adecuadamente los contenidos del curso. Además, se requiere que el profesor utilice estrategias didácticas para activar el aprendizaje, es decir, recuperar los conocimientos previos de los estudiantes y tener certeza de que los estudiantes conocen la relevancia del contenido, facilitando el desarrollo de procesos de pensamiento de nivel superior, y poner en práctica una enseñanza que se adapte a las características de los alumnos.

Los estudiantes universitarios de hoy en día son cada vez más diversos, cuentan con habilidades de aprendizaje distintas, lo cual implica que la enseñanza debe ajustarse para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Esto demanda a los teóricos y profesionales de la educación desarrollar una disciplina sólida sobre la relación entre la enseñanza y el aprendizaje a nivel universitario para identificar lo que funciona mejor. En este sentido Hattie (2012, 2015b) ha realizado una síntesis de más de 65.000 estudios sobre el aprendizaje universitario, que incluyen alrededor de 250.000 estudiantes de 20-25 años de edad, con el propósito de resumir los hallazgos clave relacionados con las variables de enseñanza que están vinculadas más estrechamente con el aprendizaje de esta cohorte de edad universitaria y discutir las implicaciones clave para la educación superior.

Hattie (2015a), desde la teoría del Aprendizaje Visible *(Visible Learning)* argumenta que cuando los maestros ven la enseñanza y el aprendizaje a través de los ojos de sus alumnos, y cuando los estudiantes se convierten en sus propios maestros, los resultados y la participación se maximizan. No es suficiente estar de pie, hablar y contemplar una gran multitud de estudiantes; para tener éxito, los profesores universitarios deben considerarse a sí mismos como evaluadores y preguntarse constantmente sobre el mérito, el valor y la importancia del impacto de sus intervenciones.

Este enfoque en el impacto exige cuestionar qué significa "impacto", ya que ciertamente un hallazgo importante de la investigación del Aprendizaje

Visible es que con demasiada frecuencia, se hace referencia al aprendizaje superficial y no el profundo. Mientras que en el enfoque del aprendizaje superficial se hace énfasis en hechos, ideas y contenidos, en el aprendizaje profundo se promueven las relaciones y las conexiones entre las ideas y se extienden estas ideas a otros contextos. En general, en la mayor parte de los cursos se privilegia el aprendizaje superficial, e incluso muchos profesores universitarios comunican a sus alumnos que el objetivo del curso es comprender, establecer relaciones y ampliar su conocimiento; pero los estudiantes se quejan de que durante las evaluaciones del curso, que tienen un gran peso en la calificación final, se les pide que repitan las principales afirmaciones del libro de texto o de lo que ha expuesto el profesor en sus clases.

La premisa fundamental del Aprendizaje Visible es que cuando los profesores se enfocan en definir, evaluar y comprender su impacto, esto posibilita maximizar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Los resultados de los estudios realizados por Hattie (2015a) en el contexto de la teoría del Aprendizaje Visible se pueden resumir en seis hallazgos clave, relacionados con el impacto (medido por el valor de la d de Cohen) en el aprendizaje de los estudiantes, el cual se acentúa cuando: 1) los profesores consideran que su papel es evaluar constantemente el impacto de su enseñanza (d=.91, 2) Cuando los profesores trabajan en conjunto para planear los cursos, conocer y evaluar el impacto de su enseñanza (d=.91), 3) Cuando basan su enseñanza en los conocimientos previos de los estudiantes (lo que traen a la clase) (d=.85), 4) Cuando los maestros informan explícitamente a los estudiantes cuáles son los criterios de éxito en la asignatura al inicio del curso (d=.77), 5) Cuando los maestros desarrollan el programa del curso con proporciones óptimas de aprendizaje superficial y profundo (d=.71), y 6) Cuando los maestros establecen los niveles apropiados de desafíos dentro del curso y no esperan que los estudiantes solo "hagan su mejor esfuerzo" (d=.57).

Con base en las ideas antes expuestas, el presente trabajo comparte la experiencia vivida durante dos años en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante la actualización del sistema de evaluación docente y re-diseño de sus elementos; esto, dentro de un contexto complejo. La información compartida expone las acciones implementadas para retomar los aspectos mencionados anteriormente mediante una estrategia de doble vía, así denominada por combinar las técnicas *top-down* (de la teoría a la práctica) y *bottom-up*

(de la práctica a la teoría). De cada segmento se infieren algunos de los retos encarados al involucrar a la comunidad académica y llevar a cabo acciones consistentes, basadas en evidencias y mediante un proceso matizado por representaciones sociales, políticas y laborales (entretejidas y, en momentos, contrapuestas).

Contexto de la Universidad y la Facultad

La UNAM es la institución de educación superior pública más grande del país que, como tal, enfrenta desafíos para evaluar la calidad en la enseñanza. La planta docente está conformada por 40.289 personas, distribuidas entre facultades, escuelas, institutos y programas (DGAPA, 2019). Desde la década de 1990, la evaluación de la docencia ha estado vinculada a programas de estímulos a la productividad y a la promoción del personal académico. Los resultados de este tipo de programas han permitido tener un mayor conocimiento sobre la planta docente y su producción; sin embargo, están desligados de la mejora de la enseñanza, al regirse por un enfoque mayoritariamente administrativo y abocarse, básicamente, al control, a la entrega de estímulos o al cumplimiento de requisitos de acreditación (Rueda Beltrán et al, 2014).

En línea con el contexto anterior, la Facultad de Psicología también enfrenta desafíos relacionados con las condiciones en que se imparte la enseñanza. La diversidad de la planta académica está conformada por cerca de 500 personas, de las que el 60% tiene más de 21 años laborando en la Facultad, en edades superiores a los 55 años. Sus nombramientos se agrupan en dos grandes categorías: la mitad del personal tiene plaza de profesor de carrera de tiempo completo, mientras la otra mitad está constituida por aquéllos contratados por horas. Cada docente atiende grupos grandes de estudiantes (alrededor de 50 por clase), especialmente en los primeros semestres de la carrera. A esto se suman las complejidades de la población estudiantil que cursa el plan curricular de Psicología. En un semestre, el número de estudiantes inscritos oscila entre 3.500 y 4.000, 70% de los cuales son mujeres, con edades promedio de entre 18 y 22 años. El plan curricular es de ocho semestres y está conformado por seis campos de conocimiento: Ciencias Cognitivas y del Comportamiento; Psicobiología y Neurociencias; Psicología Clínica y de la Salud; Psicología de la Educación;

Procesos Psicosociales y Culturales; y Psicología Organizacional. Cada campo cuenta con una estructura de organización independiente y una planta docente que se rige por diversas perspectivas epistemológicas, metodológicas y de formación profesional, mismas que impactan en una variedad de prácticas de enseñanza. Las asignaturas impartidas en los primeros cuatro semestres son de carácter obligatorio y, en su mayoría, teóricas; ya a partir del quinto semestre, los estudiantes eligen los cursos optativos con los que trazan su propia trayectoria de formación profesional.

Lo anterior da cuenta de la complejidad de la docencia en la Facultad y, por tanto, del reto que representa su evaluación. Las distintas prácticas de enseñanza dependen en gran medida del tipo de asignatura, la cantidad de alumnos, la formación del docente, el semestre que cursa la población estudiantil y, finalmente, las políticas y normativas institucionales.

Antecedentes de la evaluaciónde la docencia en la Facultad de Psicología

Desde sus inicios en la década de 1980, el proceso de evaluación del desempeño docente en la Facultad se ha fundamentado en la opinión de los estudiantes, quienes en una escala tipo Likert señalan la frecuencia con la que el profesor realizó una serie de acciones descritas en un cuestionario, mismo que responden al finalizar el semestre. Desde el año 2007, esta información se recopila en línea, como parte de los requisitos solicitados a los alumnos para acceder a la elección de su horario de inscripción. A partir de tales datos, los reportes emitidos presentan análisis de frecuencias para cada opción, una calificación individual y global del docente y algunos datos comparativos de otros profesores que imparten la misma asignatura. Hasta el 2019, los usos de estos resultados se limitaban a ser parte de las evidencias requeridas en algún tipo de concurso, incentivo o promoción, y se dirigían únicamente al personal de tiempo completo. El tratamiento de los datos obtenidos mediante los cuestionarios aplicados a los alumnos resulta similar al de otras universidades públicas del país, tal como lo reporta Rueda Beltrán (2008, 2011).

En el año 2017, una vez que la dirección de la Facultad solicitó la actualización de la evaluación, la División de Estudios Profesionales (instancia académica responsable de la licenciatura escolarizada) realizó un diagnóstico

de las limitaciones del proceso, basado en la revisión documental, entrevistas con el personal de las instancias responsables y tres tipos de análisis cuantitativos. De las dos primeras fuentes se concluyó que, respecto de la validez de los instrumentos, el cuestionario carece de una fundamentación conceptual que respalde los constructos y atributos que pretende medir. En cuanto al momento de la aplicación, se resaltó un problema de sesgo de memoria, dado que las respuestas se solicitaban cuatro semanas después de que culminara el ciclo escolar y como un requisito al momento de la inscripción de las asignaturas del siguiente semestre. Sobre el uso de los resultados se indicó que la principal limitación es el acotado acceso a los mismos, pues sólo una parte del cuerpo docente puede hacerlo, y bajo petición, para incorporarlos a programas de incentivos, mientras que la otra parte no cuenta con esta posibilidad, ya sea porque desconocen el proceso o no lo requieren en ningún trámite.

Los análisis cuantitativos para el diagnóstico de la estructura del cuestionario se derivaron de las aplicaciones del año 2018 (semestres de primavera y otoño). El instrumento, diseñado desde los años ochenta, integraba 19 reactivos agrupados en cuatro dimensiones, con una escala de frecuencia de cinco opciones, de *siempre a nunca,* aunque carecía de documentos que sustentaran su fundamentación. La base de datos seleccionada para el análisis contenía 38,110 registros, de respuestas de estudiantes en el conjunto de las asignaturas del plan de estudios. Los resultados de este análisis de consistencia interna, realizados ex profeso, arrojaron una confiabilidad alta de 0.96 de *alfa de Cronbach,* en tanto que el análisis factorial exploratorio arrojó una sola dimensión y, por otra parte, el análisis de sesgo indicó un sesgo positivo en las repuestas, toda vez que los estudiantes marcaron en mayor medida las opciones de *siempre* y *casi siempre* (Unidad de Planeación, 2019).

De esta manera, se concluyó que la estructura del instrumento usado en años anteriores, así como sus usos, deben ser reformulados, ya que con los resultados obtenidos no es posible proporcionar una retroalimentación adecuada a la práctica de enseñanza, ni posibilita acciones que favorezcan su mejora. Esta información fue incorporada como parte de la documentación de los antecedentes de la evaluación.

Estrategia de actualización de doble vía

Tal y como se señaló antes, la estrategia de actualización tuvo un enfoque de doble vía, *"top-down"* (de la teoría a la práctica) y *"bottom-up"* (de la práctica a la teoría), que implicó la síntesis de múltiples fuentes. Para llevarla a cabo, se retomaron referentes teóricos-empíricos y se involucró a los docentes para re-diseñar la evaluación, establecer un objetivo de tipo formativo, considerar un enfoque de sistema, acordar los instrumentos de recolección de información y establecer los usos válidos de los resultados. Esta serie de acciones inició en el año 2017 y se ha mantenido desde entonces en un proceso continuo de desarrollo y refinamiento.

Para ello, en la primera vía (de la teoría a la práctica) se consideró identificar atributos clave de la enseñanza efectiva; esto, por medio de continuas revisiones teóricas y de investigaciones que respaldan los aspectos a valorar. Los esfuerzos se concentraron en incluir evidencias de reportes empíricos que representaran una orientación sobre las acciones docentes con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes de educación superior (Hattie, 2015a). Como resultado de este trabajo se obtuvieron orientaciones fundamentadas de la docencia, la enseñanza y el aprendizaje visible, plasmados en el documento extenso del marco teórico de la evaluación.

En la segunda vía (de la práctica a la teoría) se realizaron acciones que involucraron a la comunidad académica. En el inicio de la actualización, la totalidad de docentes y estudiantes recibieron una invitación para que, con base en sus experiencias, opinaran sobre sus concepciones de la buena docencia en la enseñanza de la Psicología. De manera paralela, se integró una comisión de trabajo de profesores, representativos de la planta docente, que fungieron como puentes de comunicación para los docentes de los diferentes claustros y con quienes se acordó, a lo largo del tiempo, cuáles serían los aspectos relevantes y que se incluirían en un sistema de evaluación docente en el contexto de la Facultad. A todos se les compartió material de difusión, orientado a sensibilizarlos sobre la importancia de este.

Esta aproximación en dos vías se ha apoyado en cuatro pilares fundamentales: por un lado, retoma una visión de la evaluación de cuarta generación, desde la cual se plantea la construcción de procesos a partir del trabajo con individuos, en discusiones con las partes interesadas y retomando experiencias de las personas en acciones participativas, para dar mayor atención a la diversidad de valores, demandas, preocupaciones e intereses implicados

en la evaluación (Alcaraz, 2015; Escudero, 2003; Guba y Lincoln, 1989; Stake et al, 2011). Por otro lado, busca tomar en cuenta los estándares publicados por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (2008), los de evaluación de personas (Gullickson, 2008); los de evaluación de programas (Yarbrough et al, 2011) y los de pruebas psicológicas y educativas (AERA, APA y NCME, 2014). Estos apoyos brindan un marco de referencia para orientar las evaluaciones educativas, respaldado por la experiencia de organizaciones que trabajan en conjunto desde el año 1974. En tercer lugar, se cuenta con el modelo por competencias docentes propuesto por García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda Beltrán (2008), en el contexto de los trabajos realizados por la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Por último, se considera un enfoque formativo, en el que se busca que los resultados obtenidos sean útiles para retroalimentar la práctica docente, acompañar procesos de reflexión y fomentar acciones de mejora que apoyen la enseñanza y el aprendizaje, en reconocimiento a la complejidad y a las condicionantes institucionales (Murillo e Hidalgo, 2016; García Cabrero et al, 2014).

La estrategia ha representado ventajas de legitimidad, utilidad y factibilidad, sintetizadas en cinco puntos: 1) Ayudar a enfocar la evaluación, en el reconocimiento del contexto de la enseñanza, de un personal docente y estudiantil amplio y diverso, en el que se diseña un "traje a la medida" de los individuos que participan, con base en los recursos disponibles y en virtud de que pocas facultades comparten las mismas características. 2) El cuerpo docente, ha comprendido mejor los alcances, limitaciones y posibles usos de los resultados de la evaluación, a partir de las discusiones y propuestas presentadas. 3) Las sesiones de trabajo son motivantes y se enriquecen con los planteamientos provenientes de personas con diferentes enfoques profesionales y experiencias, aunque a su vez representa el desafío de convocar, involucrar, dialogar, explicar, llegar a acuerdos y encontrar un lenguaje común para hablar de evaluación docente. 4) Desde el inicio del proceso, los docentes se sienten partícipes, reconocen la importancia de buscar objetivos conjuntos, plantean propuestas y, en conjunto, aclaran las inquietudes respecto de los diferentes tipos de evaluación: aquellas orientadas a dar incentivos o promociones, que tengan una propuesta formativa y que busquen la retroalimentación continua, una que contribuya a reflexionar institucionalmente sobre las prácticas de enseñanza. 5) De manera continua, se exponen aspectos críticos de los procedimientos prácticos y de los aspectos metodológicos y técnicos, los cuales impactan actividades funcionales

y relevantes. Todas estas ventajas representan un camino de descubrimiento y acuerdos, donde se establecen los pilares para dar viabilidad y aceptación a la evaluación y no tanto de verificación (Yarbrough et al, 2011).

El trabajo colegiado tiene evidencias empíricas sobre su impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2015b). En un futuro próximo, los resultados entregados podrían ayudar a crear comunidades de docentes que tengan una visión compartida sobre los procesos ya explicados.

Consulta a la comunidad sobre la buena docencia

Esta consulta de opinión tuvo como objetivo plantear perfiles de referencia de las acciones docentes más valoradas por los miembros de la comunidad. La invitación se extendió tanto a profesores como a estudiantes de todos los semestres, a quienes se les solicitó definir las características del buen desempeño docente en la Facultad de Psicología y escribir un listado de diez atributos que, desde su perspectiva particular, lo definen. Adicionalmente, se dedicó un espacio para comentarios respecto al proceso de evaluación, en caso de que surgieran inquietudes. La consulta fue realizada vía internet y difundida a través de diversos medios de comunicación institucional. Al finalizar, se obtuvo un total de 3.421 opiniones.

La información recopilada sirvió como sustento para la definición de una propuesta inicial de perfil de la docencia en la enseñanza escolarizada. Las opiniones fueron sometidas a un análisis cualitativo de contenido para reflejar la voz de quienes opinaron. La caracterización del perfil se integró por los atributos mencionados, considerando desde los más mencionados, hasta los menos mencionados, como un indicador de las acciones docentes deseadas en mayor y menor medida, El conjunto de opiniones afines se agruparon en dimensiones y la definición de cada una integró lo expresado en cada conjunto de opiniones.

El perfil se conformó por cuatro dimensiones: la primera, la de los elementos más mencionados, correspondió a la Competencia pedagógica; la segunda hizo referencia a los comportamientos derivados de la Relación con los estudiantes; la tercera se enfocó en aspectos del Compromiso docente, y la última, en las acciones de *Evaluación del y para el aprendizaje.*

La integración del perfil docente deseado fue en gran medida, resultado de una alianza institucional de la Facultad de Psicología con la Dirección de Evaluación Educativa de la UNAM, que es una dependencia externa a la Facultad, que adopta también un enfoque formativo haacia la evaluación docente, ya que considera que los resultados obtenidos deben vincularse fundamentalmente con la definición de estrategias de desarrollo profesional (Rojo, y otros, 2019). Los resultados in-extenso del análisis de las opiniones recabadas, forman parte del informe interno (2018) entregado por esta dirección, la cual está adscrita a la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la Universidad (CODEIC).

Las propuestas de perfiles docentes (una para el sistema escolarizado y otra para el abierto) planteadas en el informe, fueron sometidas a la validación de los docentes de la comisión de evaluación, durante el proceso de construcción de los cuestionarios. Con ello se buscó que la comunidad de profesores reconociera los resultados y se apropiara del contenido trabajado, así como de la consistencia y confiabilidad de los análisis realizados.

Diseño del cuestionario de evaluación de la docencia

Una vez establecidas las dimensiones del perfil docente esperado, se inició el proceso de validación con profesores de la Facultad, a partir de la consulta abierta a la comunidad. Para ello, se invitó a diez personas, convocadas por su reconocida trayectoria, experiencia y competencias en metodología, estadística, enseñanza y docencia. Ellas conformaron la comisión que tuvo la tarea de validar y aportar propuestas, buscando dar coherencia a la teoría, las evidencias de la investigación, el perfil docente, las opiniones de la consulta, las características particulares del contexto y los criterios de la implementación.

La validez se tomó como concepto unitario, de acuerdo con lo planteado en los estándares técnicos de pruebas psicológicas y educativas (AERA, APA y NCME, 2014) . Esto nos permite reflexionar sobre la importancia de tomar los resultados de un cuestionario como evidencia de una medición que responde a una interpretación y valoración, pero no como única fuente para dar cuenta de un fenómeno educativo. En su acepción más reciente, la validez ha pasado de verse como una propiedad de los instrumentos, para referirse al grado en que la teoría y evidencia acumulada respaldan las

interpretaciones en torno a los puntajes del instrumento y los usos propuestos para el mismo (AERA, APA y NCME, 2014).

Esta validación fue una primera aproximación al trabajo colegiado que permea la actualización. La dinámica del equipo se consolidó a lo largo de un año, en el que se cuidó la realización sistemática de un esquema productivo de reuniones, tareas y seguimiento. Con el paso del tiempo, cada integrante aportó más de su *expertise* técnica acerca del contexto de la enseñanza, lo que fortaleció la comprensión sobre la necesidad de actualizar la evaluación, con miras a volverla más útil para toda la planta docente.

El resultado de este trabajo fue la consolidación de la estructura de la primera versión del cuestionario, que atendió las recomendaciones técnicas reportadas en la literatura (Lane et al, 2015). La comisión desarrolló un instrumento de 42 atributos, agrupados en las cuatro dimensiones propuestas, para que fueran valorados a través de la opinión de los estudiantes, en una escala de frecuencia. De manera complementaria, se discutió la importancia del momento en que se aplica el cuestionario, indicando que debería realizarse antes de la finalización del semestre y la entrega de calificaciones.

Este primer cuestionario fue la base para iniciar la sensibilización a la comunidad sobre el proceso de evaluación y un piloteo. En ambas actividades se buscó integrar a la comunidad docente, estudiantil y administrativa, de una manera paralela a los avances implementados. El mayor énfasis se realizó en difundir los propósitos formativos que se persiguen, la participación de diferentes actores, la complejidad del contexto, la rigurosidad técnica y el interés de vincular la evaluación con la formación docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Proceso de sensibilización

Una acción continua y complementaria fue la planeación de acciones de sensibilización que informaran sobre la actualización de la evaluación docente. De inicio, se difundieron mensajes relevantes en la página web, por medio de infografías como materiales visuales, donde se sintetizaron los datos del contexto, las fases establecidas, el nuevo objetivo instaurado, las instancias de la Facultad involucradas, la línea de tiempo y la evolución de los instrumentos. Asimismo, se publicaron de manera periódica los avances

de informes en medios de difusión internos, para que cualquier persona interesada pudiese consultarlos.

De forma complementaria, se llevaron a cabo conversatorios en los que personas expertas en evaluación docente y responsables de procesos similares, de otras facultades o institutos de la Universidad, compartieron sus experiencias en un diálogo con los docentes. En las sesiones participaron los miembros de la comisión docente, profesores representantes de los diversos campos de conocimiento y algunos estudiantes. Estas experiencias permitieron dar a conocer las vivencias y desafíos de la evaluación en otros contextos, reconociendo similitudes y diferencias.

Aplicación de instrumentos

La aplicación del cuestionario en su primera versión se consideró como un piloteo. Esta etapa tuvo como objetivo fortalecer la precisión técnica de la evaluación para aumentar las evidencias de validez que deben sustentar los resultados. La población objetivo que respondió el cuestionario fueron los estudiantes de los semestres de 2° y 4° que asistían de manera regular a las clases. El total de cuestionarios recopilados fue de 6.613 durante un periodo de un mes.

El formato de aplicación fue de lápiz y papel, durante los horarios de clases y antes del periodo de exámenes finales. Esta planificación dio la oportunidad de asegurar el anonimato de los estudiantes en a través de sus respuestas, al tiempo de explicar a los grupos y docentes el objetivo de la actualización; a estos último se les solicitó retirarse del salón durante la aplicación. El grupo de aplicadores se conformó por estudiantes de semestres superiores, de licenciatura, posgrado y administrativos, quienes fueron capacitados en dos sesiones para este fin. La respuesta al cuestionario por grupo tuvo una duración de 20 minutos, en promedio. Cada estudiante valoró alrededor de cinco docentes. El total de los *grupo-profesor* evaluados fue de 136, dado que un docente tiene a cargo entre 1 y 3 grupos. Cada asignatura era impartida en promedio por 10 profesores, y un profesor estaba a cargo de entre uno y tres grupos. Dentro de las incidencias se reportó que un grupo pequeño de docentes manifestaron su desconocimiento sobre la actualización, o que no estaban de acuerdo en participar, razón por la cual no se recopiló información en esos grupos.

La experiencia indicó que la magnitud de la logística de la aplicación requiere un esfuerzo extenso de planificación, tiempo, recursos y personas de apoyo para dar cobertura. Esta fase requiere de alta precisión para aportar a la validez de las interpretaciones de los instrumentos (AERA, APA y NCME, 2014).

Análisis de los resultados

Los datos del piloteo fueron analizados de manera cuantitativa y cualitativa. A la comisión de docentes se le presentó el conjunto de análisis de los datos descriptivos (de consistencia interna) y de los análisis factoriales (el exploratorio y el confirmatorio), realizados con el programa R. Con base en los resultados de los reactivos y de la estructura de los instrumentos, se tomó la decisión de eliminar reactivos que mostraron características psicométricas pobres.

En la revisión cualitativa del contenido de los reactivos se acordó que era necesario darle un mayor enfoque al propósito formativo. Para ello, se retomaron los elementos de la enseñanza basada en la evidencia, señalados por Hattie (2015a), para ajustar la redacción de los enunciados. Este trabajo se realizó con los diez integrantes iniciales, con quienes se consideró que, desde esa fase, era recomendable integrar a otros docentes para aumentar la validez y significatividad de la información trabajada, según las perspectivas de enseñanza de otras áreas.

En la segunda etapa de la conformación de la comisión se integraron duplas de profesores, representantes de cada uno de los seis campos de conocimiento del curriculum de la licenciatura en psicología. Los docentes participantes eran parte de un claustro, según las asignaturas que imparten, y fueron designados de manera colegiada por sus propios grupos. En esta fase, la diversidad de perspectivas se amplió y el común denominador fue la enseñanza en Psicología. A cada pareja se les instó a ser un puente de comunicación entre las actividades de la actualización y el resto de los profesores, así como a aportar sus experiencias y conocimientos. A ellos se les entregó la documentación de los avances alcanzados. Este segundo grupo quedó conformado por 24 personas, con quienes se realizaron varias sesiones para aclarar dudas.

La segunda fase de trabajo colegiado se fortaleció a lo largo de otro año de reuniones mensuales. Los nuevos participantes mostraron una amplia disposición para compartir ideas y experiencias. El punto de partida retomó la revisión de lo que se evaluaría, así como el *por qué,* el *para qué,* el cómo y el qué sobre los usos que se les podrían dar a los resultados obtenidos. Los representantes de claustros reunieron opiniones de sus colegas, mismas que fueron trabajadas en las sesiones, incluyendo con esto una amplia variedad de perspectivas. Las discusiones llevadas a cabo sobre el re-diseño de la evaluación han sido muy ricas, en ellas se han aclarado inquietudes y se han planteado propuestas que involucran a toda la comunidad académica, de profesores y estudiantes.

Dentro de los primeros resultados alcanzados, se destaca el acuerdo sobre el contenido del cuestionario de opinión de los estudiantes. El instrumento constituye una segunda versión, y su uso ha quedado circunscrito a las asignaturas teóricas de los semestres básicos, donde se comparten más elementos de la enseñanza. Una cuestión importante, que se agregó al final del cuestionario, fue la inclusión de una pregunta sobre el grado de aprendizaje que el estudiante percibe, que alcanzó en el curso; esto, como una fuente complementaria de retroalimentación para el docente. En la Tabla 1 se describe la estructura del instrumento, con las cuatro dimensiones, su definición y el número de reactivos incluidos.

Después de varias sesiones de trabajo con la comisión, se concluyó que el cuestionario descrito resultaba un medio limitado para establecer el panorama de las acciones realizadas por parte del cuerpo docente. Los resultados obtenidos reflejarían una parte de la enseñanza, sin mostrar claridad en la diversidad de las prácticas docentes. El grupo acordó que se requiere incluir otros medios de recolección de información para integrar una retroalimentación más completa. Adicionalmente, se planteó la importancia de implementar paulatinamente tareas complementarias de sensibilización con los estudiantes para que proporcionen una opinión más confiable y útil para la retroalimentación al docente.

_Tabla en página siguiente

Tabla 1. Estructura del cuestionario de la evaluación docente para el área de Formación General de la Licenciatura en Psicología de la UNAM

Dimensiones	Descripción	Nro. de reactivos
Competencia Pedagógica	Describe las habilidades que pone en práctica el profesor para facilitar el aprendizaje.	19
Relación con los alumnos	Abarca las habilidades que posee el docente profesor para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.	7
Compromiso docente	Comprende las obligaciones del profesor con respecto al cumplimiento de sus responsabilidades.	7
Evaluación del y para el Aprendizaje	Incluye las actividades que el docente realiza para valorar el aprendizaje de los alumnos y retroalimentar su desempeño.	6
Grado de aprendizaje	Reporte del estudiante sobre el aprendizaje alcanzado y la descripción de sus razones.	2
	Total de reactivos	**41**

Finalmente, cabe destacar que, al término de los dos años de esta experiencia, las decisiones se han sustentado en acuerdos tomados a partir de evidencias sobre productos específicos y análisis de fuentes cualitativas y cuantitativas, derivados de la estrategia de doble vía. Aún quedan otras tareas pendientes para fortalecer la evaluación y la formación docente. El equipo que coordina la investigación incorporó la realización de laboratorios cognitivos con los estudiantes y planea llevar a cabo (en una fecha por definir) la aplicación del segundo pilotaje. Asimismo, se están diseñando cuestionarios para otro tipo de asignaturas, además de propuestas adicionales para determinar qué medios de recolección de información cualitativa serían pertinentes y qué nuevas propuestas de formación docente están vinculadas a los resultados de la evaluación y son adecuadas al contexto.

Conclusiones

La actualización de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Psicología de la UNAM se ha llevado a cabo mediante un enfoque participativo y formativo, considerando otras experiencias institucionales, y referentes teóricos y empíricos de vanguardia, lo que ha permitido avanzar en la credibilidad de las acciones e involucrar a los docentes de manera proactiva. El objetivo establecido ha sido socializado y aceptado por diversas personas de la comunidad académica. El diseño del sistema de evaluación se ha concebido como un "traje a la medida", considerando el contexto de la Facultad, reconociendo los antecedentes y buscando un beneficio para toda la planta docente, en pro de una retroalimentación sistemática y de una mejora de las prácticas de enseñanza.

El avance en la aceptación de la evaluación ha sido importante, aunque la consolidación del cuestionario de opinión de estudiantes ha tomado ya dos años. Al disponer de espacios grupales en los que el cuerpo docente comparte una dinámica de trabajo conjunto, se comprenden mejor las razones por las cuales se lleva a cabo la evaluación docente y se hace más factible el uso de los resultados y la participación de los profesores en ambientes productivos, a través de las discusiones realizadas durante el proceso. Para llegar a acuerdos, cada propuesta ha implicado una argumentación detallada de los elementos que se deben valorar y de la manera como deben quedar descritos a lo largo de varias reuniones. En consecuencia, el trabajo con más personas contribuye al logro del objetivo planteado y es una manera innovadora de re-diseñar la evaluación docente en la Facultad de Psicología, con miras a tener un sistema válido y confiable de evaluación docente.

Teniendo en cuenta que la validez de los instrumentos responde al grado en que la teoría y las evidencias empíricas respaldan los usos de los puntajes obtenidos, para darle mayor justicia a los procesos de evaluación (AERA, APA y NCME, 2014), en este capítulo se expusieron las evidencias reunidas hasta la fecha durante el prceso de actualización de la evaluación docente, a través de la construcción del cuestionario de opinión de los estudiantes y de las opiniones vertidas durante la encuesta realizada por la CODEIC, así como a través de los espacios participativos que se generaron para los docentes tanto a tarvés de las reuniones de la Comisión Coordinadora de la Evaluación con los representantes de las áreas que conforman el curriculum de lalicenciatura, así como de las reuniones con los claustros de académicos,

coordinadas por los representantes de los profesores quienes fungieron como enlaces entre los claustros y la Comisión Coordinadora.

En perspectiva, trabajar en pro de un enfoque formativo, junto con el involucramiento de docentes y personal técnico especializado, ha consttituido un ejercicio incluyente y respetuoso de los puntos de vista de los profesores, que asimismo apoya la toma de decisiones institucionales en relación con el diseño e implementación de programas formativos en aquellas áreas que se señalen como espacios de oportunidad de crecimiento profesional, en pro de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La experiencia aquí reportada pretende contribuir a la discusión de la complejidad inherente al proceso de diseño de sistemas de evaluacion docente que buscan incorporar a los procesos de evaluación, el uso de sus resultados para retroalimentar la labor docente de una manera más integral y la necesidad de contar con personal calificado, en aspectos teóricos y técnicos, para resolver de forma parsimoniosa, equilibrada y significativa para los docentes y los estudiantes, la implementación de sistemas de evaluación de la docencia que sean útiles y formativos, y que se encuentren sólidamente fundamentados en la evidencia empírica.

Referencias bibliográficas

Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(1), 11-25.

American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), National Council on Measurement in Education (NCME), Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). (2014). Standards for educational and psychological testing. AERA.

Benton, S. L. y Young, S. (2018). Best practices in the evaluation of teaching IDEA Paper #69. 1-18.

Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin. 39(1). 3-7.

DGAPA. (2019). Estadísticas del Personal Académico. Universidad Nacional Autónoma de México.

Dirección de Evaluación Educativa. (2018). Perfiles docentes y propuestas de cuestionarios para evaluar la docencia en la Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Escudero, T. (2003). From tests to current evaluative research. One century, the XXth, of intense development of evaluation in education. RELIEVE, 9(1).

García-Cabrero, B., Loredo, E., Luna, E. y Rueda Beltrán, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior [versión electrónica]. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 3(1). 124-136.

García-Cabrero, B., Loredo, E., Luna, E. y Rueda Beltrán, M. (2014). Competencias docentes en educación media y superior. Desarrollo y Validación de un Modelo de Evaluación. Universidad Autónoma de Baja California - Juan Pablos Editor.

Goodman, K. M., Baxter, M., Seifert, T. A. y King, P. (2011). Good practices for student learning: mixed-method evidence from the Wabash national study. About Campus: Enriching the student learning experience. 2-10.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). Fourth generation evaluation. Sage Publications.

Gullickson, A. (2008). The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators. Corwin Press.

Hattie, J. (2012). Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning. Routledge.

Hattie, J. (2015a). The applicability of Visible Learning to higher education. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1(1), 79.

Hattie, J. (2015b). Lo que mejor funciona en la educación: una política de competencia colaborativa. Pearson.

Joint Committee on Standards. (2008). Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. Trillas.

Lane, S., Raymond, M. y Haladyna, T. (2015). Handbook of test development. Routledge.

Maulana, R., M. Helms-Lorenz y van de Grift, W. (2015). The role of autonomous motivation for academic engagement of indonesian secondary school students: a multilevel modelling approach. (237-252) En King, R. B. y Bernardo, A. B. I. (Ed). The Psychology of asian learners. A festschrift in honor of David Watkins. Springer.

Murillo, F. e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo [versión electrónica]. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 9(2). 5-8.

Rojo, L., Martínez, A., González, V., Lee, H., Ibarra, I., Iñiguez, M., Sánchez, M. (2019). La utilidad de la evaluación docente para definir estrategias de desarrollo profesional. En M. Sánchez, y A. Martínez, Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado, 119-137).

Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 10.

Rueda Beltrán, M. (2011). ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades. ISSUE.

Rueda Beltrán, M., Canales, A., Leyva, Y. y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 171-183.

Stake, R., Contreras, P. y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. Perfiles educativos. (33). 155-168.

Unidad de Planeación. (2019). Análisis del instrumento del SEVADOC. Facultad de Psicología, UNAM.

Yarbrough, D., Shulha, L., Hopson, R. y Caruthers, F. (2011). The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users. Sage.

3

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Prácticas-reflexivas sobre la docencia en el aula universitaria

María Isabel Arbesú García
Universidad Autónoma Metropolitana X
Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional México

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de dos proyectos de investigación llevados a cabo en dos universidades públicas en la Ciudad de México, sobre las prácticas-reflexivas de la docencia universitaria. El eje teórico que fundamenta ambos proyectos se basa en las aportaciones que sobre la práctica reflexiva proponen autores tales como Dewey (1930), Stenhouse (1960) y Shön (1984) entre otros. Ambos trabajos utilizan procedimientos característicos del paradigma cualitativo: entrevista en profundidad y la filmación de la práctica pedagógica en el aula. Los hallazgos dan cuenta que los docentes participantes, al reflexionar sobre su práctica, proponen estrategias para mejorar su desempeño en el aula universitaria.

Presentación

La docencia puede mirarse como un objeto que genera en torno de sí acciones diversas donde múltiples elementos se expresan en su configuración incidiendo sobre aspectos distintos. El docente desarrolla su práctica en un contexto determinado, en una sociedad concreta, no se es profesor de una vez y para siempre. La sociedad cambia, se modifican las condiciones de trabajo, se multiplican las tareas, se establecen vínculos o distancia con los estudiantes; se atienden procesos de gestión, administrativos entre otros. La

docencia ha sido sometida a revisión, su papel en el proceso de enseñanza, competencias e identidad, entre otros.

En el caso de la educación superior, los docentes estudiaron una profesión científica, humanística o tecnológica. En ésta, aprendieron conocimientos y habilidades vinculados(as) con la profesión que eligieron. Los profesores son profesionistas en alguna rama de conocimiento, pero no fueron formados como docentes.

La actitud que los profesores asumen ante la docencia, repercute en la forma en que éstos enseñan y por ende en el aprendizaje de sus estudiantes. Todos hemos sido testigos, en alguna ocasión, cuando le hemos preguntado a un colega: ¿a qué te dedicas? "soy arquitecto, diseñador industrial, economista, sociólogo, entre otros", no obstante que la docencia sea su actividad principal.

Arbesú García y Piña (2009), comentan que existen diversas actitudes que los docentes asumen en su profesión (la docencia). Entre otras, algunos contemplan la docencia como un compromiso laboral, una actividad similar a cualquier otra, la que tienen que cumplir debido a que en la institución en donde laboran les exige dar clases, seminarios, prácticas de laboratorio, etc. Para otros, la docencia sólo puede ser realizada con pasión. Viven para la docencia, para lo que enseñan y cómo lo enseñan. También, existen profesores que consideran que la docencia es una obligación porque es la actividad que les permite vivir. No les agrada, pero es donde encontraron trabajo. No les queda más que cumplir o mal cumplir. Coincidimos con los autores en que la actitud que los profesores asumen ante la docencia, repercute en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario indagar en la subjetividad del profesor, en este ámbito muchas veces olvidado en las investigaciones educativas. El estudiar la docencia y su subjetividad, nos permitirá comprender otra faceta de los procesos educativos: el sentido que los profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas, a su rol profesional y, sobre todo, a comprender la docencia de una manera integral, como una actividad importante, sumamente compleja y multidimensional.

La práctica reflexiva

El estudio de la práctica pedagógica puede darse desde muy diversas perspectivas teóricas y con muy distintas fuentes de información (Loera et al, 2006). Las prácticas docentes se definen como un conjunto de posibilidades donde se aplican los conocimientos teóricos aprendidos con la finalidad de completar y perfeccionar éstos mediante la confrontación directa y real con su actividad profesional. Estas prácticas están constituidas por el conjunto heterogéneo y diverso de haceres, saberes y sentires que los sujetos construyen, desarrollan y perfeccionan desde su accionar cotidiano (Rivas, 2000, citado en Rivera y Castro, 2013). En éstas, se expresan múltiples relaciones del contexto histórico social: las expectativas, tanto de los padres de familia, de la comunidad, del estado, del profesor y del propio alumno. Todo ello permite que en las prácticas se desarrollen una serie de fines muy personales, dando a esta relación un matiz de contrastes, en el cual el docente actuará como guía, además de armonizador de las diferentes expectativas que se le presenten, tratando de encontrar aquellos elementos positivos para realizar el proceso mismo de la práctica docente (Rivera y Castro, 2013).

La práctica reflexiva asume que la adquisición del saber profesional se logra en la acción práctica, en contextos donde los profesionales laboran (Contreras, 1997; Medina, 2006; Escudero y Gómez, 2006). Schön (1998) propuso la noción de práctica como posibilidad de organización de habilidades profesionales y, sostiene que el arte de la práctica se aprende con otros.

El aprendizaje en el arte de la práctica implica iniciarse en las *"tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que éstos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción"* (Schön, 1983 , p. 45).

La práctica profesional del docente es la intersección entre *"el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad"* (Schön, 1987, p. 46), propone un tipo de "aprendizaje experiencial" organizado. Se denomina "reflexivo" en tanto se desarrollan estrategias -durante el proceso o después de él- para hacer consciente el valor del aprendizaje experiencial. Es decir, reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego

a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión; y sólo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar (Schön, 1987).

En el paradigma del *profesor reflexivo* (Reagan et al, 2005; Schön, 1983, 1992) señalan que la reflexión se genera a partir de la acción, por lo tanto, la mejora de la enseñanza se propicia por medio de este proceso reflexivo *en* y *sobre* la práctica (Reagan et al, 2005; Schön, 1983). La propuesta teórica del profesor reflexivo es el marco que permite a los profesores aprender en la acción, como la capacidad del docente para controlar aquello que se presenta durante su práctica, es decir, llevar a cabo un acto consciente (reflexión-acción), en esta etapa el saber práctico tiene diversas propiedades, es un conocimiento que se realiza de modo espontáneo.

El aprender sobre la acción es el acto consciente una vez ocurrida ésta, lo que permite al docente pensar sobre aquel tipo de conocimiento que él vive y que es producto de su (s) experiencia (s). Al hacerlo puede acceder a conocimientos tácitos, es decir que antes no eran conscientes y que sólo puede llegar a ellos una vez que ha reflexionado en y sobre la acción, *"el saber desde la práctica tiende a ser cada vez más tácito, espontáneo y automático"* (Schön, 1983, p. 66), posibilitando el cambio de lo que ahora hace, pero de modo razonado (proceso metacognitivo).

> *Se reflexiona no para volver al pasado, sino para orientar la acción futura, por una motivación moral práctica, orientada a las alternativas de actuación (…) de tal manera que la reflexión para la práctica hace que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa (Domingo, s/f, p. 2).*

Fundamentación metodológica de los estudios

Los dos trabajos que aquí se presentan, consideran la reflexión sobre la práctica docente como objeto de investigación. Ambos asumen una postura cualitativa, la que no pretende generalizar los hallazgos, sino particularizarlos, la cual considera a los docentes somos sujetos de estudio que tiene subjetividad y, construye criterios de credibilidad a partir de la triangulación de diversas fuentes de información (Ramírez y Arbesú García, 2019).

Todo ello, con el objeto de ofrecer, a partir de la reflexión sobre la práctica, una oportunidad de evaluar y autoevaluar la docencia para mejorar los procesos educativos.

En ambos estudios se pretende analizar la reflexión sobre la práctica docente, en distintas disciplinas: veterinarios, diseñadores industriales, arquitectos, matemáticos, filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, abogados, administradores, historiadores. Se utilizaron entrevistas en profundidad, observación participante, elaboración de portafolio docente, filmaciones de clases y entrevistas de autoevaluación.

CASO UNO:

Reflexión sobre la acción de docentes significativos

El escenario donde se llevó a cabo esta investigación fue en una universidad pública ubicada al sur de la Ciudad de México, institución dedicada a la formación de profesionales de la educación. Los resultados presentados en este caso forman parte de un estudio más amplio titulado: *Prácticas pedagógicas de docentes universitarios significativos,* cuyos objetivos fueron analizar las prácticas pedagógicas y, conocer la autoevaluación de aquellos docentes que, promueven aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Para ello se desarrolló el siguiente procedimiento:

1) Se aplicó una escala tipo Likert con 25 enunciados sobre el perfil de egreso de cada licenciatura (conocimientos, habilidades, actividades). Las respuestas se ubicaron a partir de 5 opciones, también se incluyó una pregunta abierta en la que nombraron a los profesores que habían sido significativos en su formación profesional) este instrumento se aplicó a 250 estudiantes de octavo semestre, de cinco licenciaturas.
2) De los resultados obtenidos se seleccionó a 25 docentes que los estudiantes señalaron con mayor recurrencia.
3) A los profesores y profesoras propuestos por los estudiantes, se les solicitó su autorización para filmar su clase, con la finalidad de caracterizar su práctica docente.
4) Una vez que se llevó a cabo la filmación, se les mostró a los docentes el video a fin de "objetivar" la ejecución ante el propio docente y se formularon, entre otras, la siguiente pregunta: ¿Cómo se ve como docente?

El análisis de la información recopilada, se transcribió y se concentró con base en categorías que emergieron de las respuestas de los docentes. Frente a la pregunta ¿cómo se ve como docente? Los hallazgos revelan dos formas de autopercepción de los profesores: 1) Una perspectiva positiva. 2) Una de autocrítica.

Hallazgos

Miradas positivas de la práctica

La mayoría de los docentes de este estudio, se miran de forma positiva frente a su propia auto-percepción, se observan activos, comprometidos, dinámicos, *"Vi a un profesor muy activo, comprometido, dinámico, gentil… que se pone en contacto con sus alumnos, eso me agrada mucho, un profesor sencillo pero comprometido"*; otros señalan, que la docencia es muy importante y que sienten placer al desarrollarla, *"…creo que eso ha sido parte fundamental de mi vida… esa docencia ha sido muy importante para mí, la relaciono con mi trabajo de investigación en historia, me es placentero… esa es mi percepción, muy subjetiva por lo tanto"*.

Se miran como transmisores de conocimiento: *"Como un profesor que quiere transmitir conocimiento de la asignatura que imparto, y que el estudiante se motive…"*. También se perciben como autoridad académica: *"Me percibo como un sujeto que concentra gran actividad de la clase, varios sentidos: autoridad administrativa, saben y sé que soy el maestro, entonces debo ocupar un papel de foco de atención, me percibo como un sujeto que también tiene autoridad académica, no sé si la sustente o no, es otro asunto, pero que los alumnos creen que sé y yo creo que quiero demostrar que sé"*.

Los docentes desarrollan una experiencia práctica, el saber profesional, se enfrentan con lo único, lo imprevisto, lo incierto, los conflictos de valor y las condiciones indeterminadas de la práctica cotidiana, para lo que no existen respuestas en un libro. Pero también desarrollan una reflexión sobre su práctica, es decir aprenden observando, haciendo, reflexionando sobre su acción (Rivera y Castro, 2013). *"Me agrada la práctica que ejerzo, siempre, hay un algo que es importante: preparo mis clases, no es haber que sale, las preparo, me las imagino y a veces hay modificaciones por la misma dinámica del grupo"*. Algunos señalan como cualidad la buena relación que tienen con sus estudiantes: *"Tengo una cualidad, creo que siempre he tenido una buena relación en términos docente-alumno, soy bromista, soy irónico, a veces la ironía es una forma de decir lo que corresponde a la realidad"*.

La diversidad de prácticas educativas se genera no sólo a partir de los contextos, sino también con base en la formación del docente; una formación, que si bien adquiere su legitimidad dentro de las instituciones educativas, a través del tiempo va enriqueciéndose por medio de las experiencias. Al interior del aula, el profesor incorpora su formación profesional, sus experiencias y sus expectativas, lo cual le permite adecuar, transformar o innovar su labor docente (Rivera y Castro, 2013).

Miradas de Autocrítica

En la reflexión cuenta la experiencia, la creación del significado y la conceptualización a partir de la capacidad de mirar los acontecimientos, potencialmente distintas de cómo aparecen. Cuando se considera la experiencia, se incluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción. La integración de mente y cuerpo (afecto y acción) significa que, en el acto de la reflexión, aportamos a este acto nuestra experiencia cognitiva y afectiva. De modo semejante, el docente puede entusiasmarse con los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes. El diálogo con otros, al poner de manifiesto ideas e imágenes creativas, puede llevar al progreso de la comprensión del profesor, respecto a la docencia, y en relación con la acción futura. Desde esta perspectiva, algunos profesores son autocríticos de su accionar docente con el grupo *"…yo me siento en mi lugar y estoy fuera del lugar del trabajo de los y las alumnas. … cuando ellos trabajan en equipo y tú estás fuera, te pierdes de una discusión, la más rica y más importante…"* o bien cuando se observan ellos mismos, en una especie de espejeo: *"Ya analizando soy una persona que gesticula mucho, habla mucho, a veces rápido no sé si me entienden mis alumnos, son defectos míos..."*

Una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla y mejorar los procesos educativos. aprender de ella. Puede descubrir y articular su actuación con el aprendizaje que se derive de esa reflexión. Se reconoce que siempre habrá aspectos de la acción cuya explicación con palabras no será posible después de los hechos. Habrá mucho que se pueda develar y describir con palabras que pueden utilizarse para la reflexión (Brockbank y McGill, 2002).

Esta propuesta, contempla la valoración que el profesorado hace de su propia práctica, esto es posible mediante la conversación, reflexión y retroalimentación. Tiene como finalidad promover la reflexión en torno al

quehacer de los docentes, lo que le permitirá ser más conscientes de su actuación pedagógica.

La reflexión en la acción, es una especie de diálogo con uno mismo que nos lleva al replanteamiento de alguna parte de nuestro saber en la acción. Este tipo de saber, cumple además una función crítica que cuestiona las premisas del conocimiento en la acción y las diferentes formas de ver la realidad buscando conectar, vincular este conocimiento con la realidad y la reflexión en la acción.

CASO 2:

Portafolio docente y su reflexión sobre la práctica del profesor

En este Caso, se presentan resultados de una experiencia llevada a cabo en una universidad pública, ubicada al sur de la Ciudad de México, en donde se impartió un diplomado en "Formación y evaluación docente para el desarrollo de competencias". En éste, se decidió que los docentes participantes, todos de distintas profesiones, realizaran un portafolio electrónico, con el objeto de que reflexionaran en, sobre y para su práctica. La pregunta de investigación que guiará este apartado es: ¿De qué manera el portafolio les permitió a los profesores reflexionar sobre su práctica docente?

Portafolio

El portafolio docente es una carpeta en donde el profesor va integrando cotidianamente su trabajo como profesional de la enseñanza, así como el aprendizaje de sus estudiantes (Seldin, 1997). En esta experiencia educativa, se decidió emplear al portafolio docente, de tipo electrónico, como un recurso alternativo de formación y evaluación de la docencia. Barberá y Martín (2009) argumentan que la reflexión es una parte fundamental en el portafolio, debido qué a través de ella, el profesor incorpora en su práctica cotidiana habilidades metacognitivas. Estas, le permiten identificar fortalezas y debilidades, como fuentes de aprendizaje y, al mismo tiempo, éste (el profesor) diseña nuevas alternativas de acción que le den la posibilidad de mejorar su práctica.

Análisis

Antes de mencionar la forma en qué se realizó el análisis de los hallazgos, es importante aclarar que el referente empírico estuvo constituido por un

grupo de 12 profesores, todos de diferentes disciplinas, dado que éstos pertenecían a diferentes divisiones académicas de la universidad. El diplomado tuvo una duración de 140 horas, a lo largo de seis meses. La fuente primaria de recopilación de información, fueron los propios testimonios que los profesores escribieron en sus portafolios.

El análisis de los hallazgos, se realizó mediante un análisis de contenido de datos cualitativos, el que consistió en tres etapas (Izcara, 2009): 1) La simplificación de la información: selección de fragmentos relevantes en relación con los objetivos de la investigación. Esto incluyó la lectura, revisión y análisis del material recopilado (portafolios electrónicos, respuestas de los docentes a preguntas expresas. 2) La creación de categorías y subcategorías, a partir de recurrencias. 3) La interpretación que se enriquece y sustenta con citas textuales que refieren los profesores.

Hallazgos

Los docentes y el portafolio como herramienta de reflexión

La construcción de los portafolios implicó que los docentes pudieran darse cuenta de cómo enseñan, es decir, qué clase de problemas o fortalezas enfrentan mientras llevan a cabo su práctica cotidiana. A continuación, se presenta qué fue para éstos el portafolio: *"el portafolio es una herramienta útil de reflexión, en la cual puedo mostrar mi trabajo de forma sintética e innovadora"; "el aprendizaje fundamental que obtuve, fue sobre el valioso papel del portafolios como recurso formativo y evaluativo". "lo más valioso en este diplomado fue tomarme el tiempo para hacer reflexión sobre mi práctica docente, ser y tener las herramientas para que dicha reflexión me permitió una autoevaluación y considerar a la preparación (formación) docente como una constante".*

Para otros profesores el portafolio fue un elemento singular: *"el hacer el portafolios es como un proceso digestivo, me cuesta trabajo escribir, pero es necesario. Si uno no escribe no plasma las ideas, "se empacha" –se enferma– "No es fácil hacer un portafolios, pues no siempre se puede escribir eso que alguno reflexiona como profesor, no es un trabajo sencillo. Ésta fue una experiencia revitalizante, como un "suero en estado de coma", acá me sucedió eso, "fue una inyección de vitalidad".*

En este sentido hubo quien observó el portafolio desde una visión holística: *"el portafolio fue una buena forma de planear, organizar y difundir las actividades. Sirvió como un elemento de reflexión e integración; es*

importante que los docentes puedan asistir a diplomados como éste, para reflexionar y revitalizar su práctica docente, sensibilizarlos"; "viendo los portafolios de mis pares se refleja el nivel de las reflexiones, se ve que se aprende sin necesidad de que haya un examen y de ese modo se muestran los objetivos particulares que se propusieron cada uno de los profesores, fue una buena orientación. Se logró lo máximo en una experiencia didáctica"; "el portafolios da la posibilidad de concretar ideas a través de una herramienta procedimental diferente e integradora, las múltiples posibilidades del empleo del portafolios como una estrategia muy útil en la práctica docente".

Otro profesor argumenta cómo llevó a cabo un proceso reflexivo y de autoevaluación por medio del portafolio: *"justifiqué, reflexioné sobre la selección y diversidad de evidencias presentadas en el portafolios (…), respondí honestamente, manifestando siempre una crítica constructiva, de diálogo a las críticas y aportaciones de mis colegas".* Una profesora expresa: *"el portafolios me ayudó a entender nuestra propia labor, se me queda una semillita para trabajar más adelante".* Hay quien no sólo construyó su portafolios, además lo instituyó con sus alumnos: *"me siento satisfecha por lograr movilizar el conocimiento e implementar nuevas técnicas de información y comunicación, específicamente el uso del portafolio docente y el que también realizaron mis alumnos, al revisar los portafolios de mis alumnos, estoy muy contenta y orgullosa de mi desempeño como docente".*

Aprendiendo de los errores

A partir de este proceso reflexivo y analítico en la construcción de sus portafolios, los docentes observaron algunos *aspectos por corregir* en su práctica docente, que se sitúan desde la identificación de errores, hasta actitudes por desarrollar y en lo específico de su formación profesional: *"tengo que asumir las consecuencias de los errores y, limitaciones propias; a controlar la tendencia a posponer la tarea; a reconocer el valor insustituible del proceso de aprendizaje; a decir "no puedo"; "la actitud al cambio es fundamental, observé mi distanciamiento comunicativo con los alumnos"; alguien más declara: "me doy cuenta que a nivel institucional, nos hace falta retomar algunas tareas del hacer docente, analizando y reflexionando sobre ellas al final de cada trimestre".*

Por lo anterior expresado, la reflexión y autoevaluación por medio del portafolio, permite que los profesores tomen conciencia de quiénes son, qué hacen, cómo lo hacen, para qué y de qué modo pueden mejorar lo

que ahora les ha fallado o fortalecer lo que les funciona: un tipo *genuino* de autoevaluación.

El aprendizaje *sobre* la acción, en este caso se hace evidente, lo que permite al docente darse cuenta de sus conocimientos y su experiencia, posibilitando el cambio de lo que ahora hace, pero de modo razonado. De acuerdo con Domingo (s/f: 2) el profesor reflexiona para orientar la acción futura, para no volver al pasado, "de tal manera que la reflexión para la práctica hace que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa" (Domingo, s/f: 2)

Reflexión final

La relevancia de este trabajo se resume en dos aportaciones. Una relacionada con la propuesta metodológica, toda vez que se utilizan diversos procedimientos de corte cualitativo que implican el acercarse a las prácticas educativas y develar su subjetividad; a partir de la imagen que tienen de sí mismos docentes e incorporar sus voces a través de sus propios testimonios. La segunda tiene que ver con los resultados que arroja el ejercicio de la práctica reflexiva en las aulas universitarias, ya que ésta, permite al profesional de la enseñanza concientizar sus fortalezas y debilidades, reconocer sus saberes para la mejora y guiar sus acciones futuras.

En ambos casos, se demuestra que la práctica reflexiva explícita e intencionada, permite al profesor aprender de su actuación, reforzarla, en el entendido de comprender lo que incluye la enseñanza y el estímulo del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Arbesú García, M. I. y Piña, J. M. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. Observar. Revista Electrónica De Didáctica de Las Artes, 3, 42-54.

Barberá, E. y de Martín, R. E. (2009). Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje. UOC.

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en educación superior. Morata.

Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Morata.

Domingo A. (s/f). Niveles de reflexividad sobre la práctica docente. Niveles, Activadores y Pautas. Práctica Reflexiva. http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Niveles-de-reflexividad-1-Cast2.pdf

Escudero, J. M y Gómez, A. L. (2006). La formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro.

Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. Pedagogía y Saberes, 49, 9-26.

Izcara, S. (2009). La praxis de la Investigación Cualitativa. Plaza y Valdés-Universidad Autónoma de Tamaulipas-CONACYT.

Loera, A., Rangel, A. y Sánchez, S. (2006). La práctica pedagógica videograbada. UPN.

Medina, J. L. (2006). La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional. Magisterio del Río de la Plata.

Ramírez, E.A. y Arbesú García, M.I (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. Enfermería Universitaria, 16(4).

Reagan, T., Case, C. and Brubacher, J. (2005). Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools. Corwin Press.

Rivera, M.A. y Castro, R.C. (2013). Redes de Formación en educación. Experiencias com pesquisas entre Brasil e México. Editora CRV.

Seldin, P. (1997). The Teaching Portfolio. Anker Publishing Company.

Schön, D. A. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós/MEC

Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Ciberdocente: ¿Paradigma del profesor universitario del siglo XXI?

Ana Julia Bozo de Carmona
Diana Lago de Vergara
Rodrigo Ospina Duque
Grupo RUECA - Universidad de Cartagena (Colombia)

RESUMEN

La educación universitaria, actualmente, afronta retos múltiples; la pluralidad y volubilidad del conocimiento, la circulación del mismo a través de internet, la opacidad entre disciplinas, el nuevo perfil de los estudiantes, la futilidad de los profesores, la entronización de nuevas profesiones, entre otros. Este escenario impacta el concepto mismo del docente universitario y el espacio en el cual la docencia se imparte. En efecto, aunque muchos docentes lo ignoren, su rol no es más ser los depositarios y transmisores del saber a partir de un pensamiento lineal y estructurado. Su espacio de trabajo ahora carece de fronteras delimitadas a un campus pues la ubicuidad de los ambientes de enseñanza/aprendizaje se impone irremediablemente. Sin embargo, la evaluación del desempeño docente sigue apegada a los criterios tradicionales: planes y programas institucionales, currículos, infraestructura, número de estudiantes atendidos por profesor, normatividad institucional. Los concursos docentes siguen evaluando dominio de conocimientos disciplinares o titulaciones. Parece impostergable que la profesión docente sea reconfigurada y reevaluada. La inmediatez, el aprendizaje "on demand" y el "delivery" como correa del conocimiento exigen del docente contemporáneo el dominio de competencias "blandas"; creatividad e innovación, capacidad de resolución de problemas, acceso y gestión eficaz de información múltiple, capacidad de dialogar con distintos interlocutores en la cultura global, habilidades para personalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje con el auxilio de las herramientas y dispositivos tecnológicos. En este contexto, parece surgir el paradigma del ciberdocente como opuesto al docente de aula limitado por el espacio y regido por el concepto de autoridad.

La educación universitaria, actualmente, afronta retos múltiples; la pluralidad y volubilidad del conocimiento, la circulación del mismo a través de internet, la opacidad entre disciplinas, el nuevo perfil del estudiante, la futilidad de los profesores, entre otros. Este conjunto de retos conduce a la resignificación del concepto mismo del docente universitario. El presente trabajo propone una caracterización alternativa del docente a nivel superior que lo aproxima a la figura del ciberdocente.

Anotaremos algunas reflexiones sobre los retos enunciados y su impacto sobre la profesión docente en la educación superior.

Pluralidad y volubilidad del conocimiento

La universidad ya no ejerce el monopolio del conocimiento experto ni son los profesores los depositarios del saber. El conocimiento se produce minuto a minuto no sólo, ni primordialmente, en las universidades, sino en organizaciones externas a ella: corporaciones, multinacionales, *think tanks*, grupos de particulares, entre otros nichos. Grandes empresas generadoras de conocimiento de frontera han surgido y se han desarrollado fuera de los campus universitarios (Linzmayer, 2004).

Las exigencias de la sociedad moderna a las instituciones de educación superior, trascienden el otorgamiento de acreditaciones de saberes cuya obsolescencia es inmediata y, en cambio, se orientan a demandar el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes operar de manera eficaz en la sociedad del siglo XXI. La sociedad está recreando la definición de conocimiento e imponiendo nuevas formas del mismo. El uso del conocimiento se destina a la identificación de problemas concretos y de soluciones eficientes. El lenguaje actual es buena prueba de ello. Se habla de conocimiento alternativo y/o ancestral, competencias blandas, capacidades operacionales, inteligencias múltiples, aprendizajes basados en problemas, en casos, etc. (Inciarte et al, 2010)

Circulación del conocimiento a través de INTERNET

Las nuevas tecnologías han transformado nuestro entorno y con el surgimiento de las redes sociales, todo acontecimiento se divulga a nivel mundial en 'tiempo real'. En la actualidad, las TICs han alterado el concepto de espacio y tiempo. Permiten la ubicuidad; una nueva organización en la que

es posible coordinar las acciones de muchas personas físicamente ausentes entre sí.

Las TICs permiten intercambios temporales sincrónicos (chats, videoconferencias) y asincrónicos a través de espacios docentes en web, correo electrónico, foros de discusión, sistemas colaborativos de trabajo, etc. El espacio no está limitado por las aulas. La clase

> *no debía ser tanto la transmisión de conocimientos estereotipados –para eso estaban los libros instrumentales, las bibliotecas donde el estudiante se podía poner al día sobre los conocimientos que le interesaban– sino un estímulo, y el profesor un buscador de senderos, que acompañaba al alumno en esta búsqueda (Lledó, 1995, p. 70).*

La virtualización educativa surge como una transición cultural que se centra en la autonomía. Se evidencian cambios en la experiencia de enseñanza-aprendizaje que nos obligan a imaginar un proceso de formación colectivo y coparticipativo. En este contexto, surge el paradigma de la cibereducación, autosuficiente y originada por las necesidades sociales, en dicotomía con la universidad delimitada por un espacio físico y regida por su relación con el concepto de autoridad.

Opacidad entre disciplinas

La ágil producción y circulación del conocimiento han derribado las fronteras de los saberes disciplinares tradicionales y, como consecuencia, han surgido nuevas profesiones: analistas de datos, asesor comercial virtual, ingenieros especializados en tecnología, expertos en seguridad cibernética, escritores freelance, community manager, desarrolladores de web, pilotos de drones, bloggers… que han tomado relevancia gracias a la demanda tecnológica y a la particular forma en la que se comunican, aprenden y relacionan los jóvenes y adultos contemporáneos.

Estas profesiones desdibujan las conocidas divisiones entre disciplinas asomando innovadores campos de conocimiento cuya denominación es prematura.

El nuevo perfil del estudiante

Hoy en día los estudiantes universitarios de grado y postgrado, en su mayoría, nacieron de los ochenta en adelante. Son jóvenes que, vinieron al

mundo en un contexto social con medios tecnológicos y de comunicación a su alcance, utilizan estos recursos en forma productiva y los consideran parte de la vida cotidiana. Les resulta vital estar conectados a través de los medios tecnológicos, os cuales se constituyen, no sólo en un mecanismo de comunicación sino también de socialización. Poseen una gran capacidad multitarea que significa una alternativa respecto del pensamiento lineal y estructurado, con una fuerte orientación a los fines, en relación a su desarrollo personal.

El uso de los videojuegos y otras formas de herramientas tecnológicas interactivas, les permiten una cognición distribuida que suma al conocimiento y la adopción de identidades alternativas, que les facilita improvisar, descubrir y compartir entre comunidades, para captar y conllevar perspectivas múltiples.

La autodiaxia, el mundo digital y la gamificación son tres características que resultan básicas para el aprendizaje de los estudiantes hoy en día (Manovich, 2013).

Los profesores, nacidos en generaciones previas, deben cambiar sus formas de enseñanza, haciendo esfuerzos para hacer sus asignaturas atractivas e incorporar Internet y sus recursos como parte de sus formas de enseñanza a partir de los diseños curriculares centrados en "aprender haciendo" y en el aprendizaje basado en proyectos, pero con experiencias de emprendimiento que sean reales.

Futilidad de los profesores

Este escenario impacta el concepto mismo del docente universitario y el espacio en el cual la docencia se imparte. En efecto, aunque muchos docentes lo ignoren, su rol no es más ser los depositarios y transmisores del saber a partir de un pensamiento lineal y estructurado. La necesidad de cumplir un programa y de transmitir unos contenidos en un número limitado de clases, es obsoleta.

Actualmente los contenidos mutan constantemente, aunque la mayor parte de los docentes prefiere permanecer inamovible frente a esas mutaciones y se estancan en la sola transmisión de los conocimientos previstos en programas académicos respondiendo a una lógica de "menú fijo" en una coyuntura en la cual el "menú" de conocimientos es construido y reconstruido segundo a segundo. (MEN, 2019; Sturtevant y Wheeler, 2019)

Los profesores sólo transmisores y repetidores de conocimientos registrados en textos y guías han devenido fútiles e innecesarios. Se impone un replanteamiento de la labor docente, más parecida a la acción asesora del profesor (mentores) a partir de modelos más centrados en las actividades y tareas de los estudiantes que en la mera transmisión de los contenidos por los docentes.

La responsabilidad educadora de los docentes universitarios se traduce, no ya en la presentación regresiva de conocimientos sino en el favorecimiento de vías para el acceso y la complicidad responsable de los estudiantes con el inconmensurable mundo de conocimientos en permanente recreación que circula en las redes.

Sin embargo, la evaluación docente y su desarrollo siguen apegados a los criterios tradicionales: planes y programas institucionales, currículos, infraestructura, número de estudiantes atendidos por profesor, normatividad institucional, infraestructura. Los concursos docentes siguen evaluando dominio de conocimientos disciplinares o titulaciones.

Parece impostergable que la profesión docente sea reconfigurada y reevaluada a la luz de los cambios epocales. La inmediatez, el aprendizaje "on demand" y el "delivery" como correa del conocimiento exigen del docente contemporáneo el dominio de competencias "blandas" como creatividad e innovación, capacidad de resolución de problemas, acceso y gestión eficaz de información múltiple, capacidad de dialogar con distintos interlocutores en la cultura global, habilidades para personalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje con el auxilio de las herramientas y dispositivos tecnológicos.

En este contexto, parece surgir el paradigma del ciberdocente como opuesto al docente de aula limitado por el espacio y regido por el concepto de autoridad.

El espacio de trabajo docente también ha devenido una dimensión insospechada pues la ubicuidad de los ambientes de enseñanza/aprendizaje se impone irremediablemente.

Por obra de las TICs al profesorado actual se le pide no sólo intercambio con colegas de otras universidades nacionales y extranjeras, sino también que modifique las formas de difusión del conocimiento centrándose mucho más en las actividades participativas y socializadas por medio de redes. Los docentes universitarios, en el siglo XXI han devenido una comunidad desterritorializada. Un especialista tiene más relaciones y lazos más estrechos con los colegas de otras universidades, incluso fuera de su país, que

con sus vecinos de la misma universidad y hasta, a veces, del mismo departamento (Gimeno Sacristán, 1996).

La figura del Ciberdocente

Como docentes vivimos en un entorno tecnológico saturado de medios en que disponemos de tres variables críticas: el acceso a una gran cantidad de información, los rápidos cambios en las herramientas tecnológicas, la capacidad de colaborar y hacer contribuciones individuales en una escala sin precedentes. Por lo cual es clave adquirir competencias en el acceso y evaluación de la información, para su posterior uso y procesamiento.

Por otra parte, el Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado de España (2017) enumera las competencias digitales del docente del siglo XXI. Entre ellas, enuncia una actitud abierta y crítica ante la sociedad de la información y las TIC y la predisposición hacia el aprendizaje continuo y la actualización permanente.

La siguiente Tabla ilustra las competencias que requiere el ciberdocente, divididas en tres bloques, aunque sobre el particular existe una agenda abierta de investigación y discusión.

Tabla 1 - Competencias del ciberdocente

Creatividad e innovación	Pensamiento crítico y resolución de problemas	Acceso y gestión eficaz de la información
Ser abierto y receptivo a perspectivas nuevas y diversas es incorporar grupo aportaciones y comentarios en el trabajo.	Analizar y evaluar de forma efectiva las evidencias, argumentos, demandas y creencias	Acceder a la información de manera eficiente (tiempo) y eficaz (fuentes)
Ver el fracaso como una oportunidad para aprender	Analizar y evaluar los principales puntos de vista alternativos	Evaluar la información crítica y competente

Creatividad e innovación	Pensamiento crítico y resolución de problemas	Acceso y gestión eficaz de la información
Entender que la creatividad y la innovación es un recorrido a largo plazo, un proceso cíclico de errores frecuentes y de pequeños éxitos.	Sintetizar y hacer conexiones entre la información y los argumentos	Utilizar la información con precisión y creatividad para el asunto o problema que nos ocupa
Utilizar las diferentes clases de razonamiento; inductivo, deductivo	Interpretar la información y extraer conclusiones basadas en el mejor análisis	Gestionar el flujo de información de una amplia variedad de fuentes
Potenciar el uso del pensamiento sistémico	Reflexionar críticamente sobre las experiencias de aprendizaje y procesos	Comprensión fundamental de las cuestiones éticas / legales en torno a la adquisición, acceso y uso de la información
	Identificar y hacer preguntas significativas que aclaren varios puntos de vista y llevar a mejores soluciones	Entender cómo y por qué se construyen la comunicación visual y sintética en la transmisión de conocimiento.
		Usar la tecnología como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información

Fuente: Alcalde (2015)

Reflexiones Finales

Está claro que impartir enseñanza a través del eLearning tiene diferencias obvias con los métodos tradicionales, 'analógicos' o de aprendizaje "presencial". Pero, resulta también evidente, que el eLearning va más allá de la sola incorporación de TIC en la educación presencial, lo cual podría conducir a replicar, en forma remota, la impartida tradicionalmente. La clave

fundamental consiste en la transformación del modelo y la práctica docentes, lo cual exige de un esfuerzo y un compromiso que hay que investigar para implementarlos posteriormente en el proceso de aprendizaje.

Así como ha cambiado el modelo educativo, también el concepto mismo de docente se ha visto profundamente modificado. Parece claro que ante el desafío de las tecnologías y su influencia en el aprendizaje virtual, los docentes deben tener y desarrollar una serie de funciones pedagógicas y técnicas que exigen competencias digitales y no digitales novedosas y alternativas, así como un enfoque proactivo hacia ellas.

Es imperativo resolver las deficiencias digitales de los profesores, la falta de formación, la falta de motivación, la resistencia al cambio o el miedo potencial a enfrentar a estudiantes que están mejor preparados para ubicar la información interesante para los propósitos de formación relevantes.

Referencias bibliográficas

Alcalde, I. (2015). Docentes del siglo XXI: retos y habilidades clave. Ignasia Alcalde.
Blog. https://ignasialcalde.es/docentes-del-siglo-xxi-retos-y-habilidades-clave/

Inciarte, A., Parra-Sandoval, M. y Bozo de Carmona, A. (2010) Reconceptualización de la Universidad, una mirada desde América Latina. Astro Data Ed.

Gimeno Sacristán, J. (1996). La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad. En G. Quintas, Reforma y evaluación de la universidad. Universidad de Valencia.

Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado (2017). Marco común de competencias digitales del docente. Ministerio de educación, cultura y deportes de España.

Lledó, E. (1995). Notas históricas sobre un modelo universitario. En, P, Manzano Bernárdez (Coord.) Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad. Morata.

Linzmayer, O (2004) Apple Confidential 2.0: The Definitive History of the World's Most Colorful Company. No Starch Press.

Manovich, L. (2013) El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional (2019). Estadística de personal de las universidades: Personal docente e investigador (PDI). Curso 2017-2018. EDUCABASE, Colombia.

Sturtevant, H. & Wheeler, L. (2019). The STEM Faculty Instructional Barriers and Identity Survey (FIBIS): Development and exploratory results. International Journal of STEM Education, 6(35), 1-22.

La evaluación de la docencia universitaria en Argentina: hallazgos del estudio APIKS

Cristian Perez Centeno
Universidad Nacional de Tres de Febrero
María Catalina Nosiglia
Universidad de Buenos Aires
Sebastian Januszevski
Universidad de Buenos Aires
Brian Fuksman
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El estudio se enmarca en la investigación internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society –La Profesión Académica en la Sociedad del Conocimiento-) que se está llevando a cabo en más de 30 países de todos los continentes.
Se aplicó una encuesta a más de 1.000 académicxs de universidades nacionales del país que respondieron sobre diversos aspectos de su profesión.

En el presente trabajo se recortan para su análisis los resultados referidos a los aspectos docentes de la profesión académica, sobre el objeto (¿qué actividades de enseñanza realizan lxs académicxs?) y el sujeto de la evaluación de la función docente (¿quiénes evalúan la docencia universitaria?), y su impacto, así como la relación de ambos aspectos con otras variables críticas que configuran el ejercicio profesional universitario.

Finalmente se comparan los resultados obtenidos con los del CAP Project (Changing Academic Profession) –un estudio realizado la década pasada y que aplicó una encuesta análoga- con el fin de observar los cambios producidos en ese período y en qué sentido se han dado.

La investigación APIKS

El estudio APIKS (Academic Profession In The Knowledge-Based Society) se inició en noviembre del año 2017 y se inscribe en una serie de investigaciones internacionales iniciada en la década de 1990, de carácter cuantitativo y comparado, que indaga sobre la profesión académica universitaria, sus transformaciones y las causas que las determinan. APIKS constituye la tercera etapa de dicha investigación que se está aplicando actualmente en alrededor de 30 países de todos los continentes, 3 de los cuales corresponden a América Latina: Argentina, Chile y México. En este momento, acaba de concluirse la aplicación de la encuesta y se ha iniciado el trabajo de análisis de los resultados, de los que aquí se presentan los que refieren a la docencia universitaria y su evaluación, en el caso argentino.

En efecto, entre 1991 y 1993, Boyer, Altbach y Whitelaw (1994) realizaron una encuesta internacional financiada por la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, acerca de las dimensiones de la profesión académica, en 14 países del mundo. Una década más tarde, se desarrolló una segunda etapa del estudio -denominado "Changing Academic Profession" (CAP)- con el fin de indagar sobre las transformaciones que la reforma global universitaria estaba provocando en la profesión académica, dándole continuidad al estudio de Boyer y otros, a partir de la comparación de resultados con aquél. El estudio CAP se aplicó en 21 países (en América Latina incluyó a Argentina, Brasil y México) y, como resultado, se obtuvieron respuestas de 24.874 académicxs universitarixs de 18 de los 21 países participantes (825 para el caso de Argentina). Su desarrollo produjo una robusta cantidad de publicaciones y análisis, así como investigaciones derivadas, tanto a nivel internacional como en el país por parte de grupos de investigación de diversas universidades argentinas (Perez Centeno, 2017).

Actualmente, como se ha mencionado, a diez años de la realización de la encuesta CAP, el nuevo estudio –APIKS– se focaliza en la relación entre la Universidad y la sociedad y en la formación de jóvenes investigadores, aunque gran parte de la encuesta mantiene consultas realizadas en los años 90 del siglo XX y en el estudio CAP, aunque ampliando su alcance a un número mayor de académicxs (un mínimo de 1000 casos por país). En Argentina se encuestó un número mayor de académicxs y, complementariamente, al margen del estudio internacional, se relevará también el sector privado. Una característica que tiene su implementación en el caso argentino, de

gran significación para la cultura académica de este campo y en línea con el desarrollo que se viene describiendo, es la conformación de un equipo interinstitucional integrado por alrededor de 30 investigadores de 9 universidades del país con la cooperación del Ministerio de Educación de la Nación.

Se espera que su realización permita la actualización de los datos obtenidos en 2007/2008 y la comparación de los resultados de ambos estudios –CAP y APIKS– a fin de observar los cambios que se han producido en la profesión académica universitaria en ese período, así como la comparación de los resultados nacionales con los del conjunto de la muestra y, en especial, con los de los países latinoamericanos que participan del mismo.

La encuesta está estructurada en ocho secciones e integra 54 preguntas sobre la carrera y situación profesional de lxs académicxs, su situación laboral y las actividades que desarrollan sobre docencia, investigación, extensión, gobierno y gestión institucional, su consideración de las condiciones materiales e institucionales de su ejercicio y desarrollo profesional, y sus perspectivas y opiniones personales al respecto. El cuestionario también da cuenta del perfil personal de cada encuestado y contiene un apartado sobre la situación de lxs académicxs en formación.

En este artículo presentamos los resultados de la investigación -cuyo trabajo de campo se ha concluido recientemente- correspondiente a una muestra representativa de 954 académicxs de universidades nacionales del país (sector público) que han señalado que, entre sus tareas, realizan acciones de docencia[8] (el 97,7% de quienes respondieron la encuesta APIKS mencionaron realizar tareas docentes). En particular ponemos el foco de nuestra mirada –dada la naturaleza del Coloquio en el que lo presentamos- en aquellas variables de la investigación que refieren a la evaluación de la docencia, en los sujetos de dicha evaluación y en la percepción de lxs docentes al respecto. Asimismo, dado que también se disponen los resultados para el país en esta misma temática del estudio CAP, los comparamos entre sí para considerar los cambios producidos en la última década.

Finalmente mencionamos que, de acuerdo con las etapas previstas en el proyecto APIKS para el caso nacional local, estos resultados cuantitativos se complementarán en el futuro con exploraciones de naturaleza

8 La muestra argentina integra un total de 954 casos válidos, que han sido ponderados estadísticamente para balancear los resultados acorde a la configuración real de la profesión académica universitaria nacional, según cargo, dedicación y género.

cualitativa –basados en entrevistas semiestructuradas a docentes de todo el país – que favorecerán su comprensión y análisis desde la propia perspectiva académica.

La evaluación de la docencia en el estudio APIKS

El estudio de la evaluación de la docencia viene cobrando relevancia académica creciente en la región, a partir de la implementación de políticas de mejoramiento de la calidad educativa, en la consideración de la docencia como un factor clave de la misma. Sin embargo, en la mayoría de los casos, ni la evaluación de la calidad ni la evaluación de la docencia, han logrado superar una perspectiva de medición y control antes que de mejoramiento; y las experiencias que buscan relacionar el desempeño docente y decisiones sobre la carrera profesional de maestrxs y profesorxs han sido muy limitadas y fuertemente resistidas. En especial, en los niveles de la educación básica.

A nivel universitario, se registran profundos cambios en la gobernanza de los sistemas nacionales que se observan globalmente, de la función social de la universidad, del acelerado desarrollo de la producción del conocimiento y de sus modos de producción, y de las TIC. Asimismo, en el marco y a partir de lo que se ha denominado el "Estado Evaluador" (Neave, 1998), desde la década del '80 se han implementado crecientemente sistemas de evaluación y promoción de la calidad de los programas e instituciones universitarias y cambios en los modos de financiamiento de la investigación, que han tenido fuerte impacto en el perfil de lxs académicxs, en la tarea que deben desarrollar, así como en su evaluación y desarrollo profesional.

Los estudios que se vienen desarrollando sobre la profesión académica –que mencionamos en el apartado anterior- han dado cuenta de estos cambios y del modo en que la (re)configuran. Lo que no es tan claro es cómo esos cambios profesionales estarían aportando a un mejoramiento de la calidad y relevancia de la educación universitaria.

Diversos estudios y publicaciones realizadas en el ámbito de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED), por su parte, han venido estudiando experiencias en este sentido, analizando elementos centrales de la evaluación y considerando los modos más adecuados para que contribuyan al desarrollo de las capacidades docentes y constituyan un verdadero aporte a la calidad educativa.

Así Rueda Beltrán y otros (2014) han llamado la atención del estudio del "contexto" como factor clave para entender los aprendizajes de los estudiantes y las experiencias docentes y proponen un modelo de análisis macro (políticas internacionales y nacionales que orientan las educación superior), meso (las condiciones institucionales que configuran el trabajo docente) y micro (las decisiones institucionales directas que inciden en la labor de lxs docentes en los salones de clase). Otros han destacado la necesidad de superar la perspectiva de medición y control para desarrollarla a partir de procesos participativos de reflexión que vayan más allá de su rutinización y burocratización, y vincularla al proceso de planeamiento estratégico institucional (Fernández Lamarra, 2014; Fernández Lamarra y Aiello, 2013; Fernández Lamarra y Coppola, 2010).

Asumiendo los aportes que una adecuada evaluación de la función docente y su retroalimentación puede representar para el profesorado, no sólo en relación con la enseñanza sino también respecto de su identidad, satisfacción profesional y compromiso institucional, analizamos lo que el estudio APIKS ha relevado para lxs profesorxs de universidades nacionales en Argentina.

Si bien el estudio APIKS no se dirige específica ni exclusivamente al estudio de la evaluación de la docencia universitaria sino a muy diversas dimensiones de la profesión, la amplitud del cuestionario incluye variables que permiten analizar las actividades docentes que realizan lxs académicxs, quiénes evalúan la función docente y cuál es la percepción de lxs docentes sobre el impacto de la evaluación docente.

En el primer caso, la encuesta tiene una sección específica con cinco preguntas –denominada "Docencia"– que consulta sobre las actividades realizadas en el año corriente o anterior (excluye a quiénes no han dictado clases en los últimos dos años previos a la consulta). Específicamente indaga sobre:

- *Proporción de tiempo dedicado a actividades relacionadas con la enseñanza*[9] (preparación de materiales de enseñanza y clases, dictado de clases, asesoramiento a estudiantes, lectura y evaluación de trabajos de alumnxs, desarrollo del currículo, etc.) y en qué nivel educativo lo realiza.

9 Pregunta C1, variables C1_1 a C1_7.

- *Tipo de actividades realizadas*[10] (dictado de clases, enseñanza personalizada, aprendizaje basado en proyectos, formación práctica o trabajo de laboratorio, aprendizaje con TIC o asistido por computadora, educación a distancia, desarrollo de material de clase, desarrollo de currículos/programas de estudios, interacción presencial extra-áulica con estudiantes, etc.).
- *Exigencias institucionales respecto de la docencia*[11] (número de horas de clases, de estudiantes en las clases, de dirección de tesis, horas para consulta, días de asistencia, etc.).
- *Opiniones respecto de cuestiones vinculadas al ejercicio de la docencia y al contexto de desempeño*[12] (grado de acuerdo/desacuerdo diversos tópicos).
- *Idioma de enseñanza*[13].

El cuestionario pregunta expresamente quién/es evalúa/n la función docente[14] y es posible que las opciones sean múltiples ya que pueden existir diversos estamentos que realicen algún tipo de evaluación. Quizás deba mencionarse y tenerse en cuenta que –como el cuestionario no lo clarificaba, excepto para la autoevaluación- no queda taxativamente precisado si dicha evaluación es de carácter formal o bien, si es una percepción de lxs académicxs respecto de la misma. Entre las opciones posibles de evaluación, los encuestados podían señalar:

- Los pares de su Departamento o unidad académica
- La Dirección de su Departamento o unidad académica
- Los Miembros de otros Departamentos o unidades pero de la misma institución
- Personal administrativo jerárquico de su institución
- Sus estudiantes
- Evaluadorxs externxs

10 Pregunta C2, variables C2_1 a C2_9.
11 Pregunta C3, variables C3_1 a C3_7 y C3_TE..
12 Pregunta C4, variables C4_1 a C4_12.
13 Pregunta C5, variables C5, C5_A y C5_TE.
14 Pregunta F2, variables F2_A_1 a F2_A_8.

- Ellxs mismxs (autoevaluación formal)
- Otros
- Ninguno (sin evaluación regular de nadie)

En cuanto a la percepción de lxs docentes sobre el impacto de la evaluación docente, el cuestionario consulta a lxs docentes si consideran que en sus instituciones:

- se los motiva para mejorar sus habilidades docentes en respuesta a las evaluaciones sobre la enseñanza[15]
- se considera la calidad de la enseñanza para tomar decisiones respecto del personal (contratación, promoción).

Dado que en Argentina algunas características de la profesión académica resultan relevantes para su configuración (Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Perez Centeno, 2015), en el artículo se analiza cómo estos resultados se diferencian (o no, o en qué medida) de acuerdo con ellas, a saber: el cargo y la dedicación docente, las disciplinas y el género.

Resultados del estudio APIKS en Argentina

En este apartado se presentan los resultados del estudio APIKS que se estructuran en cuatro secciones. En primer lugar, se caracteriza la muestra analizada. En segundo lugar, se describen las actividades de enseñanza que desarrolla el profesorado en las universidades nacionales argentinas. Su consideración resulta fundamental ya que permite conocer cuáles actividades de enseñanza podrán ser objeto de evaluación. En tercer lugar, se analiza quiénes son los actores que evalúan la función docente en las universidades nacionales. Por último, se examinan las creencias de la academia sobre las características y el impacto de la evaluación de la función docente.

15 Pregunta C4.2, variable C4_2.

Características generales de la muestra

Considerando que este estudio se centra en las funciones de enseñanza, se analizaron únicamente las respuestas de aquellxs profesorxs de universidades nacionales que declararon haber desarrollado actividades de enseñanza durante el año 2018[16]. Dado que 97,7% lo ha hecho, podemos afirmar que esta es la principal actividad de la academia argentina.

En relación con la *categoría docente*, se observa que el 38% de lxs profesorxs son *Senior* (titulares, asociados o adjuntos) mientras que el 62% son Junior (Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes). Al respecto, se destaca el carácter estratificado del cuerpo académico argentino donde predominan los cargos de docentes auxiliares.

En cuanto a la *dedicación al cargo*, como es estructural en la profesión académica del país, el Gráfico 1 destaca la mayor participación de las dedicaciones simples (10hs./semana) que solo contemplan remuneración para la función docente (62,5%).

Gráfico 1 – Distribución porcentual de docentes según dedicación. Argentina. Estudio APIKS.

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

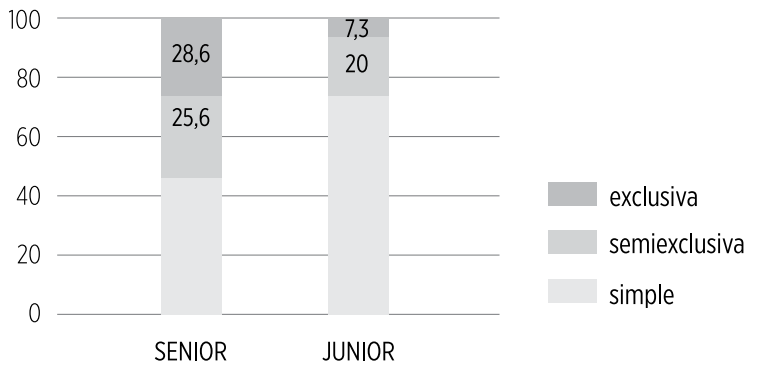
Esta configuración constituye un rasgo persistente del sistema universitario argentino. Hasta la actualidad se mantiene lo que Stubrin (2001) identificó como tendencia, desde la restauración del orden democrático en 1983: la creación de cargos docentes con dedicación simple, en detrimento de las

16 La muestra resultante conserva su carácter probabilístico y, también, representativo, ya que ha sido balanceada considerando el cargo, la dedicación y el género.

exclusivas, con el objeto de atender al incremento sostenido de la matrícula universitaria. Lo que constituye una situación problemática ya que, si el trabajo académico supone el desarrollo simultáneo e integrado de funciones de enseñanza, investigación y extensión, la predominancia de dedicaciones simples dificulta ese logro (Fernández Lamarra y Marquina, 2013; García de Fanelli, 2009; Perez Centeno, 2017).

Cuando se analiza la relación entre la categoría y la dedicación, se advierte que los escasos cargos de dedicación exclusiva se concentran entre los cargos *senior* (ver Gráfico 2).

Gráfico 2 – Distribución porcentual de docentes según dedicación y categoría. Argentina. Estudio APIKS.



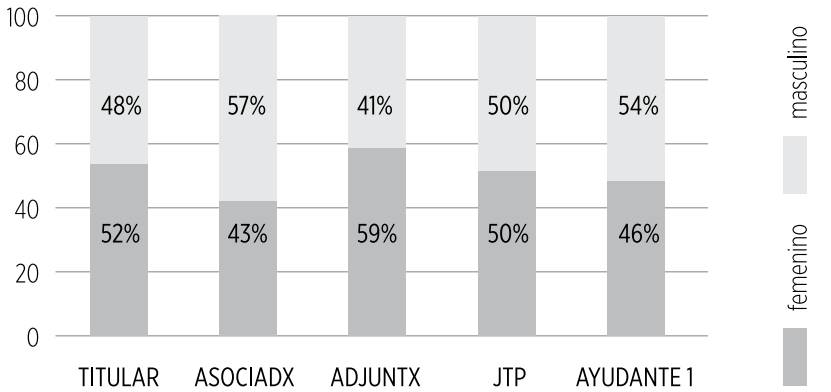
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

En cuanto a la variable género, se observa que la participación de hombres y mujeres es equitativa: 50,4% de varones y 49,6% de mujeres, lo que guarda relación con una de las tendencias internacionales y recientes de los sistemas de educación superior: la *feminización del cuerpo académico*. Teichler, Arimoto y Cummings (2013) destacan, además, que la participación de las mujeres ha sido comparativamente mayor en América Latina.

Al analizar la relación entre género y categoría, se observa que esa paridad comienza a desdibujarse según la categoría docente que se ocupe. Si bien existe una relativa igualdad entre los cargos de mayor jerarquía (*Titular*), existen importantes diferencias en las sucesivas categorías. De hecho, el 56,9% de los cargos de *asociado* son ocupados por varones y el 59,4% de

los cargos de *adjuntos*, por mujeres. En contraste, la distribución tiende a equipararse a nivel de los *cargos de auxiliares* (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Distribución porcentual de docentes según género y categoría docente. Argentina. Estudio APIKS.

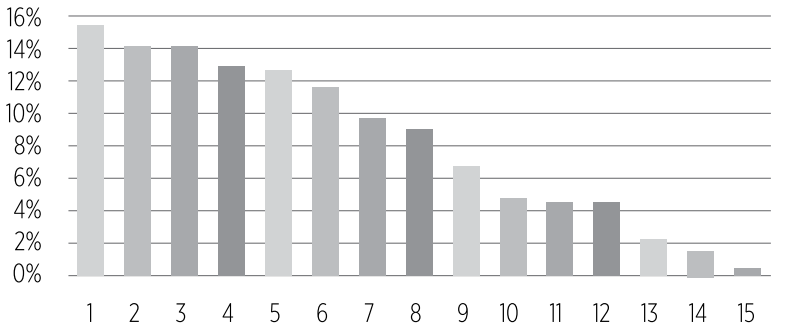


Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

Una última variable que interesa incorporar para caracterizar la muestra refiere a la pertenencia *disciplinar*. Su relevancia se justifica porque las características epistemológicas y sociológicas de cada campo inciden, en concurrencia con otros factores institucionales y sistémicos, en la configuración de los intereses y creencias de los actores a través de las cuales modulan el trabajo académico y las modalidades de enseñanza (Becher, 1989; Bourdieu, 1984: Biglan, 1973; Pantin, 1968). De hecho, puede ser la variable estructural de mayor incidencia en este sentido.

Con el objeto de identificar la pertenencia disciplinar de lxs académicxs, se les preguntó en cuáles disciplinas o campos académicxs se desempeñan. Corresponde advertir que, dado que una persona pueden tener más de un cargo docente, fue posible brindar más de una respuesta (por lo que la suma de los valores porcentuales puede superar el 100%).

Gráfico 4 – Distribución % de docentes según disciplina de desempeño. Argentina. Estudio APIKS.



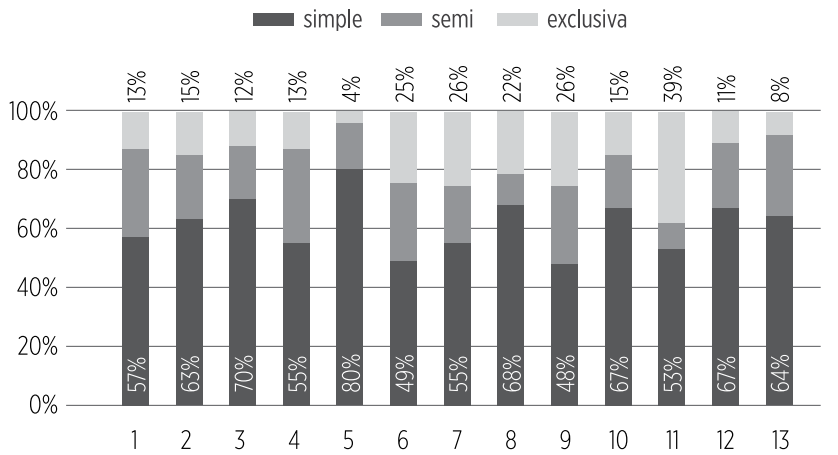
1= Ciencias de la Vida
2= Humanidades y Artes
3= Ingeniería y producción. Construcción. Arquitectura
4= Cs. Sociales y del comportamiento
5= Otros
6= Negocios y Administración. Economía
7= Formación docente y Cs. De la Educación
8= Cs. Médicas y de la Salud. Servicios sociales
9= Derecho
10= Cs. Físicas y Matemáticas
11= Química
12= Cs. Informáticas
13= Agricultura y Cs. Forestales
14= Trabajo Social
15= Servicios personales, transporte y seguridad

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

Se destaca una elevada participación de profesorxs que se desempeñan en *Ciencias de la Vida* o en *Ciencias Médicas* (ambas suman el 25%). También se observa un elevado porcentaje de docentes que se ubican en las disciplinas de *Humanidades y Artes* (14,3%) y en las *Ingenierías, producción y construcción, arquitectura* (14,3%). La sumatoria de estos cuatro campos totaliza el 53,6% (ver Gráfico 6).

Si se examina la relación entre la *pertenencia disciplinar* y la *dedicación* al cargo, se observa un elevado grado de heterogeneidad (Gráfico 5). A modo de ilustración, el campo del *Derecho* registra la mayor proporción de cargos de dedicación simple (80,4%). En contraste las disciplinas denominadas típicamente como *"duras"* tales como la física, matemática, química, ciencias forestales, ciencias informáticas o Ciencias de la Vida registraron los mayores porcentajes de dedicaciones exclusivos (promedian el 27,5%).

Gráfico 5 – Distribución porcentual de docentes según disciplina y dedicación. Argentina. Estudio APIKS.



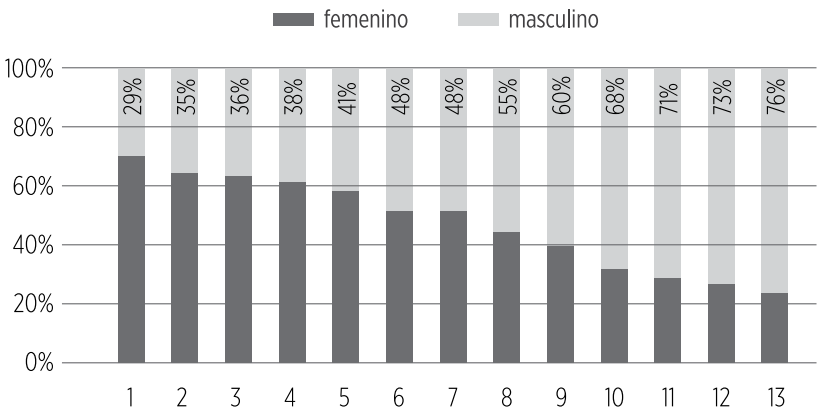
1= Formación docente y Cs. De la Educación
2= Humanidades y Artes
3= Cs. Sociales y del comportamiento
4= Negocios y Administración. Economía
5= Derecho
6= Ciencias de la Vida
7= Cs. Exactas y Computación
8= Química
9= Cs. De la Computación
10= Ingeniería y producción. Construcción. Arquitectura
11= Agronomía
12= Cs. Médicas y de la Salud. Servicios sociales.
13= Trabajo Social (categoría Arg)

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS[17].

Por último, la relación entre la variable disciplinar y el género expone importantes fluctuaciones que dan cuenta de la persistencia de profesiones *"feminizadas"* y *"masculinizadas"* (Gráfico 6). Por ejemplo, el 71,4% de lxs profesorxs de *trabajo social* son mujeres mientras que una proporción análoga de lxs docentes (76,2%) de *ciencias informáticas,* son varones.

17 Nota metodológica: se excluyó el campo "Servicios personales, servicios de transporte, servicios de seguridad" debido a la baja cantidad de respuestas absolutas.

Gráfico 6 – Distribución porcentual de docentes según disciplina y género. Argentina. Estudio APIKS.



1= Trabajo Social (categoría Arg)
2= Humanidades y Artes
3= Formación docente y Cs. De la Educación
4= Cs. Sociales y del comportamiento
5= Química
6= Derecho
7= Cs. Médicas y de la Salud. Servicios sociales
8= Ciencias de la Vida
9= Negocios y Administración. Economía
10= Cs. Físicas y Matemáticas
11= Ingeniería y producción. Construcción. Arquitectura
12= Agronomía
13= Cs. De la Computación

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS[18].

En síntesis, la muestra analizada se caracteriza por su carácter estratificado donde lxs profesorxs *Senior* tienden a concentrar las escasas dedicaciones exclusivas. En relación con el género, se observó el fenómeno de *feminización del cuerpo académico,* aunque la distribución según los cargos que ocupan es desigual entre los varones y mujeres. En cuanto a la distribución de lxs profesorxs según su pertenencia disciplinar, se registraron las mayores fluctuaciones y se identificó que la mitad de la muestra se ubicó en el campo de las *"Ciencias de la Vida"*, en las *"Ciencias Médicas"*, en las *"Humanidades y Artes"* y en las *"Ingenierías, producción, construcción y arquitectura"*. De hecho, se identificaron disciplinas, donde escasean las dedicaciones exclusivas, quedando muy por debajo del promedio general. También se observaron disciplinas *feminizadas* y otras *masculinizadas.*

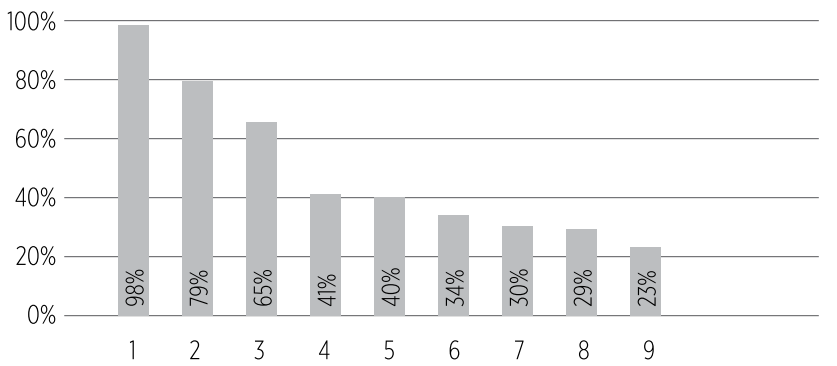
18 Ídem anterior.

El objeto de la evaluación docente: ¿Qué actividades de enseñanza realizan lxs académicxs?

En esta sección se describen las actividades de enseñanza que actualmente desarrolla el profesorado en las universidades nacionales argentinas, cuya consideración resulta fundamental ya que permite conocer cuáles actividades de enseñanza podrán ser objeto de evaluación.

A continuación, se incluyen una serie de gráficos que muestran la heterogeneidad de actividades de enseñanza que realizaron lxs profesorxs durante el año 2018. Una vez más corresponde aclarar que los porcentajes no suman el 100% porque cada académicx puede realizar más de una actividad.

Gráfico 7 – Actividades de enseñanza realizadas. Argentina. Estudio APIKS.



1= Dictado de clases
2= Desarrollo de materiales de clase
3= Interacción cara a cara con estudiantes fuera de clases
4= Formación práctica / trabajo de laboratorio
5= Desarrollo de currículos/programas de estudio
6= Enseñanza personalizada
7= Aprendizaje con TICs/asistido por computadora
8= Aprendizaje basado en proyectos
9= Educación a distancia

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

El Gráfico 7 muestra que casi la totalidad de lxs profesorxs dictaron clases. En contraste, se destaca que menos de un tercio realizó actividades de enseñanza utilizando TIC y menos de la cuarta parte participó en programas de educación a distancia. No obstante, este último dato es relativamente alto

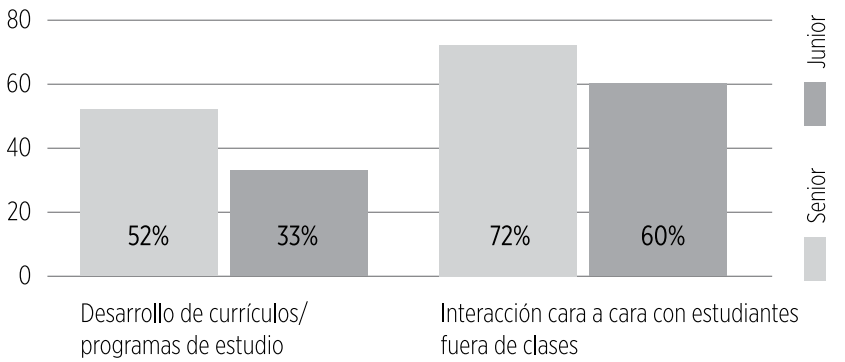
si se considera que solo el 3% de los estudiantes de grado y pregrado del sector estatal se encuentran inscriptos en carreras de educación a distancia (SPU, 2015).

Ahora bien, esta distribución general registra importantes diferencias en ciertas variables estructurales en la configuración de la profesión académica, tales como la categoría y la dedicación docente, y la disciplina de desempeño (con diferencias superiores al 10%). Otras variable consideradas en el estudio APIKS no presentan esa variabilidad o bien la variabilidad que presentan guardan relación –más bien- con otras variables interdependientes (por ejemplo se observó que una mayor proporción de profesorxs con dedicación exclusiva realizan tareas vinculadas al *"desarrollo del programa de estudios"*, pero cuando se controlan las variables, se advierte que esa fluctuación se explica en mayor medida por la *categoría docente* más que por la *dedicación*).

En relación con la *categoría docente,* se advierte que lxs académicxs *Senior* tienden a ocuparse mayoritariamente del *"desarrollo de currículos/programas de estudios"* (51,9%) en comparación con los *Junior* (33,2%). Esta distribución resulta coherente si se considera que la mayoría de los estatutos universitarios atribuyen esta función a lxs profesorxs de mayor jerarquía. También se observa que lxs profesorxs de ese grupo respondieron en mayor proporción que *"interactúan cara a cara con los estudiantes fuera de clase"* (72% los *Senior,* 60% los *Junior*). Este fenómeno podría guardar relación con las actividades de investigación y/o extensión que se desarrollan en ámbitos por fuera del dictado de clases y que suelen ser dirigidas por lxs profesorxs de mayor jerarquía (Gráfico 8).

_Gráfico 8 en página siguiente.

Gráfico 8 – Actividades de enseñanza realizadas según categoría docente. Argentina. Estudio APIKS.

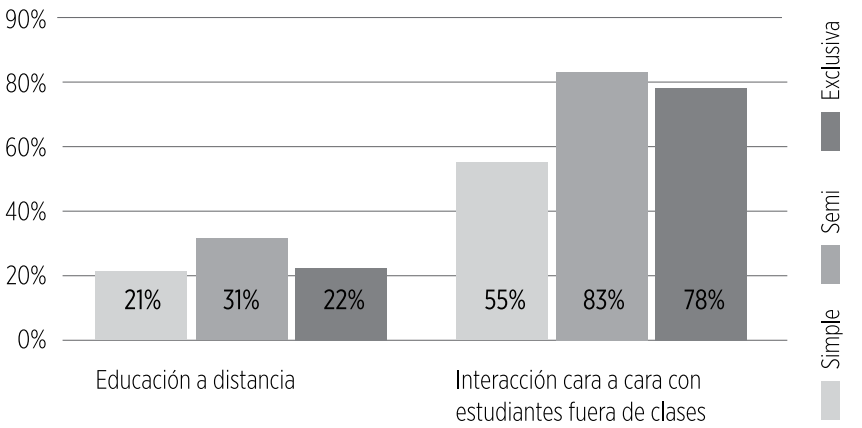


Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

En relación con la *dedicación al cargo,* se observa que lxs profesorxs con dedicación *semiexclusiva* respondieron en mayor proporción que participan en programas de *"educación a distancia"*. A su vez, lxs profesorxs con dedicaciones *exclusivas* o *semiexclusivas* respondieron mayoritariamente que *"interactúan cara a cara con estudiantes fuera de clase"* (Gráfico 9). Al respecto, se advierte que este grupo también respondió en mayor proporción que en su institución se les exige destinar un *"tiempo determinado para consulta de estudiantes (horas presenciales o virtuales)"*. Por lo tanto, resulta razonable hipotetizar que ese mayor tiempo de *"interacción cara a cara con estudiantes fuera de clase"* está destinado al desarrollo de tutorías.

_Gráfico 9 en página siguiente.

Gráfico 9 – Actividades de enseñanza seleccionadas según dedicación docente. Argentina. Estudio APIKS.



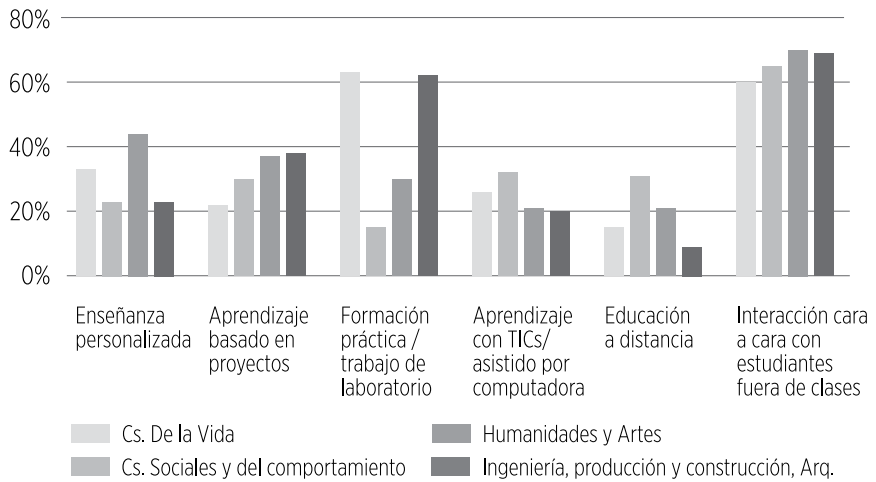
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

Las mayores diferencias encontradas guardan relación con la *pertenencia disciplinar* de quien enseña. Para dar cuenta de esta heterogeneidad se seleccionaron cuatro casos de disciplinas (1. *Humanidades y Artes;* 2. *Ciencias Sociales y del Comportamiento;* 3. *Ingenierías, producción y construcción, arquitectura;* y 4. *Ciencias de la Vida*); éstas representan –en conjunto- la mitad de la muestra y, asimismo, constituyen campos muy diferenciados entre sí.

Las principales fluctuaciones se registraron en relación con la *"formación práctica/trabajo de laboratorio"* y la *educación a distancia* (gráfico 10). Alrededor del 60% del profesorado de *Ciencias de la vida* y de las Ingenierías y Arquitectura respondieron que realizan formación práctica/trabajo de laboratorio. Por su parte, el 23% de lxs profesorxs *Humanidades* y Artes y el 31% de *Ciencias Sociales y del comportamiento,* informaron que participan en programas de educación a distancia.

_Gráfico 10 en página siguiente.

Gráfico 10 – Porcentaje de actividades de enseñanza realizadas según disciplina docente. Argentina.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

En síntesis, lxs profesorxs universitarios actualmente desarrollan variadas actividades de enseñanza, aunque las realizan en desigual proporción. Casi la totalidad de la muestra dicta clases generales (97,6%), pero sólo el 29,5% respondió que incorpora TICs en sus actividades de enseñanza y únicamente el 23,3% participa en programas de educación a distancia. Las principales variaciones en el cuerpo académico se vinculan con la pertenencia disciplinar. Este fenómeno resulta congruente con los distintos estudios que identifican a la variable disciplinar como un factor central que configura el trabajo académico y las estrategias de enseñanza, entre otras dimensiones académicas (Becher, 1989).

El sujeto de la evaluación docente: ¿Quiénes evalúan la docencia universitaria?

En esa sección se analiza quiénes son los actores que evalúan la función docente en las universidades nacionales. Como rasgos generales observados, se destaca:

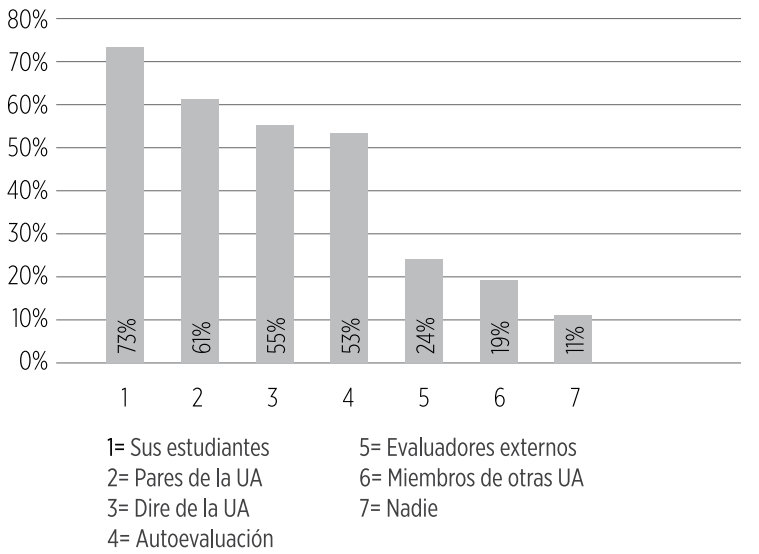
- Un elevado grado de institucionalización de la evaluación de la función docente (sólo el 11% de lxs profesorxs respondieron no ser evaluados regularmente por ningún actor).
- Una multiplicidad de actores intervinientes en la evaluación de la función docente (Gráfico 11).

En cuanto a los actores intervinientes se observa que:

- La mayoría de lxs profesorxs son evaluados por "sus estudiantes" (73,3%). Este fenómeno podría guardar relación con la convergencia de ciertos mecanismos de evaluación de la docencia. De hecho, en un estudio empírico sobre las incidencias de los procesos de acreditación de carreras de grado en las universidades se identificó que la mitad de los estándares de acreditación demandan la institucionalización de mecanismos de evaluación que contemplen la participación estudiantil (Fuksman y otrxs, 2019).
- El segundo actor nombrado con mayor frecuencia corresponde a "sus pares en sus departamentos o unidad" (60,5%). Esta situación resulta razonable si se considera el elevado grado de institucionalización del mecanismo de evaluación por pares. Aquel mecanismo es concebido como una opción pertinente para dictaminar sobre la calidad del trabajo académico, dado el carácter especializado del conocimiento moderno. Además, este mecanismo es utilizado en múltiples ámbitos como revistas científicas, concursos docentes, procesos de evaluación y acreditación universitaria, entre otros (Grediaga Kuri, 2011; Marquina, 2008).
- La evaluación constituye una actividad predominantemente endógena (sólo el 24,4% de lxs profesorxs respondió que es evaluado por académicxs externos a la institución).
- La participación de otro tipo de actores no académicos (ej. personal administrativo jerárquico) es relativamente baja (20,1%).

_Gráfico 11 en página siguiente.

Gráfico 11 – Porcentaje de académicxs evaluados según sujeto de la evaluación. Argentina.



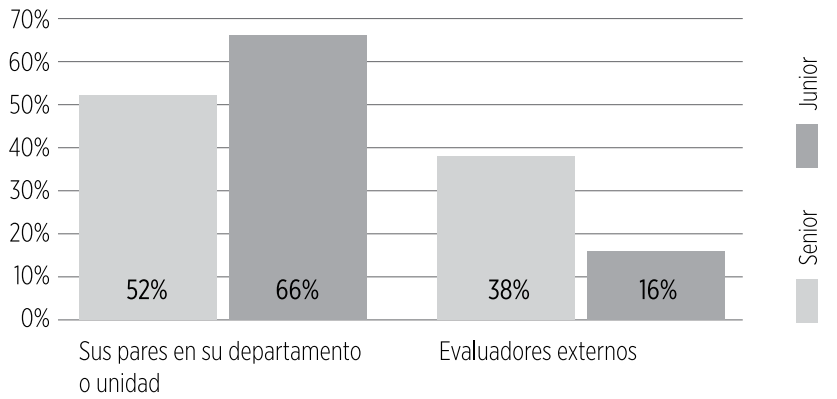
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

Al igual que en la sección anterior, con el objeto de mostrar la heterogeneidad del cuerpo académicx, se analizan sólo aquellas variables que registraron importantes fluctuaciones (una diferencia superior al 10%).

En relación con la categoría docente, se constata que lxs profesorxs *Junior* son evaluados en mayor proporción por *"sus pares en su departamento o unidad"* mientras que en la evaluación de los Senior participan en mayor grado "evaluadorxs externxs" (Gráfico 12).

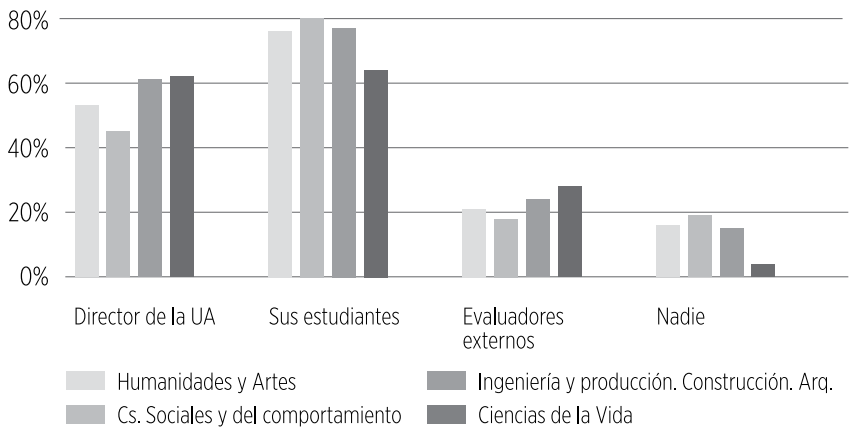
_Gráfico 12 en página siguiente.

Gráfico 12 – Porcentaje de académicxs evaluados según categoría docente y sujeto de la evaluación.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

Gráfico 13 – Porcentaje de académicxs evaluados según sujeto de la evaluación y disciplinas seleccionadas.



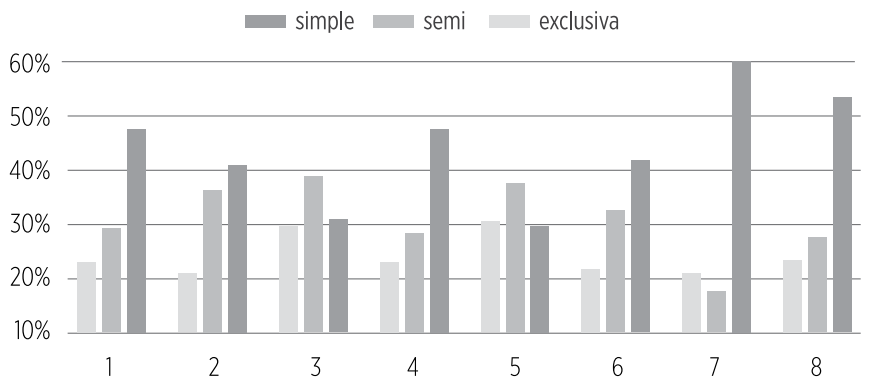
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

Nuevamente, las principales variaciones guardan relación con la pertenencia disciplinar (Gráfico 13). Lxs profesorxs de *Ciencias de la Vida son,* comparativamente, los más evaluados por *"la dirección de su departamento*

o unidad" y por *"evaluadorxs externxs",* pero son los menos evaluados *"por sus estudiantes"*. En contraste lxs profesorxs de *Ciencias Sociales y del Comportamiento* son los que respondieron en mayor proporción no ser evaluado regularmente por nadie (18,5%).

En términos de la dedicación docente, los resultados muestran que quienes poseen dedicaciones simples son evaluados en una proporción mayor que lxs demás independientemente de quién sea el que evalúe.

Gráfico 14 – Porcentaje de académicxs evaluados según sujeto de la evaluación y dedicación.



1= Sus pares en su Departamento o unidad
2= El Director de su Departamento o unidad
3= Miembros de otros Departamentos o unidades en su institución
4= Sus estudiantes
5= Evaluadores externos
6= Usted mismo (auto-evaluación formal)
7= Ninguno (sin evaluación regular de nadie)
8= Otro

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

A modo de síntesis, en este segmento se identificó el elevado grado de institucionalización de la evaluación de la función docente y que en este proceso participan una multiplicidad de actores. No obstante, la participación de cada actor es desigual: los dos actores principales son los *estudiantes* y los *pares académicxs de la misma universidad*. Por lo tanto, se trata de una actividad predominantemente endógena. Por último, las principales variaciones al interior del cuerpo académico se vinculan, nuevamente, con la pertenencia disciplinar.

La perspectiva de lxs académicxs s sobre las características y el impacto de la evaluación de la función docente.

En esta última sección se analizan algunas creencias de lxs profesorxs respecto a la evaluación de la función docente. Las *creencias* son definidas como el marco institucional a través del cual los actores interpretan el orden social y modulan su comportamiento con el fin de perseguir sus respetivos intereses Por su parte, los intereses pueden ser definidos desde una perspectiva subjetiva como un bien que es conscientemente buscado (Acuña, 2007).

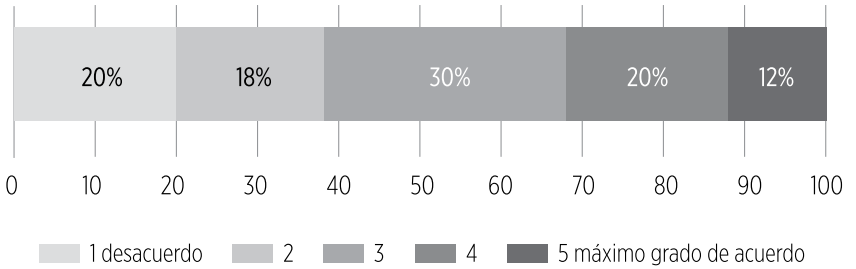
Con el fin de explorar las creencias de lxs académicxs, se seleccionaron dos preguntas de la encuesta APIKS. La primera procuró identificar si éstxs consideran que, durante las instancias de evaluación, se los motiva a mejorar sus habilidades docentes. La segunda buscó indagar si creen que en su universidad se tiene en cuenta *"la calidad de la enseñanza"* para tomar decisiones relativas a la contratación y promoción del cuerpo académico. En otras palabras, si perciben que lograr una evaluación satisfactoria constituye un factor asociado con el acceso y la promoción en la *carrera académica*[19].

En relación con la primera pregunta, se observa un leve sesgo negativo ya que alrededor del 38% de lxs profesorxs manifestó que, durante las instancias de evaluación, no se los motiva para que mejoren sus habilidades docentes (Gráfico 15). Y cuando se analizan las diferencias en función de diversas variables, se advierte que la única fluctuación significativa se vincula con la pertenencia disciplinar. Lxs profesorxs de *Humanidades y Artes* son los que manifiestan mayores niveles de disconformidad (51,1%); en contraste, lxs profesorxs de *Ciencias de la vida* se ubican en el polo opuesto.

_Gráfico 15 en página siguiente.

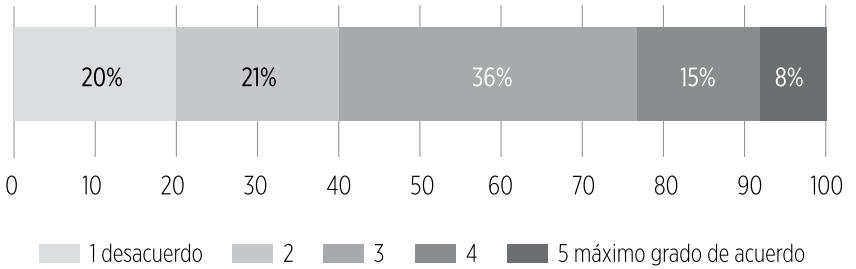
19 La Carrera Académica es definida por Nosiglia, Trippano y Mulle (2017) como un conjunto de reglas y mecanismos institucionales que delimitan las modalidades de ingreso, selección, promoción, ascenso, permanencia y baja de los cargos docentes en las diferentes instituciones educativas.

Gráfico 15 – Distribución % de académicxs según grado de acuerdo con la afirmación "En su institución se lo motiva para que mejore sus habilidades docentes en respuesta a las evaluaciones sobre la enseñanza".



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

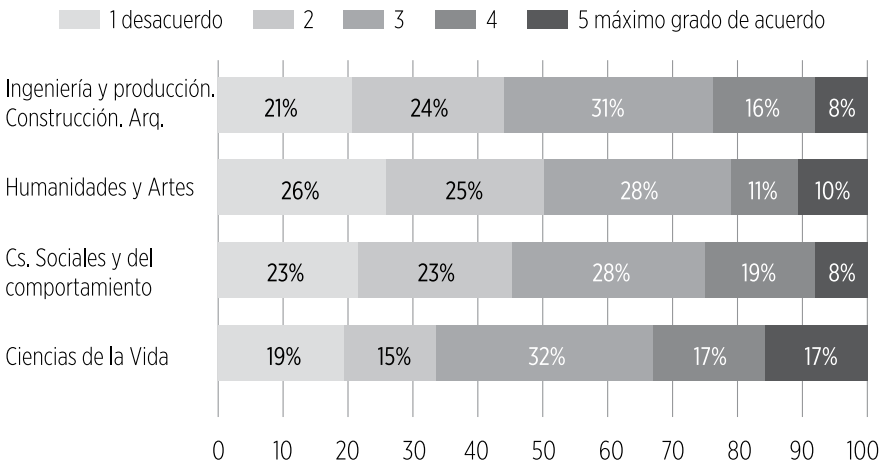
Gráfico 16 – Distribución % de académicxs según grado de acuerdo con la afirmación "En su institución se lo motiva para que mejore sus habilidades docentes en respuesta a las evaluaciones sobre la enseñanza", según disciplinas seleccionadas.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

En relación con la segunda pregunta (Gráfico 17), se identifica que lxs profesorxs también manifestaron un leve sesgo negativo cuando se les consultó si en su institución se considera la calidad de la enseñanza para tomar decisiones sobre el personal (contratación, promoción): el 40% cree que lograr una evaluación satisfactoria no constituye un factor asociado con el acceso y la promoción en la carrera académica.

Gráfico 17 – Distribución % de académicxs según grado de acuerdo con la afirmación "En su institución se considera la calidad de la enseñanza al tomar decisiones respecto del personal (contratación, promoción).

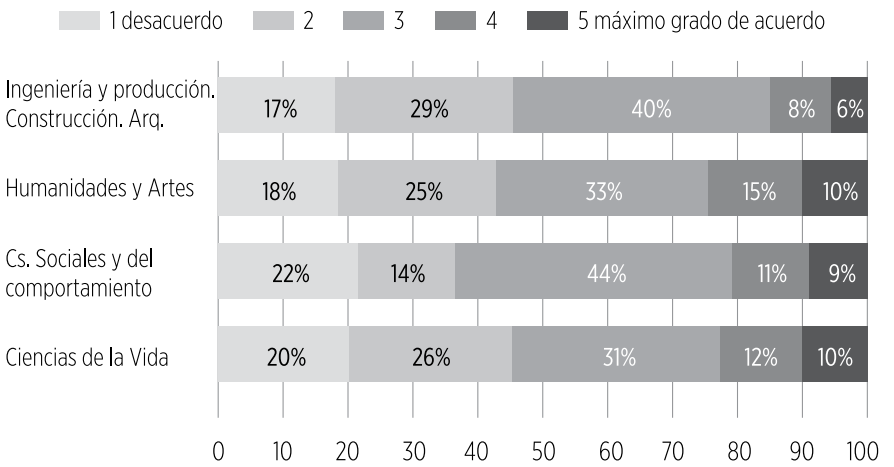


Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

Nuevamente, las principales variaciones de la muestra se asocian con la *pertenencia disciplinar*. Lxs profesorxs de las Ingenierías y los de Ciencias de la Vida son quienes manifiestan su mayor desacuerdo con la afirmación. En contraste, lxs profesorxs de *Ciencias Sociales* se ubican en el polo opuesto.

_Gráfico 18 en página siguiente.

Gráfico 18 – Distribución porcentual de académicxs según grado de acuerdo con la afirmación "En su institución se considera la calidad de la enseñanza al tomar decisiones respecto del personal (contratación, promoción), según disciplinas seleccionadas.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

En esta última sección pudo advertirse un fenómeno problemático ya que alrededor del 40% de lxs profesorxs manifestó que durante las instancias de evaluación no se lo motiva para que mejoren sus habilidades docentes. Asimismo, y pese al grado de institucionalización de los mecanismos de evaluación de la función docente que se identificaron en el segmento anterior, el 40% de lxs profesorxs considera que en su institución no se tiene en cuenta la "calidad de la enseñanza" en la toma de decisiones sobre el personal académico. Por último, tal como se observó en reiteradas oportunidades, la muestra se diferencia, principalmente, en función de la pertenencia disciplinar.

Los cambios observados en la última década respecto de la evaluación de la docencia universitaria

La posibilidad de comparar los resultados del estudio APIKS con los obtenidos 10 años antes en el estudio CAP permite inferir cambios que se han producido en la profesión académica argentina, dado que ambos estudios han estudiado muestras representativas del colectivo del sector público correspondiente a universidades nacionales. De tal modo que, además de la "fotografía" de la configuración actual podemos observar la dinámica que se está produciendo.

Configuración de la docencia

En el período 2008-2017, según los datos oficiales disponibles para el país, se observa que:

- Se profundiza la estructura profesional académica basada en dedicaciones simples. La creación de un 25% de nuevos cargos docentes experimentados en el sistema universitario nacional en este período, a partir de una política de creación de nuevas universidades, mantienen y acentúan dicha característica. Así, se pasa de un 66,8% de cargos con dedicación simple a tener el 69,1%, al final del período.
- La concentración de cargos con dedicación exclusiva en las categorías Senior se mantuvo a lo largo de la década, ubicándose en torno al 21% (en APIKS, es del 28,6% -Gráfico 2-).
- La paridad de género observada en APIKS (50,4% de varones y 49,6% de mujeres) es congruente con la información estadística nacional en el período considerado, observándose una tendencia muy leve hacia una mayor proporción de mujeres (pasa del 50,1 al 51,2%). Además, ese crecimiento observado en la proporción de mujeres, es mayor cuanto mayor es el cargo, como lo muestra la Tabla 1. Sin embargo las diferencias a favor de los varones es todavía notable en los cargos Senior.

Tabla 1 – Distribución de docentes según género y categoría docente. Argentina, 2008 y 2017.

%	2008		2017		Crecimiento en la proporción de mujeres
	F	M	F	M	
Titular	36%	64%	41%	59%	15%
Asociadx	39%	61%	42%	58%	8%
Adjuntx	45%	55%	46%	54%	1%
JTP	52%	48%	53%	47%	2%
Ayudante 1	54%	46%	54%	46%	-1%

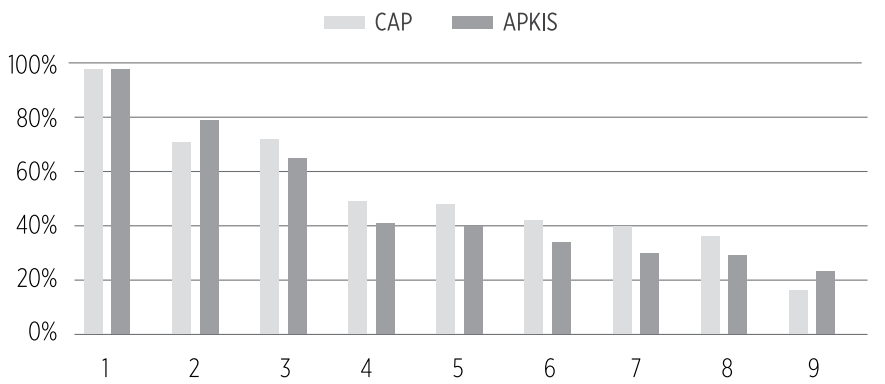
Fuente: Anuario Estadísticas Universitarias, 2008 y 2017.

La información estadística oficial no releva la disciplina ni las actividades de enseñanza que se realizan como variables. En estos aspectos sería útil considerar las diferencias obtenidas entre APIKS y CAP.

En relación con las actividades de enseñanza, el Gráfico 19 compara los resultados obtenidos en ambas encuestas y sólo se observan dos categorías que incrementaron su peso relativo y que podrían estar vinculadas: la educación a distancia (+40%) y, consecuentemente –quizás-, la producción de materiales para las clases (+11%). Este incremento de la enseñanza a distancia parece explicar la pérdida de peso relativo a las demás actividades docentes.

_Gráfico 19 en página siguiente.

Gráfico 19 – Porcentaje de actividades de enseñanza realizadas. Encuestas CAP y APIKS.



1= Dictado de clases
2= Desarrollo de materiales de clase
3= Interacción cara a cara con estudiantes fuera de clases
4= Formación práctica / trabajo de laboratorio
5= Desarrollo de currículos/programas de estudio
6= Enseñanza personalizada
7= Aprendizaje con TICs/asistido por computadora
8= Aprendizaje basado en proyectos
9= Educación a distancia

Fuente: Encuestas CAP y APIKS.

Un análisis que considere el cargo (Senior vs. Junior) o la dedicación, permite observar que los cambios se observan con mayor fuerza entre los académicxs de mayor jerarquía y las dedicaciones semiexclusivas. Una validación de estos resultados y una explicación que permita comprender el sentido de este cambio, deberá provenir de estudios posteriores de carácter cualitativo.

Respecto de lo disciplinar, por cuestiones técnicas de la investigación no parece posible extraer conclusiones comparativas válidas o proponer –incluso- hipótesis a validar. Aun cuando las categorías de disciplinas utilizadas en la encuesta APIKS no coinciden plenamente con las de CAP[20], las diferencias que se observan entre campos afines son muy grandes y significativas y no siguen un patrón determinado

20 Algunas debieron compatibilizarse para permitir la comparación.

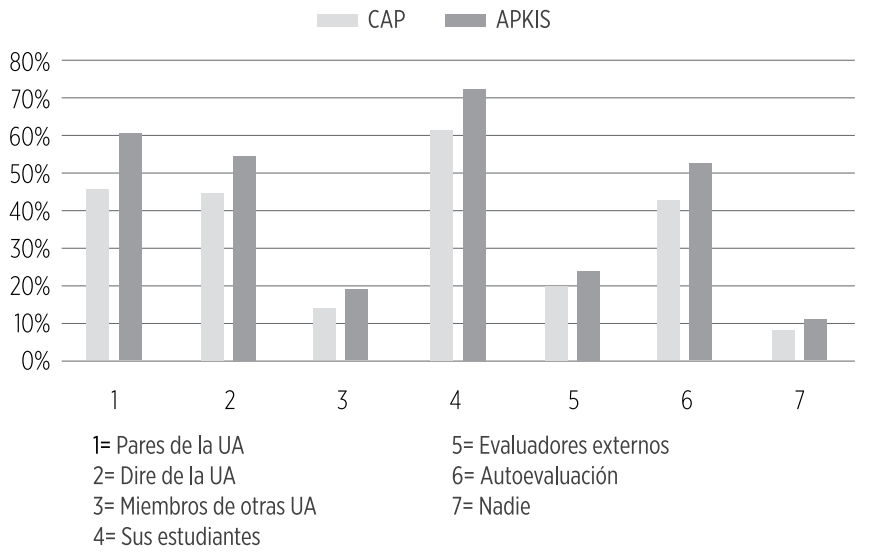
¿Quiénes evalúan la docencia?

Respecto de quiénes evalúan a lxs académicxs, la comparación entre los resultados del estudio APIKS y CAP, se observa (Gráficos 20 a 23):

- *Un incremento del peso relativo de la evaluación de la docencia del orden del 25%*, aumentando la proporción de evaluadorxs en todas las categorías. Paradojalmente, también se incrementó la proporción de docentes que no son evaluados (pasó del 8 al 11%).
- Lxs estudiantes siguen siendo quienes evalúan a sus docentes en mayor proporción (73%).
- Lxs académicxs Senior han reducido su carga de evaluación, en tanto que los Junior la han incrementado. Puede decirse que en CAP quienes poseían categorías Senior eran más evaluados que los Junior, pero en APIKS esa relación se invirtió.
- Sorprende en APIKS la diferencia sustancial de evaluación entre varones y mujeres; el quantum promedio de los primeros es del orden del 60% y, para las mujeres, ronda el 40%. Esta notable diferencia en todos para todos los sujetos de evaluación, no era significativa en CAP. La comparación de los resultados de ambos estudios expresa una tendencia a la polarización, siendo difícil establecer –al momento- una hipótesis explicativa de esta observación.
- Por último se observa que el incremento en la carga de evaluación ha recaído especialmente en quienes poseen dedicaciones simples –dos tercios del colectivo académico- (han triplicado su carga de evaluación) y, en el otro extremo, quienes poseen dedicaciones exclusivas han reducido su evaluación a la mitad –aunque estos son una minoría).

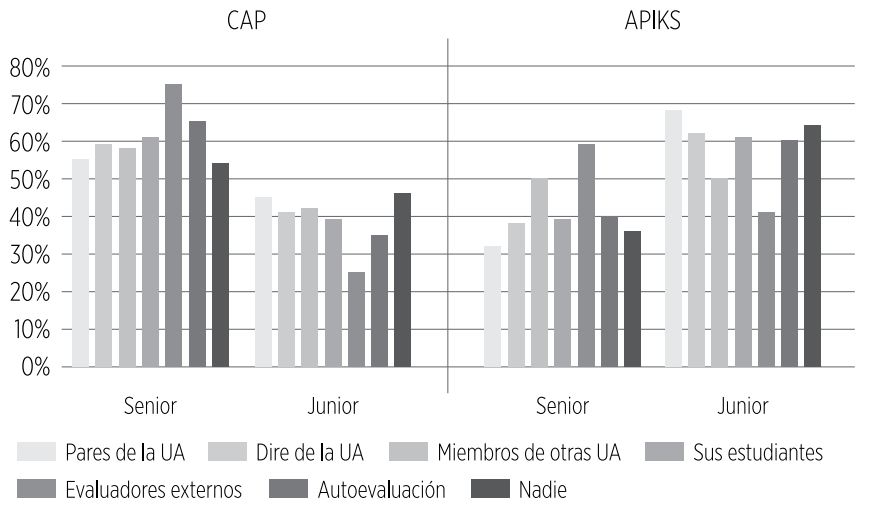
_Gráfico 20 en página siguiente

Gráfico 20 – Porcentaje de académicxs evaluadxs según sujeto de la evaluación en CAP y APIKS.



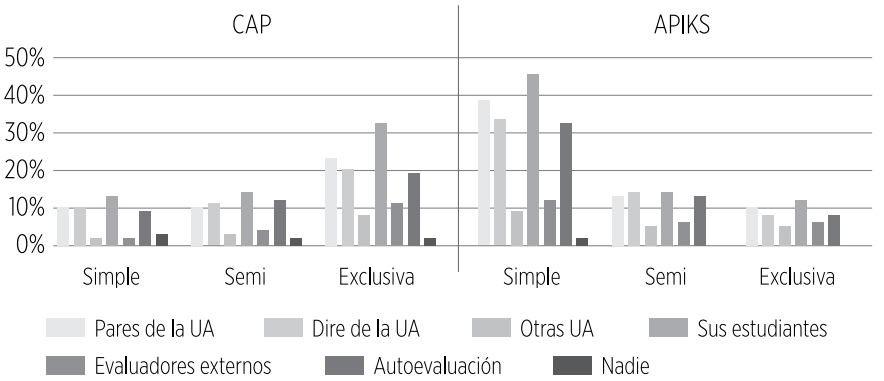
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta CAP y APIKS.

Gráfico 21 – % de académicxs evaluadxs según categoría docente y sujeto de la evaluación en CAP y APIKS.



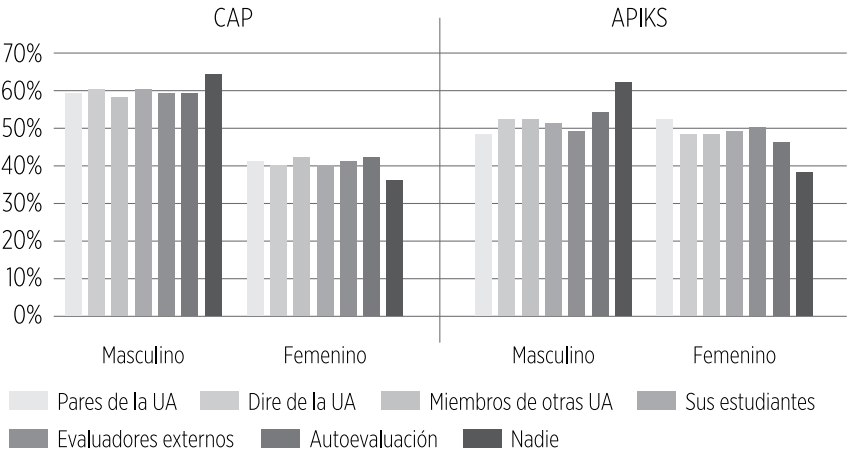
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta CAP y APIKS.

Gráfico 22 – Porcentaje de académicxs evaluadxs según dedicación en CAP y APIKS.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta CAP y APIKS.

Gráfico 23 – Porcentaje de académicxs evaluadxs según género en CAP y APIKS.



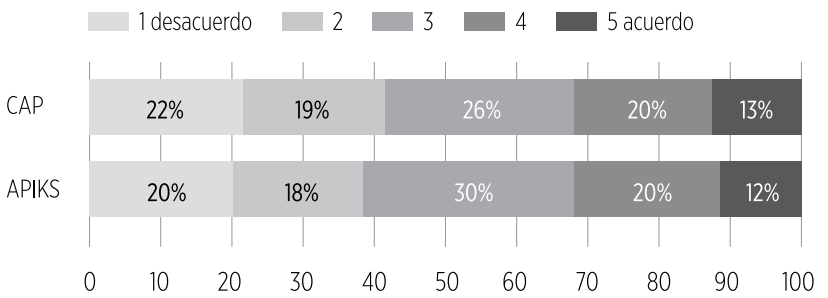
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta CAP y APIKS.

El impacto de la evaluación de la función docente

Respecto de las perspectivas de lxs propixs académicxs sobre las instituciones en que se desempeñan, si éstas los motivan a mejorar sus habilidades

docentes y si consideran *"la calidad de la enseñanza"* para la contratación y promoción del cuerpo académico, hemos encontrado en APIKS resultados análogos a los observados en CAP (Gráfico 24) con una leve concentración en las categorías intermedias.

Gráfico 24 – Grado de acuerdo con la afirmación "En su institución se lo motiva para que mejore sus habilidades docentes en respuesta a las evaluaciones sobre la enseñanza". Encuestas CAP y APIKS.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta CAP y APIKS.

Este mismo análisis comparativo pero considerando la dedicación y el cargo no arrojó resultados que permitan sacar conclusiones válidas: se observaron diferencias pero éstas podrían deberse más bien a cierto sesgo en la muestra CAP que sobrerrepresentó las mayores dedicaciones (exclusivas) y cargos (senior).

Consideraciones finales

El análisis realizado este trabajo focaliza en determinados factores contextuales de nivel institucional (Rueda Beltrán y otros, 2014) que estructuran, organizan, configuran y explican las experiencias de evaluación de la docencia universitaria en Argentina. A la vez, se ubica en la línea de trabajos que van más allá de la perspectiva de medición y control de la docencia como estrategia para su desarrollo. Específicamente, aquí se sistematizaron los resultados obtenidos en la encuesta internacional APIKS para el caso de las

universidades nacionales en Argentina y se los comparó con los obtenidos una década previa en estudio CAP. Se registraron las actividades docentes que lxs universitarixs realizan, quién/es lxs evalúan y qué impacto tiene dicha evaluación en su desempeño profesional, con el propósito de habilitar un análisis vinculado a la planificación y desarrollo institucional y de favorecer la mejora de la docencia.

Podemos afirmar que la academia argentina se orienta fuertemente a la docencia ya que casi la totalidad (97,7%) desarrolla tareas de enseñanza, lo que es consistente con una organización del sistema basada fuertemente en dedicaciones simples (casi 2/3 de los cargos) que están orientadas al dictado de clases- y por parte de categorías docentes inferiores *(Junior)*. Los pocos cargos de mayor dedicación se concentran en las categorías más altas *(Senior)* que permiten el desarrollo de tareas más allá de la docencia –investigación, extensión y otras-. En términos de género se observa una distribución equitativa –con un leve sesgo a favor de las mujeres- que se desdibuja cuando se considera la categoría, en favor de los varones; éstos tienden a estar sobrerrepresentados en los cargos más altos.

La variable disciplinar es la que genera mayores diferencias ya que lxs académicxs se concentran en algunas de ellas, hay disciplinas que concentran proporciones mayores de dedicaciones exclusivas (las disciplinas "duras" duplican la media del conjunto) y, presentan configuraciones disímiles entre sí en términos de género, con diferentes niveles feminidad/masculinidad según las profesiones a las que están asociadas.

La última década, lejos de presentar cambios de significación, ha reforzado las características centrales del sistema: se profundizó y acentuó la estructura sistémica basada en dedicaciones simples y se mantuvo la concentración de cargos con dedicación exclusiva. El único cambio positivo –aunque leve en ambos casos- se verificó en el crecimiento de la proporción de mujeres y una mejora de la paridad en cargos de mayor jerarquía.

¿Qué hacen?

La mayor parte de lxs académicxs dictan clases presencialmente; menos de la cuarta parte, se desempeña en programas de educación a distancia modalidad a distancia. Respecto de las tareas docentes que se realizan se observan diferencias importantes en variables estructurales de la profesión

académica, tales como la categoría, la dedicación docente y la disciplina de desempeño.

En relación con la *categoría* y en comparación con lxs académicxs Junior, los *Senior* tienden a ocuparse mayoritariamente del desarrollo curricular -lo que es consistente con sus responsabilidades estaturarias- y a la orientación de estudiantes fuera del aula, lo que se vincula con las actividades de investigación y/o extensión. Esto se vincula también con la *dedicación al cargo* –hemos señalado recién que los pocos cargos de mayor dedicación se concentran en las categorías más altas- pues se observa que quienes disponen de mayores dedicaciones pueden ocuparse de actividades de educación a distancia y de tutoría; es decir, ir más allá de la obligación de dictado de clases que exigen las dedicaciones simples.

Una vez más, las mayores diferencias encontradas se relacionan con la *pertenencia disciplinar* de quien enseña. Aunque los diversos tipos de tareas se realizan en la totalidad de disciplinas, algunas poseen un fuerte énfasis en la formación práctica y el trabajo de laboratorio (Ciencias de la vida y de las Ingenierías y Arquitectura) y otras donde la modalidad a distancia ha cobrado relevancia comparativa (Humanidades, Artes y Ciencias Sociales y del comportamiento).

¿Quién evalúa a lxs docentes?

El estudio APIKS da cuenta de un elevado grado de institucionalización de la evaluación de la función docente (sólo el 11% de lxs profesorxs informan no ser evaluados regularmente por ningún actor) y de la multiplicidad de actores intervinientes en su evaluación.

La estudiantes son quiénes lo hacen en mayor proporción (73,3%), probablemente vinculado con la implementación de mecanismos de evaluación a través de encuestas y de la presión que estarían ejerciendo los procesos de acreditación de carreras que demandan la institucionalización de mecanismos de evaluación que contemplen la participación estudiantil. En segundo lugar de significación están los pares y autoridad de la propia unidad académica (60,5%), que parece vinculare con el generalizado mecanismo de evaluación por pares a nivel institucional –concursos docentes - pero también en diversos ámbitos académicos -revistas científicas, evaluación de Tesis y de proyectos, evaluación y acreditación universitaria, etc.-.

La evaluación es predominantemente endógena; menos de la cuarta es evaluado por académicos externos a la institución, según informan quienes respondieron la encuesta.

Si analizamos quiénes evalúan a lxs docentes universitarios de acuerdo con las variables estructurales de la profesión académica, se observa que lxs profesorxs *Junior* son evaluados internamente en mayor proporción, mientras que los *Senior* tienden a ser evaluados externamente, y quienes poseen dedicaciones simples son evaluados en una proporción mayor que lxs demás, independientemente de quién evalúe.

Nuevamente, las principales variaciones guardan relación con la *pertenencia disciplinar*. Lxs profesorxs de Ciencias de la Vida son, comparativamente, más evaluados por colegas de mayor jerarquía -"la dirección de su departamento o unidad" y "evaluadorxs externxs" y son los menos evaluados por sus estudiantes. Lxs de Ciencias Sociales y del Comportamiento respondieron en mayor proporción no ser evaluados por nadie (18,5%).

La comparación de los resultados del estudio APIKS y CAP, administrada 10 años antes, permite concluir que la evaluación de la docencia ha incrementado su peso relativo significativamente (25%), aunque paradojalmente, también se incrementó la proporción de docentes que no son evaluados (llegando al 11%). Así, los estudiantes siguen siendo quienes evalúan a sus docentes en mayor proporción (73%), lxs académicxs Senior han reducido su carga de evaluación, en tanto que los Junior la han incrementado (invirtiendo los resultados encontrados en CAP). El incremento en la carga de evaluación ha recaído especialmente en quienes poseen dedicaciones simples que han triplicado su carga de evaluación y, en el otro extremo, quienes poseen dedicaciones exclusivas han reducido su evaluación a la mitad –aunque estos son una minoría).

¿Qué impacto tiene la evaluación?

Una proporción significativa de académicxs considera que las evaluaciones no lxs impulsan a mejorar sus habilidades docentes (40%) porque entienden que las instituciones no consideran la "calidad de la enseñanza" cuando deben tomar decisiones sobre el personal académico (40%) por lo que no constituye un factor asociado con el acceso y la promoción en la carrera académica.

Del mismo modo que antes, la muestra se diferencia, principalmente, en función de la pertenencia disciplinar: existe mayor disconformidad en *Humanidades y Artes* en contraposición con los de *Ciencias de la vida*.

En este aspecto, el impacto de la evaluación de la docencia, el estudio CAP había mostrado resultados análogos. Lamentablemente –como hemos señalado- no fue posible realizar un análisis comparativo más detallado que considere la dedicación y el cargo.

Referencias bibliográficas

Acuña, C. (2007). La gobernabilidad de los sistemas educativos: Una metodología para su análisis y mejoramiento. Centro de Estudios de las Políticas Públicas.

Becher, T. (1989). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Gedisa.

Biglan, A. (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. Journal of applied psychology, 57(3), 204-2013.

Bourdieu, P. (1984). Homo Academicus. Stanford University Press.

Boyer, E.; Altbach, P. G.; Whitelaw, M. J. (1994). The academic profession: an international perspective. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Fernández Lamarra, N. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. Revista Argentina de Educación Superior, 6(9), 74-90.

Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2013). Evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas. En: Almuiñas Rivero (Comp.) La planificación estratégica en las instituciones de educación superior. Universidad de la República.

Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2010).Evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3(1e), 37-50.

Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 23, 99-117.

Fuksman, B., Rivadeneira, C y Rodríguez, C. (2019). Cambios recientes en las condiciones del trabajo académico: las incidencias de los procesos de acreditación de carreras de grado en las universidades públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires. RAES, 11(18), 43-60

García de Fanelli, A. (2009). La docencia como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. Profesión académica en la Argentina: carreras e incentivos a lxs docentes en las universidades nacionales. CEDES.

Grediaga Kuri, R. (2011). El papel de pares y publicaciones periódicas en la validación del conocimiento científico. Revista mexicana de investigación educativa, 16(48), 7-14.

Marquina, M. (2008). Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia. Revista de la educación superior, 37(148), 7-21.

Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. European Journal of Education, 33(3), 265-284.

Nosiglia, M. C., Tríppano, S., Mulle, V. (2017, noviembre): La aplicación del Convenio Colectivo de Trabajo para docentes universitarios. Algunas incidencias en la carrera académica. XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Mar del Plata.

Pantin, C. (1968). Relations between sciences. Cambridge University Press.

Perez Centeno, C. (2015). Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas. En: Fernández Lamarra y Mundt, Sociedad, Procesos Educativos, Instituciones y Actores. Estudios de Política y Administración de la Educación II. EDUNTREF.

Perez Centeno, C. (2017) El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. Integración y conocimiento, 6(2), 226-255.

Rueda Beltrán, M. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED). Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.

Rueda Beltrán, M., Alonso Lucero, A., Guerra García, M. y Martínez Sánchez, M. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. Revista Argentina de Educación Superior, 6(9), 9-36.

Secretaría de Políticas Universitarias (2008). Anuario de Estadísticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

Secretaría de Políticas Universitarias (2017). Anuario de Estadísticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

Stubrin, A. (2001). La política de los partidos y las universidades públicas en la Argentina. 1983–2000. En A. Chiroleu (Comp.), Repesando la educación superior. Editora UNR.

Teichler, U, Arimoto, A. y Cummings, W. (2013). The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey. Springer Netherlands.

Prácticas evaluativas de profesores universitarios. Un estudio de caso en universidades regionales chilenas[1]

Yenia Melo Hermosilla
Alejandro Villalobos Claveria
Universidad de Concepción (Chile)

RESUMEN

Este trabajo busca conocer las prácticas de evaluación que forman parte de la construcción del saber didáctico de profesores universitarios en tres universidades regionales de Chile. Desafío que ayuda a comprender el quehacer evaluativo disciplinario que se ejecuta en distintos campos profesionales. Se evidencia en estos docentes, la utilización de instrumentos y técnicas de evaluación que suelen ser promovidos por el desarrollo institucional de estas universidades, así ocurre con la aplicación del portafolio, la selección múltiple, la rúbrica para la evaluación de trabajos prácticos, entre otros. Sin embargo, también se reconoce una tensión evaluativa entre dos dimensiones: lo formativo y la acreditación, que el docente debe enfrentar en el acto evaluativo, donde debe elegir entre lo disciplinario o la normativa institucional referida a la carrera o asignatura. Se concluye que la práctica evaluativa del docente universitario tiene un conflicto aún no resuelto, pues hay un problema epistémico en este saber didáctico.

Presentación

Hoy en día, la creciente complejidad de instituciones de educación superior y de sus dispositivos de educación y de formación, en el ámbito nacional e internacional, la multiplicación y variedad de sus actores, provenientes

1 Proyecto FONDECYT N° 1130803: "El proceso de transferencia didáctica del docente universitario no pedagogo en la formación profesional superior. Un estudio de caso".

de variadas esferas del quehacer académico y extra académico, la escasez de recursos financieros, así como la evaluación, bajo la mirada de los contextos y las disciplinas, constituyen nuevos desafíos educativos. Bajo esta óptica, la evaluación, con su diversidad de enfoques, se impone como un elemento clave para mejorar la calidad y gestión educativa en un escenario en permanente mutación (Detroz et al, 2017; Jorro y Droyer, 2019; Rueda Beltrán et al, 2014; Rueda Beltrán, 2016; Zabalza, 2011).

En los últimos 30 años, el desarrollo y expansión de la universidad chilena ha significado, en conjunto con el aumento de la matrícula estudiantil, la creación de nuevas carreras y universidades, la búsqueda de nuevos profesores, el rediseño curricular de las carreras, la reformulación de perfiles profesionales, las crecientes exigencias de acreditación y la búsqueda de un modelo de gestión para lograr una mejor formación de la calidad profesional, entre otros desafíos que debe enfrentar actualmente un docente universitario, sin mayor formación pedagógica. Todo lo cual representa el nacimiento de un nuevo escenario del sistema universitario nacional e inéditos desafíos y complejidades para este profesor que ejerce en el mundo académico.

Tal vez, uno de los aspectos que presenta mayor complejidad es la evaluación de los estudiantes y la asignación de su respectiva calificación. Un docente, experto disciplinario, debe ser capaz de evaluar, diagnosticar y valorizar el desarrollo académico de un futuro profesional, ya sea desde su campo disciplinario, como del respectivo perfil ocupacional. Por cierto, un problema complejo y de indudable valor pedagógico para quien ejerce como profesor, pues dicha función la realiza desde el espacio inter-disciplinario, desde la ciencia y la pedagogía.

Cabe señalar que en la formación profesional universitaria se suelen identificar dos tipos de profesores: aquellos que son profesionales de la misma carrera, que han ejercido como profesionales en el mundo laboral y que se desempeñan como docentes y, otros, que son expertos o investigadores de campos disciplinarios diferentes a dicha carrera, ya sean provenientes de las ciencias básicas o que enseñan los aspectos conceptuales necesarios y fundantes en esta carrera. En ambos casos, surge la problemática de la evaluación del aprendizaje estudiantil y la búsqueda de los mecanismos que aseguran una mejor calificación del rendimiento logrado.

Un primer supuesto teórico del presente análisis permite afirmar que la propia formación profesional e investigativa del docente es determinante en la configuración de una posterior visión del aprendizaje y evaluación de

sus estudiantes, pues los procesos de aprendizaje y evaluación que fueron vivenciados por este docente reflejan una cultura disciplinaria, el ámbito institucional del programa de postgrado y los propósitos formativos de cada especialidad que suelen determinar su propia imagen de la docencia universitaria. Situación que tiende a generar una base o criterio pedagógico en este egresado que luego puede replicar en su posterior labor docente. A esta reproducción epistémica se suele asociar la utilización de herramientas evaluativas que el docente tiende a validar con su propia experiencia formativa y formación investigadora. Cuestión de indudable importancia cuando se promueve la innovación y transformación del sistema de formación profesional en el contexto universitario.

Un segundo supuesto teórico se evidencia cuando las universidades han empezado a cambiar las mallas curriculares, los programas de estudio, y los reglamentos de evaluación, donde se tiende a normativizar el aprendizaje estudiantil, los criterios de aprobación y reprobación, así como las exigencias de continuación de estudios. Todo lo cual provoca el surgimiento de nuevas herramientas evaluativas, instrumentos y formas de calificación del respectivo aprendizaje. Situación que genera instancias de perfeccionamiento, capacitación y formación del personal académico, ya sea para actualizarse, adecuarse o transformar su quehacer académico según los lineamientos institucionales de cada casa de estudios superiores.

Un tercer supuesto teórico de este estudio surge de la aplicación de estas herramientas y dispositivos curriculares, didácticos y evaluativos en diferentes campos disciplinarios y profesionales, donde se tiende a evaluar la fortaleza pedagógica de cada instrumento o técnica que los académicos han aprendido en su respectiva capacitación. Interesa destacar la fortaleza evaluativa que ofrecen los instrumentos de evaluación, para calificar los logros estudiantiles, pues su aplicación tiende a tensionar este ambiente formativo, no solo a los estudiantes y profesores, sino también a las autoridades, por los índices de reprobación o de deserción que suele provocar su empleo en el aula. Situación que se busca explicitar con el presente trabajo.

Bajo esta óptica, la ejecución de la práctica evaluativa en la docencia universitaria ha significado revisar y modificar la visión tradicional del aprendizaje estudiantil, generando nuevos instrumentos, procedimientos y acciones evaluativas (Jorro y Droyer, 2019; Santibáñez, 1999; Vial, 2012). En otras palabras, considerando la autonomía universitaria, un visión renovada de evaluación implica entender este concepto como un proceso participativo,

permanente, de diagnóstico, formativo, contextualizado, multirreferencial (autoevaluación, coevaluación, meta evaluación) y multidireccional (alumno, docente, administrativo, programa, institución), que se ejerce, para la auto comprensión y el mejoramiento continuo.

Por cierto, la universidad de hoy se encuentra en un proceso permanente de cambio o reestructuración, para adecuarse a la dinámica de una sociedad global, incorporando los avances científicos y tecnológicos en su quehacer cotidiano y con ello, responder a las necesidades y requerimientos de su tiempo, sobre todo lo referido a la evaluación y certificación de una formación integral de calidad.

En este contexto, el profesor universitario debe ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica docente, estar dispuesto a una renovación didáctica y a la aplicación de nuevas metodologías, como consecuencias de los resultados obtenidos en la práctica evaluativa cotidiana. Además, debe reconocer la tensión existente entre lo formativo y la acreditación - certificación de competencias de sus egresados (Tardif et al, 2012).

Interesa en este trabajo determinar la naturaleza de las prácticas evaluativas e identificar los instrumentos y procedimientos de evaluación que son utilizados por docentes de universidades regionales de Chile. Situación que determina el problema y las preguntas de investigación.

El problema y las preguntas de investigación

El problema de la presente investigación lo constituye la naturaleza de las prácticas evaluativas de los docentes universitarios dentro de un enfoque profesional de competencias.

Algunas preguntas de investigación que surgen de esta problemáticas son: ¿Cuáles son las modalidades e instrumentos evaluativos que tiene un docente universitario para evaluar su gestión de la enseñanza? ¿Cómo evalúa un docente universitario? ¿Existe alguna relación entre la evaluación y la aplicación del enfoque de competencias?

El escenario conceptual y empírico del estudio

La presente investigación asume dos perspectivas conceptuales en su comprensión y delimitación empírica: la presencia del enfoque de competencias y el enfoque de la transposición didáctica.

La aplicación del enfoque de competencias en el mundo universitario ha revelado su naturaleza compleja, polisémica, dinámica, multivariada, multifacética, multidisciplinaria y contextual (López et al, 2016; Perrenoud, 2004; Ríos y Herrera, 2017; Tardif, 2008; Tejada y Ruiz, 2016). Todo lo cual ha demostrado ser un constructo ambiguo, pragmático y difícil de definir en su conceptualización para el ámbito universitario; por ende, se requiere revisar y evaluar su eventual aplicación a situaciones universitarias específicas, ya sea a carreras, programas o eventos de acreditación. Situación que incide en la labor didáctica y evaluativa del profesorado universitario. Tesis que orienta el presente trabajo, lo cual se expresa a continuación.

Más allá del carácter que tiene el concepto de competencia en el mundo académico y de las diversas definiciones que se expresan en la literatura especializada, interesa destacar que su aplicación ha generado una tensión en la práctica evaluativa del docente, quien debe evaluar a partir de su propia disciplina, pero que obedece a una normativa institucional, es decir, este docente al evaluar debe tener presente las exigencias disciplinarias del saber didáctico experto que proviene de su naturaleza epistemológica y valorizar dicho conocimiento, según las exigencias de la asignatura, el plan de estudio, la carrera y los requerimientos normativos de la casa de estudios superiores.

Este trabajo elige la perspectiva de la transposición didáctica de Chevallard (1991), para la comprensión fenoménica del objeto de estudio. Dicho enfoque se refiere a la naturaleza del saber pedagógico en la formación profesional universitaria y a la gestión de los saberes docentes. En este sentido, el estudio asume dos supuestos conceptuales:

1. Todo docente universitario debe realizar una transferencia del conocimiento disciplinario experto al saber didáctico de aula, según programa de estudio y tipo de carrera.
2. Todo docente universitario evalúa dicho saber enseñado (didactizado) mediante una evaluación de validez, actualidad y pertinencia formativa, con el propósito de cumplir los objetivos de formación profesional.

En el primer caso, este supuesto corresponde al proceso de transposición didáctica elaborado por Chevallard (1991), quien sostiene que en la acción didáctica hay una distancia epistémica entre el objeto científico y el objeto del aprendizaje, pues en el listado de contenidos de los programas de enseñanza se observa con frecuencia que no hay una vinculación con su origen disciplinario, con el lugar epistemológico que determina su nacimiento. Por lo cual, los estudiantes aprenden en las aulas una serie de conceptos y procedimientos que no tienen mayor relación con su origen epistémico, sino con la formación profesional esperada.

Este aprendizaje profesional se encuentra situado por el contexto de una futura ocupación y asume un carácter abstracto y sin referencias al origen epistémico que fundamenta su naturaleza. Situación, que en ocasiones dificulta su adquisición cognitiva y suele provocar grandes problemas de aprendizaje en los estudiantes que se reflejan, posteriormente, en su evaluación.

Ahora bien, si el docente no tiene una buena formación disciplinaria o carece de auto crítica para evaluar su propio desempeño, entonces, es posible que considere que el saber que aprendió es inmutable, eterno e indiscutible.

En suma, la transformación del saber experto, disciplinario e institucionalizado en un nuevo saber a enseñar, con una organización didáctica y dirigida al aprendizaje, no puede dejar de reconocer su origen epistémico, para lograr desarrollar una educación de calidad. Este proceso de transposición didáctica resulta ser incompleto si no va unido a una vigilancia epistemológica de estos nuevos saberes.

Para el segundo supuesto se acepta la existencia de criterios de análisis para un examen epistémico que surgen, tanto del saber experto como de la misma didáctica, pues este conocimiento utilizado para la formación profesional requiere de un proceso evaluativo de su naturaleza y calidad formativa. Esta segunda situación corresponde a la propuesta de Chevallard sobre la vigilancia epistemológica.

"Paralelo al concepto de transposición didáctica, surge la necesidad de efectuar una acción examinadora, a la que se denomina vigilancia epistemológica, cuyo objetivo es de tratar de medir la distancia que existe entre el saber institucionalizado y el saber a enseñar producido por la transposición didáctica, es decir, controlar que el saber que se enseña en las aulas no se desvíe en lo sustancial del saber erudito o científico. Así pues, el rol primordial de la vigilancia epistemológica, consiste en revisar la versión didáctica

para que ésta, en lo sustancial posea la misma estructura que el saber académico, aunque sus modos de representación semiótica sean diferentes" (Contreras, 2013, p. 41).

En este sentido, la vigilancia epistemológica tiene varios efectos positivos para la labor docente: a) permite la renovación y actualización de los contenidos científicos; b) evalúa la coherencia teórica que deben guardar los conceptos con su marco teórico y c) ayuda a una mejor representación del conocimiento didáctico y da oportunidad para su estudio científico.

De este modo, la vigilancia epistemológica trata de evitar las deformaciones producidas por la transposición didáctica y garantizar la calidad de la enseñanza. Esta vigilancia epistemológica puede ser efectuada permanentemente por los propios docentes universitarios, la comunidad científica, las agencias de certificación de calidad o por la supervisión administrativa de la institución universitaria. Por cierto, este ejercicio de la vigilancia epistemológica debe ser constante y tendiente a evitar errores que surgen de la obsolescencia de su validez o pertinencia epistémica.

Cabe señalar que la ausencia de vigilancia epistemológica, puede conducir a una deformación del objeto de enseñanza, lo que produce un falso objeto de enseñanza, un contenido didáctico banalizado, que no tiene sentido en una formación profesional de calidad. Situación que suele darse en los procesos de formación universitaria cuando no hay exigencias de calidad o certificación de los procesos de gestión asociada a esta mirada epistémica.

Diseño metodológico

El presente estudio tiene una naturaleza descriptiva, cualitativa e interpretativa, buscando conocer y valorizar la práctica evaluativa del profesorado universitario, como eje de transformación de su docencia y los procesos asociados a su quehacer docente, desde una visión holística (Gagnon, 2012).

Parafraseando a Gagnon (2012), los sistemas sociales se caracterizan por su gran complejidad. Para comprender en profundidad los fenómenos en estudio, se requiere adoptar una visión holística que permita una descripción exhaustiva de situaciones y de hechos, pues esta actitud investigativa

ayuda conocer las interrelaciones entre los participantes y su entorno, sus comportamientos y sentimientos.

Objetivos del estudio:

a. Determinar la naturaleza de las prácticas evaluativas del docente universitario que son promovidas por el desarrollo institucional de las universidades participantes del estudio.

b. Identificar los instrumentos y procedimientos evaluativos que son utilizados por los docentes universitarios.

Su matriz metodológica se traduce en un estudio de casos, en el ámbito universitario en la región del Biobío, Chile. Se justifica la elección del estudio de caso, como método de investigación, puesto que permite una comprensión profunda de los fenómenos en su contexto natural (Gagnon, 2012; Stake, 2005; Vasilachis, 2006). Cada universidad participante tiene características singulares (una es pública, otra es comunitaria y la tercera es confesional); lo cual reafirma la unidad de estudio seleccionado, tanto en su homogeneidad académica como en su variabilidad de existir (un funcionamiento administrativo diverso). A través de esta decisión se esperaba mejorar una comprensión de la problemática en estudio, a fin de permitir una eventual teorización ("generalización") de sus resultados obtenidos.

A juicio de Gagnon (2012), la elección del estudio de caso permite seguir normas metodológicas específicas, cuyas etapas muestran la rigurosidad de este proceso, donde subyace una lógica que puede compararse con los estudios cuantitativos de investigación.

Población, grupo consultado y criterios de inclusión:

El área de estudio de este trabajo corresponde a la docencia universitaria que se desarrolla en 3 universidades regionales de Chile y su unidad de análisis la constituye el profesor universitario que ejerce en diferentes carreras de estas tres universidades (véase Tabla 1).

Los criterios de inclusión de los sujetos considerados en el estudio fueron: tener experiencia mayor a 5 años en labores docentes frente a estudiantes de pregrado, ser docente en asignaturas de pregrado en algunas de

las carreras de las universidades participantes, jornada completa de trabajo y pertenecientes a uno de los ámbitos disciplinarios donde fueron agrupadas las carreras: ciencias de la salud, ciencias sociales y ciencias experimentales; como también estar dispuesto a participar en esta investigación.

Tabla 1 - Universidad, instrumento utilizado y origen disciplinario[2] de los participantes.

Tipo de Universidad	Instrumento		Origen disciplinario			
	Entrevista en profundidad	Historia de vida	Ciencias Experimentales	Ciencias Sociales	Ciencias de la Salud	**Total**
Universidad Católica de la Santísima Concepción	8	6	5	4	5	**14**
Universidad de Concepción	9	6	6	5	4	**15**
Universidad del Bío Bío	6	8	5	4	5	**14**
Total	**23**	**20**				**43**

Fuente: elaboración propia

Carreras y áreas que comprende esta clasificación:

a) Ciencias Experimentales: principalmente el área de ingeniería, matemática, etc. Docentes que puede ser expertos (titulares, asociados) o en desarrollo (asistentes o instructores).

b) Ciencias Sociales: comprende a las carreras de servicio social, derecho, administración pública, etc. cuyos docentes tienen composición similar a las ciencias experimentales.

2 En caso de duda, se optó por el lugar de residencia de la facultad o sede universitaria, cuando es una carrera interdisciplinaria, como bioingeniería.

c) Ciencias de la Salud: son las carreras de medicina, enfermería, tecnología médica, química y farmacia, etc. Estos docentes pueden ser titulares, asociados, asistentes o instructores.

Instrumentos, tiempo y procedimiento investigativo:

Al grupo consultado le fueron aplicados dos instrumentos de recolección de datos: una entrevista en profundidad, para los docentes jóvenes y en desarrollo (instructores y profesores asistentes) y la historia de vida fue aplicada a profesores expertos (titulares y asociados) en estas universidades regionales; apoyados previamente en un análisis del contenido de su currículum vitae.

Los datos fueron recolectados entre los años 2015 y 2017, donde el equipo de investigación aplicó dichos instrumentos a estos sujetos participantes, previo consentimiento ético informado, según normativa vigente en estas universidades y legislación nacional. Se comenzó con una lectura y análisis del currículum vitae de cada docente participante, a fin de identificar su formación profesional e investigativa, como también si había obtenido capacitación o algún sistema de inducción docente en cada universidad. Luego se aplicó una entrevista en profundidad o historia de vida a estos docentes, según su antigüedad, jerarquía o experiencia, a fin de conocer la naturaleza y forma de evaluación que realizan. Esta entrevista, en ambos instrumentos de recolección estaba compuesta de 36 preguntas, abordó diversos temas como: la organización, planificación, ejecución didáctica y la evaluación, así como también la comprensión y la creatividad. El tiempo de aplicación fue entre 45 a 70 minutos, previo consentimiento ético y aseguramiento del anonimato de profesores consultados. En el caso del presente trabajo se refieren solo a las preguntas de evaluación.

Resultados obtenidos y su análisis

Procesados y agrupados estos datos en categorías previas, las cuales se encuentran referidas a: Tipo de evaluación aplicada y su gestión, Formato del instrumento evaluativo utilizado, el Rendimiento, calificaciones

y reprobación, y la Evaluación del docente por parte de sus estudiantes. Todas las cuales se explicitan a continuación.

Tipo de evaluación aplicada y su gestión:

En todos los docentes consultados se reconocen instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Sin embargo cabe diferenciar que mayoritariamente, los docentes expertos se inclinan más por la heteroevaluación; al mismo tiempo se debe señalar que los docentes más jóvenes tiende validar todas las instancias evaluativas que propicia la institución. Por cierto, la heteroevaluación de los profesores predomina cuando se deben evaluar los aprendizajes de los estudiantes, pues se debe registrar en una calificación dicho resultado del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A).

En esta categoría no se reconocen grandes diferencias en sus respuestas, ya sea por área disciplinaria o vinculación institucional de tales docentes, pues se valida la experiencia y el prestigio formador de estos profesores expresado en su trayectoria, como investigadores y docentes.

En general, los docentes titulares dieron respuesta a las siguientes preguntas: ¿Hay alguna manera propia y específica que Ud. tiene para saber si sus alumnos han aprendido?¿Qué formas evaluativas emplea con mayor frecuencia para verificar el logro de los objetivos formulados? En cambio, los docentes en desarrollo (profesores asistentes e instructores) respondieron a: ¿Cuál es el mecanismo o procedimiento favorito para evaluar a sus alumnos?

Formato del instrumento evaluativo utilizado:

Todos los docentes identifican y reconocen los diferentes instrumentos y procedimientos evaluativos, pues las universidades ofrecen capacitación de manera permanente en esta área, sobre todo dentro del enfoque de competencias. Una exigencia del sistema de acreditación y del aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria que debe enfrentar las casa de estudios superiores.

En general, se tiende a utilizar pruebas escritas, tests, trabajos escritos, exámenes orales y exposiciones, para evaluar al estudiante; también, el portafolio, la selección múltiple, la rúbrica para la evaluación de trabajos prácticos, entre otros dispositivos evaluativos. En un segundo lugar, se prefiere la demostración de alguna conducta profesional o que esté vinculada al

futuro desempeño laboral, como ocurre en la pasantía, taller, laboratorio, ejercitación, estudio de caso, etc. aquí predomina la valoración de la demostración del resultado del aprendizaje y no una simple reproducción, pues esta instancia evaluativa suele estar asociada a la resolución de problemas (Aprendizaje basado en problema, APB).

Un análisis más específico de estas respuestas por áreas del conocimiento o por carreras revela diferencias en la utilización de instrumentos y mecanismos para evaluar. Así por ejemplo, la carrera de Derecho prefieren los exámenes orales, en Historia se suelen aplicar controles de lectura y ensayos monográficos, en Ingeniería se aplica análisis de casos y resolución de problemas, en Enfermería se aplican pautas de cotejos en casos clínicos, entre otros ejemplos.

Estos resultados son algunas de las respuestas obtenidas frente a la pregunta: ¿Qué formas evaluativas emplea con mayor frecuencia para verificar el logro de los objetivos planteados? (contenida en la Historia de vida y Entrevista en profundidad).

Rendimiento, calificaciones y reprobación:

Este es el problema central de la docencia universitaria, pues es el tema que evalúa los aprendizajes de los estudiantes, así como se establecen los sujetos y la cantidad de aprobados y reprobados, cifras que ayudan a valorizar la docencia universitaria. Durante la planificación de su enseñanza, este docente debe seleccionar herramientas que ayuden a evaluar los resultados de aprendizaje.

Aquí se produce una tensión epistémica entre la formación del propio docente y las exigencias de la carrera, pues cada casa de estudios tiende a preferir determinados instrumentos evaluativos, ya sea por política institucional, o bien por exigencias de la acreditación de la misma carrera o de la universidad. Esta situación se suele reflejar con absoluta claridad en los docentes expertos, quienes tienden a valorizar su propia formación profesional e investigativa frente a las nuevas exigencias institucionales. Dicha situación también se refleja en los profesores en desarrollo, quienes en los primeros años tienden a evaluar según la vivencia experimentada durante el propio proceso de formación superior. Sin embargo y de manera posterior, tienden a incorporar las exigencias institucionales cuando reconocen que sus estudiantes son distintos a las cohortes anteriores.

Más allá de las calificaciones obtenidas, del rendimiento alcanzado y la reprobación de los estudiantes surge una mayor preocupación de tales resultados, pues el docente universitario comienza a darse cuenta de la precariedad educativa y formativa que tienen sus estudiantes al ingresar a la educación superior. Situación que lo lleva a plantearse como problemática la evaluación de los resultados de aprendizaje, tanto para una carrera, como de la formación universitaria. Surge la búsqueda de nuevos modelos, instrumentos y pautas de evaluación que sean más específicas al tipo de conocimiento, carrera, o programa de estudio. De este modo, se cuestiona la validez de estas herramientas y se construyen dispositivos evaluativos propios, según sea la ocasión o propósito formativo.

Finalmente, frente a la reprobación de los alumnos hay diversas respuestas que explican dicha situación, pero cuya elección depende de la cantidad de los estudiantes reprobados. Si es un número alto, entonces el profesor tiende a cuestionar su enseñanza y forma de evaluar. Si son pocos los casos reprobados, entonces es mayor la responsabilidad de los alumnos, donde los docentes no suelen cuestionar su rol docente. Pero en todos los casos reprobados siempre la responsabilidad mayor es del propio alumno, quien debe asumir las consecuencias de su proceder.

A los profesores expertos se les planteó la siguiente pregunta. ¿Los resultados o rendimientos de sus estudiantes influyen en su docencia? ¿Facilitan o dificultan su labor? (historia de vida). A los docentes en formación se les aplicó estas dos interrogantes: ¿Qué utilidad tienen las calificaciones obtenidas de sus estudiantes para Ud.? ¿Cuándo reprueban muchos alumnos, Ud. tiende a cambiar el enfoque dado en sus clases o prepara una acción remedial? (entrevista en profundidad).

Evaluación del docente por parte de sus estudiantes:

En general, los docentes universitarios tienden a valorizar la evaluación de sus estudiantes como un aspecto relevante en el mejoramiento de su propia docencia. Solo quieren que se mejoren los procedimientos (instrumentos) para ser más justos, objetivos y formativos para ellos. No obstante, sienten que no han participado en la construcción y de las pautas evaluativas empleadas y que dichas pautas no reflejan la diversidad de su labor pedagógica actual.

Al mismo tiempo, estos profesores establecen diferencias entre un docente que tiene formación pedagógica y otros que no tienen formación

didáctica o evaluativa, pues esta diferencia tiende a influir al momento de ser evaluados por sus estudiantes.

Estos resultados se obtuvieron de las siguientes preguntas aplicadas a dicha muestra: En las clases de la universidad: ¿Reconoce alguna diferencia entre el docente universitario con formación pedagógica y otro sin formación pedagógica? ¿Conoce alguna situación donde dicha diferencia exista?

A modo de una teorización de resultados

Si se acepta la hipótesis de trabajo que, los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A) debieran estar orientados hacia la construcción de un conocimiento significativo y de calidad, entonces se debiera tener instancias evaluativas que permitan alcanzar este tipo de conocimiento, cuyos resultados sean una retroalimentación formativa, tanto para el profesor, como del propio alumno. Desafío de mayor complejidad en la formación profesional universitaria, pues se requiere de una mirada integral de los docentes para evaluar el aprendizaje estudiantil en sus carreras.

Lo anterior representa el desafío pedagógico de todo profesor, pues el acto de enseñar conlleva una acción de evaluar, como parte esencial del fenómeno educativo. Al evaluar un proceso de E-A se obtiene evidencia que ayuda a optimizar dicho proceso, como también se recogen datos que ayudan a la toma de decisiones, sean pedagógicas, didácticas o institucionales. Situación que también se reconoce en las aulas universitarias, cuya realidad es un asunto complejo, controvertido y de discusión permanente en las autoridades universitarias, ya que incide en la gestión de estas autoridades y del profesorado universitario.

En este sentido, se puede pensar que existe tensión en el acto de evaluar, pues sus consecuencias no solo afectan al estudiante o al docente, sino también a toda la comunidad universitaria.

Elaborar instrumentos de evaluación, trabajar con los estudiantes, corregir, calificar, devolver estas evaluaciones, suele ser un momento complejo para el docente, pues surgen momentos de tensión entre su propia formación y la exigencia institucional que regula dicha calificación (Santibáñez, 1999). Hoy día, se reconoce que al momento de evaluar se ponen en tensión diferentes perspectivas: una, de naturaleza subjetiva, propia de la vivencia del docente que fue formado dentro de un ámbito disciplinario e institucional específico y otra, que proviene desde la institución donde

trabaja este docente, cuyo reglamentos establecen la modalidad de calificar y el momento de aplicarla durante el periodo académico. Aquí surge la necesidad de buscar nuevos instrumentos, procedimientos o herramientas que ayuden a dimensionar el aprendizaje estudiantil, tanto de manera individual como grupal.

De alguna manera, el profesorado universitario considera que las verdaderas evaluaciones surgen de las interacciones en el aula, del docente y sus alumnos, lugar donde se obtienen resultados, datos y logros que permiten juzgar lo que ha sucedido en la sala de clase y a la vez, examinar el potencial impacto que ha provocado en el aprendizaje de los estudiantes. Situación que se reduce, posteriormente, en una calificación, un número o concepto que integra los saberes, procedimientos y actitudes que exhibe este alumno enfrentado a una instancia de desempeño del logro alcanzado.

Detrás de este proceso de E-A existe un diálogo de profesor –alumno, un diálogo de saberes (experto y didáctico en la terminología de Chevallard, 1991), que se expresa en una comunicación didáctica que determina la naturaleza de esta interacción docente – estudiante. Por cierto, este escenario también se reconoce en las aulas universitarias, donde profesores y alumnos asumen roles diferenciados en el acto de comunicarse dentro de este proceso E-A. Situación que también determina sus prácticas evaluativas.

En este sentido, la práctica evaluativa debe considerarse como un diálogo entre el docente y el estudiante, pues el trabajo del estudiante sirve de insumo para juzgar, valorar, el logro de un determinado propósito de aprendizaje. Así debe entenderse que dos tareas fundamentales en el acto de evaluar, como es la corrección y la devolución del trabajo estudiantil, no sean valorizadas en la función docente universitaria, ni reconocidas por la autoridad universitaria, es decir, estas dos facetas del acto evaluativo no tienen la importancia necesaria cuando se habla de retroalimentación en un proceso de formación profesional. Situación abordada por estos profesores, pero que no es explicitada claramente como malestar.

Habitualmente, se reconoce que el estilo personal docente y su formación profesional como experto universitario, son dos factores principales que inciden en la evaluación del aprendizaje estudiantil dentro de la educación superior (Litwin, 2005). De este modo, se reconoce que al corregir un trabajo (informe, prueba, monografía, etc.), el docente tiende a validar su propia formación disciplinaria y por ende, a reproducir su valía profesional y su condición de experto frente a los trabajos de los estudiantes.

Interesante aspecto cuando se alude a las prácticas evaluativas universitarias. Situación que se enuncia cuando se pretende una mayor comprensión mediante la aplicación del enfoque de competencias y del modelo de transposición didáctica en la evaluación universitaria.

Conclusiones y desafíos

A través del presente estudio queda de manifiesto la importancia de la transposición didáctica como constructo explicativo de la transferencia epistémica de los saberes del profesor universitario en el quehacer docente (Chevallard, 1991); mediante su análisis es posible ofrecer una nueva mirada a la acción evaluativa que se puede vincular a la formación de competencias.

De igual forma, se reconoce que la aplicación de enfoque basado en competencias ha impactado en la docencia universitaria, regulando incluso sus prácticas didácticas y evaluativa. Situación que puede ser materia de discusión y reflexión desde una perspectiva epistémica del conocimiento y el grado de obsolescencia que experimentan estos saberes actuales en el mundo universitario.

Al mismo tiempo, conviene señalar que las prácticas evaluativas de los docentes universitarios suelen estar reguladas en estas casas de estudios; sin embargo, tienden a variar en función de la experiencia del docente, la carrera donde se imparte y el modelo de formación profesional de cada universidad. También, se reconoce esta tensión entre el programa de formación y el saber experto disciplinario que posee el docente cuando se debe evaluar a los estudiantes.

Finalmente, a modo de desafío se puede plantear una revisión, discusión, acerca del aprendizaje universitario (profesional) requerido para alcanzar las exigencias formativas de una ciencia o saber disciplinario, cuando se procura ofrecer una formación innovadora, de naturaleza interdisciplinaria o de frontera epistémica.

Referencias bibliográficas

Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. (2a Edición en colaboración con Marie-Alberte Joshua). La Pensée sauvage.

Contreras, F. (2013). Vigilancia epistemológica. Revista Horizonte de la Ciencia 3(5), 39-43.

Detroz, P., Crahay, M. y Fagnant, A. (2017). L´évaluation à la lumière des contexts et des disciplines. De Boeck Supérieur.

Gagnon, Y.C. (2012). L'étude de cas comme méthode de recherche. 2°edición. Presses de l´Université de Québec.

Jorro, A. y Droyer, N. (2019). L'évaluation, un levier pour l'enseignement et la formation. De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni et al. (2005), La evaluación de los aprendizaje en el debate didáctico contemporáneo (pp.11-34). Paidós.

López, C., Benedito, V. y León, M.J. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. Revista Formación Universitaria, (4), 11–22.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona.

Rueda Beltrán, M. (Coord.). (2016). Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. IISUE.

Rueda Beltrán, M., Alonso, A., Guerra, M. y Martínez, M. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. Revista Argentina de Educación Superior (RAES), 6 (9), 9-36.

Santibáñez, J. D. (1999). Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Dirección de Docencia. Universidad de Concepción.

Stake, R. (2005). Investigación con estudios de caso. Madrid.

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la implementación. Profesorado, Granada, 12 (3), 1-16.

Tardif, M., Borgès, C. y Malo, A. (2012). Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön? De Boeck Supérieur. Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. Educación XXI, 19 (1), 17-38.

Vasilachis I. (2006). La investigación cualitativa. Gedisa.

Vial, M. (2012). Se réperer dans les modèles d'évaluation. De Boeck Supérieur.

Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. Revista Perspectiva, 29 (2), 387-416.

La autoevaluación estudiantil como recurso de retroalimentación en la mejora de la docencia universitaria

Alma Delia Torquemada González
Lizbeth Jardínez Hernández
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)
Cuauhtémoc Gerardo Pérez López
Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco (Mëxico)

RESUMEN

El trabajo tuvo como objetivo analizar las posibilidades que ofrece la autoevaluación estudiantil como medio para favorecer la retroalimentación hacia la mejora de la docencia universitaria. Se partió de un estudio cuantitativo donde se aplicó un instrumento de autoevaluación a tres generaciones de egresados de una licenciatura en ciencias de la educación de una universidad pública mexicana, durante 2016, 2017 y 2018.

Participaron 147 egresados, quienes externaron su opinión respecto a su propio desempeño en tres dominios: desempeño académico, desarrollo personal-social y desarrollo de habilidades profesionales-laborales. Se calculó el alpha de Cronbach y la prueba de mitades cuyos resultados demuestran que el proceso fue confiable.

Los hallazgos demuestran un interés en los jóvenes por valorar su propio desempeño estudiantil en los tres periodos estudiados, asegurando que el cumplimiento de las tareas y/o actividades de orientación y apoyo académico que recibieron por parte de los docentes a lo largo de su proceso formativo impactó favorablemente en su desarrollo académico, personal y social. De acuerdo con las medias obtenidas, el grupo de estudiantes correspondientes al año 2017 fue el mejor evaluado con una media de 3,58.

Se puede concluir que la autoevaluación estudiantil permite identificar aquellas habilidades profesionales y aptitudes personales que los docentes ponen en juego durante el proceso formativo de los jóvenes. Asimismo, es posible valorar áreas de formación docente que incidan directamente en los logros académicos y/o personales de los jóvenes universitarios. En este sentido, los resultados de procesos de autoevaluación estudiantil permiten mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes universitarios, retroalimentando sus habilidades para la docencia.

Introducción

Hoy en día la evaluación educativa como estrategia de mejora de la calidad es una realidad que está presente en casi todas las instituciones de nivel superior. En todas las universidades existen programas de evaluación dirigidos a identificar fortalezas y debilidades en todos los ámbitos de la vida institucional, desde el impacto de los programas educativos hasta el desempeño de los agentes que laboran en ella. La evaluación educativa ocupa un lugar central en los procesos de mejora de las instituciones educativas, tal como señala Rueda Beltrán (2018) hay un consenso generalizado entre académicos universitarios e investigadores educativos por incorporar la evaluación como una parte integral de la planeación para impactar favorablemente en la toma de decisiones.

Por lo tanto, la evaluación educativa como proceso de retroalimentación orientada a la mejora, ha ido evolucionando poco a poco desde sus procesos, mecánicas de acción hasta el diseño de instrumentos de valoración, desarrollando cada vez formas más finas de valorar el desempeño. En el caso específico de la autoeavaluación estudiantil, ésta tiene mayor presencia en el contexto educativo, pues constituye una vía para retroalimentar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la intención del presente trabajo de investigación es indagar si el uso de los resultados de la autoevaluación estudiantil pueden ser utilizados como una estrategia más para valorar el mejoramiento del desempeño del profesor, reorientando las acciones docentes hacia el cumplimento de las metas formativas del joven universitario. Por ello, el presente estudio pone énfasis en visualizar la autoevaluación estudiantil como alternativa efectiva para retroalimentar el desempeño del profesor universitario, pues a partir de sus resultados es

posible identificar las necesidades estudiantiles y las formas de ser atendidas por los profesores en aras de favorecer su formación integral.

La autoevaluación estudiantil en el contexto universitario

La autoevaluación entendida como el proceso de reflexión que desarrolla un sujeto en forma individual para observar su actuar y mejorar aquellas habilidades y/o capacidades que le impiden el logro de un mejor desempeño, es una estrategia que ha empezado a abrirse paso dentro de las instituciones educativas, especialmente en la evaluación a docentes y estudiantes. De acuerdo con Delgado y Oliver (2009), la autoevaluación es un tipo de evaluación ligada con el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida, ya que es una evaluación que realiza el propio estudiante y le permite comprobar su propio nivel de aprendizaje y, en su caso, reorientarlo.

Para Flores y Hoyos (2018) referirse conceptualmente a la autoevaluación significa delimitar algunos de los rasgos que mejor la caracterizan, es decir, como un proceso participativo y reflexivo, que conlleve a un cambio cultural. Desde sus planteamientos, la autoevaluación debe ser un proceso que impacte directamente en el comportamiento individual y colectivo para poder promover la renovación constante de un proceso formativo; puede tener diversas denominaciones: autoexamen, autovaloración, diagnóstico o etapa previa o posterior a la evaluación. Desde cualquier acepción, el significado es el mismo: el logro de un proceso de introspección sobre el propio desempeño.

Desde esta perspectiva, la autoevaluación como estrategia institucional al interior de las universidades juega un papel importante en términos de formación y mejora, ya que los resultados que de ella se deriven permiten tener una mejor comprensión de la dinámica educativa.

Como bien plantean Carlos et al (2017) la autoevaluación permite que una persona realice un proceso de reflexión sobre sí misma o sobre su proceso y/o desempeño personal. Desde la postura de estos autores, la autoevaluación estudiantil es compatible con el modelo del aprendizaje activo, ya que permite en los jóvenes un procesamiento cognitivo más activo y dinámico; hoy en día es una de las principales innovaciones en el campo de la evaluación del aprendizaje. Por ello, brinda diversos beneficios, tales como: tomar conciencia ante el propio progreso individual, responsabilizarse de las acciones tomadas, reflexionar sobre el propio actuar, y por supuesto, reflexionar sobre lo aprendido. En los procesos de autoevaluación

no sólo se involucran aspectos académicos, sino también aspectos socioemocionales, así como también la capacidad del alumno para desarrollar la autocrítica objetiva. A través de la autoevaluación, el joven puede ir identificando lagunas, procesos y/o acciones que pueden mejorar sus aprendizajes.

En el caso de los estudiantes universitarios mexicanos, la autoevaluación se utiliza generalmente como una estrategia complementaria a todo el proceso de evaluación de determinada asignatura y no tiene un peso considerable en las calificaciones. Sin embargo, con la autoevaluación también se busca que los estudiantes aprendan a utilizarla como una vía para valorar el alcance de los propios aprendizajes, de ahí su valor como herramienta formativa.

De acuerdo con Velasco y Pineda (2012) es necesario entrenar a los jóvenes en procesos de autoevaluación que les permitan generar sus propios procesos de autorregulación. La autoevaluación al final de un proceso formativo permite al joven analizar sus procesos de logro, reconociendo sus alcances y limitaciones, al mismo tiempo que van adquiriendo habilidades para supervisar sistemáticamente el propio desempeño. Al hacer autoevaluación se promueven procesos de autocorrección y crítica objetiva.

Los usos de la autoevaluación como estrategia de mejora de la calidad docente

Si bien la autoevaluación estudiantil se ha destacado como una estrategia educativa orientada a favorecer los propios aprendizajes, no se puede negar sus implicaciones hacia la enseñanza y las aportaciones para la mejora de la docencia, especialmente en el nivel superior. Diversos estudios ponen de manifiesto el impacto que tienen los resultados derivados de la autoevaluación estudiantil en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje como procesos formativos.

Tal es el caso de Jiménez (2017), quien realizó un estudio desde el marco de la tutoría académica donde el proceso de autoformación del estudiante tiene un peso importante en el desempeño del tutor. En su estudio abordaron el proceso de autoformación del tutorado, considerando la dimensión valorativa referida a actitudes y valores del docente; la dimensión profesional, donde se reconocieron procesos de formación y actualización del tutor. La autoevaluación es concebida como un proceso donde el estudiante aprende a pedir ayuda, reconoce necesidades que afectan su trayectoria y asume un papel activo siendo capaz de ir develando los problemas

que enfrenta cotidianamente a la vez que se responsabiliza de su propio aprendizaje.

Dichos resultados permitieron identificar procesos puntuales de intervención del docente tutor, tales como: brindar retroalimentación oportuna y pertinente ante problemas que afectan el desarrollo profesional de los jóvenes universitarios, la toma de conciencia para reconocer aquellos aspectos que no se están atendiendo desde el marco de la tutoría y las posibilidades para mejorar sus prácticas de atención tutorial. Los resultados del estudio ponen de manifiesto la necesidad de propiciar en los docentes:

- Un mejor acompañamiento durante los procesos de aprendizaje de aquellos contenidos que representan mayor dificultad, brindándoles diversas estrategias cognitivas.
- Capacitación y formación docente para impulsar la autonomía y el reconocimiento de los saberes significativos en los jóvenes.
- Una atención diversificada a los estudiantes considerando sus ritmos de aprendizaje, propiciando en ellos, la reflexión a partir del uso de incidentes críticos.
- Implementar preguntas generadoras de nuevas explicaciones para la toma de decisiones, llevando a los jóvenes a responsabilizarse más de sus propios procesos de aprendizaje.
- Favorecer el trabajo colaborativo y generar ambientes incluyentes.

En esta investigación se concluye que la autoevaluación estudiantil es una herramienta que ofrece al docente universitario la oportunidad de formarse en acciones tutoriales concretas que permitan incidir de una manera más precisa en las necesidades formativas de los jóvenes durante su trayectoria universitaria.

Bajo esta misma línea investigativa, Torquemada et al (2016a) discuten sobre el impacto de la tutoría centrado en el rendimiento académico del estudiante y la evaluación de la acción tutorial desde la perspectiva del tutorado, ambas posturas vistas como procesos independientes entre sí que limitan el análisis de la tutoría como un proceso formativo. Ellos, proponen 5 dimensiones para el diseño de un instrumento de autoevaluación del desempeño del tutorado que destacan la participación del estudiante como un agente activo en su propia formación, así como el impacto de la tutoría

en su formación personal, social y profesional-laboral. Los autores afirman que la autoevaluación estudiantil y la evaluación del impacto de la acción tutorial en el nivel superior son procesos que requieren de la participación conjunta de docentes y estudiantes, donde ambos pueden asumir un compromiso de mejora. Finalizan destacando que la tutoría como estrategia educativa en el nivel superior debe ser evaluada en un contexto más amplio donde se consideren las diversas esferas de formación del estudiante y se propicien procesos reflexivos, desarrollando así, una postura crítica y propositiva de su propia formación profesional.

En otra investigación posterior, Torquemada et al (2016b) realizan una primera aproximación hacia la autoevaluación del tutorado en una licenciatura de una universidad pública y encuentran que la dimensión mejor valorada por los jóvenes es la disposición hacia la tutoría y el seguimiento al proceso de atención tutorial por parte de sus tutores. En contraparte señalan como debilidad el poco impacto de la tutoría hacia el desarrollo personal y social. Si bien, reconocen como valiosa la actitud del tutor en acciones de orientación académica, también ponen de manifiesto la necesidad de un mayor involucramiento de los docentes en procesos de orientación, apoyo o consejería en cuestiones relativas al ámbito laboral. De igual forma, destacan como necesaria una mayor participación docente en la orientación sobre aspectos relativos a su desarrollo personal y social, factores que afectan su desempeño profesional. Se concluye señalando la necesidad de promover la autoevaluación estudiantil como vía para detectar procesos de formación y/o capacitación docente en las esferas socioemocional y profesional-laboral.

Otras investigaciones analizan las evaluaciones estudiantiles y su impacto en el desempeño docente, refiriendo como punto de análisis las interacciones cotidianas entre tutores y estudiantes, vínculos que permiten identificar aspectos de mejora de la docencia universitaria. En este contexto, se encuentran los hallazgos de Loredo-Enríquez et al (2018) quienes demuestran que no existe una formación específica para ser docente universitario en México, de ahí la relevancia de tomar en cuenta la opinión del estudiante sobre el desempeño docente. Ellos encuentran que la experiencia docente en la planeación, conducción y evaluación son factores clave en el análisis del desempeño docente; sin embargo, es necesario tomar en consideración los intereses y necesidades de los jóvenes si lo que se busca es el logro de una

docencia efectiva. De esta manera, su estudio da cuenta de los ámbitos de formación docente efectiva más allá del dominio disciplinar.

Estos autores, mencionan como aspectos pedagógicos en la mejora del desempeño docente: la creación de un clima seguro dentro del aula, la capacidad de establecer canales de comunicación pertinentes con los estudiantes, considerando las características de los mismos y ajustando las actividades a los grupos, así como la vinculación de la práctica con situaciones reales. Esta investigación concluye señalando que la dimensión pedagógica incide directamente en la formación integral del estudiante y su mejora implica procesos reflexivos con los docentes. A través de sus experiencias con los estudiantes, van reconfigurando su función formadora.

En otro estudio Torquemada y Jardínez (2019) realizan un análisis de las competencias asociadas a la actitud docente en la tutoría con estudiantes universitarios. Los estudiantes reportan como rasgos fundamentales el trato cordial y de respeto hacia el estudiante y la disposición docente hacia el abordaje de problemas personales que afectan su desempeño académico. Una segunda competencia la ocupan las aptitudes del tutor, donde se reportan acciones tales como la capacidad de escucha, la resolución de dudas, la capacidad para diagnosticar dificultades académicas y generar estrategias de apoyo estudiantil. Este tipo de rasgos demuestran la competencia comunicativa como una habilidad que demandan los jóvenes como actitud necesaria en la tutoría académica.

A partir de sus hallazgos, el estudio destaca que la actitud del docente requiere privilegiar procesos formativos en habilidades de tipo interpersonal y socioafectivo. Las autoras señalan que el desarrollo de la profesión docente se logra a partir de la ejercitación progresiva de su función como tutores, donde ejercitan una serie de habilidades centradas en la atención estudiantil. Por lo tanto, incidir en la mejora del desempeño docente requiere del análisis de los procesos de interacción cotidiana con los estudiantes, así como de aquellas necesidades estudiantiles reportadas como debilidades en el propio desempeño en los procesos de autoevaluación.

En otro estudio, De la Cruz (2017) desarrolla una investigación en el nivel superior y analiza las necesidades de formación docente a partir del impacto de la tutoría en la atención estudiantil. En su indagación, analiza la heterogeneidad de los perfiles estudiantiles (edad, origen social, habilidades, formación y expectativas sobre la educación superior) y reconoce que la tutoría es un mecanismo útil para personalizar y diversificar los procesos de

aprendizaje. En este sentido, reconocen como una necesidad fundamental del docente, la generación de competencias que le permitan orientar al joven en aquellos aprendizajes para la vida; apoyarlos en el desarrollo de proyectos personales y profesionales que les permitan desempeñarse con ética y eficacia en los diversos contextos de actividad profesional.

En la interacción cotidiana entre un docente y un estudiante, una inquietud del joven se refiere al logro de un proyecto de vida, situación que representa un reto al final de su formación profesional. La construcción de un proyecto de vida como necesidad estudiantil en la vida de un universitario requiere de un docente sensible, abierto y flexible preocupado por favorecer su desarrollo integral. Esto implica en el docente una reformulación de su propio actuar, en el sentido de:

- Generar un compromiso con el estudiante en su última etapa formativa.
- Adoptar enfoques humanistas que le permitan mejorar la dinámica intra e interpersonal con sus estudiantes para favorecer su autorrealización y alcanzar sus metas personales y profesionales.
- Mostrar disposición para favorecer el debate con los estudiantes, confrontándolos con preguntas que los lleven al análisis y luego a la reflexión.
- Mostrar al estudiante los posibles contextos de desempeño profesional, ayudándole a recrear y transformar sus actitudes estudiantiles hacia conductas más profesionales y más éticas.

Desde la perspectiva de Lovato e Ilvento (Citado en De la Cruz, 2017) una formación del docente universitario a partir de corrientes psicológicas (cognoscitivistas, humanistas y construccionistas) son fundamentales para contribuir en la formación integral del estudiante universitario. En conclusión, esta investigación afirma que los docentes pueden actuar como mediadores y co-aprendices, porque al tener dominio de las corrientes psicológicas pueden facilitar andamios para que el estudiante adquiera gradualmente mayor dominio del campo profesional, convirtiéndose así en agentes activos dentro de su propia formación.

Las investigaciones aquí citadas ponen de manifiesto el impacto de los docentes dentro de su rol como tutores en la formación integral del joven,

especialmente cuando retoman como vía de mejora los procesos de autoevaluación que los estudiantes realizan durante su formación universitaria. A partir del análisis sobre los resultados de la autoevaluación estudiantil, y también, de los procesos de interacción tutor-estudiante, se puede apreciar que el docente puede detectar con exactitud aquellas necesidades que inciden en el desarrollo personal, social y profesional de los jóvenes, generando mejores condiciones educativas. Como lo afirma Cruz et al (2011) la tutoría universitaria resulta muy útil para que el docente pueda transitar de un modelo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje. El énfasis hoy en día en la educación en el nivel superior es impactar no sólo en el desarrollo de las capacidades y habilidades, sino sobre todo en las actitudes y valores que les permitan a los jóvenes ser profesionales desde sus procesos de formación dentro de la universidad.

Planteamiento del problema

En este sentido, el problema abordado en la presente investigación fue analizar en qué medida la autoevaluación estudiantil puede ser utilizada como medio para retroalimentar el desempeño docente en el nivel superior. El docente universitario en su rol como tutor tiene la oportunidad de incidir en forma directa en las necesidades que el joven egresado visualiza como dificultades inmediatas a la inserción laboral, por ello resultó interesante plantearse las siguientes preguntas ¿En cuáles esferas del desarrollo universitario de los recién egresados ha incidido el docente en su rol como tutor? y ¿Qué áreas de la docencia se pueden fortalecer a partir de los resultados de la autoevaluación estudiantil de los egresados de nivel licenciatura?

Método

En el estudio participaron 147 egresados, quienes respondieron el cuestionario en tres momentos distintos; 54 de ellos en julio-diciembre de 2016; 53, en julio-diciembre de 2017 y, 40 en julio-diciembre de 2018. En relación con el sexo, el 83% fueron mujeres, lo cual reproduce la distribución que se observa en las aulas de clase. Del mismo modo, cuando se aplicó el cuestionario ellos habían concluido el último semestre de la carrera, en consecuencia, el 82% de ellos tenía una edad entre los 21 y 24 años. La mayor parte (65.1%) estudiaban en el turno vespertino. Cabe destacar

que hay dos semestres de ingreso al año: enero-junio (ingresa solamente un grupo) y julio-diciembre (ingresan dos grupos).

Por otro lado, solo el 2% eran irregulares, el resto fueron regulares, de los cuales seis de cada diez tenían beca del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). Debe mencionarse que el 57,3% de los estudiantes dicen haber tenido cuatro sesiones de trabajo con el tutor a lo largo del semestre, en tanto el 28,7% dice que tuvo tres. Asimismo, solo la mitad de los participantes respondió haber asistido a sesiones de tutoría en grupo. Esto indica que la atención por parte del tutor fue superior a una ocasión por mes. Finalmente, seis de cada diez dicen que han cambiado de maestro-tutor en algún momento de su trayectoria formativa.

Para el estudio de corte cuantitativo se diseñó un cuestionario de autoevaluación bajo una escala tipo likert compuesta de 26 reactivos distribuidos en cinco dominios. Para esta investigación sólo se consideraron los resultados de tres dominios: desempeño académico, desarrollo personal-social y desarrollo de habilidades profesionales-laborales. El primer dominio *desempeño académico* tuvo como objetivo identificar en qué medida la tutoría fortaleció el desempeño académico de los jóvenes, por ello se valoraron variables tales como: técnicas de estudio, aprendizaje autodidacta, situaciones escolares, rendimiento académico, así como el cumplimiento de las recomendaciones dadas por el tutor. El segundo dominio *desarrollo personal y social* permitió conocer el impacto del apoyo docente en cuestiones personales y sociales que enfrentan los jóvenes durante su trayectoria formativa. Así se evaluaron las siguientes variables: sugerencias y recomendaciones docentes hacia problemas personales, integración al grupo universitario, interacción con pares estudiantiles, así como asistir a otras instancias cuando los problemas rebasan las competencias del tutor y el grado de satisfacción como tutorado.

El tercer dominio *desarrollo de habilidades profesionales-laborales* tuvo como fin identificar el apoyo docente en actividades referidas a prácticas profesionales y/o de servicio social, las cuales constituyen el primer contacto con el mundo laboral. Las variables evaluadas fueron: resolución de problemas, toma de decisiones, relaciones humanas, así como la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en licenciatura. Cabe señalar que el proceso de construcción del instrumento formó parte de una investigación previa (Torquemada et al, 2016a).

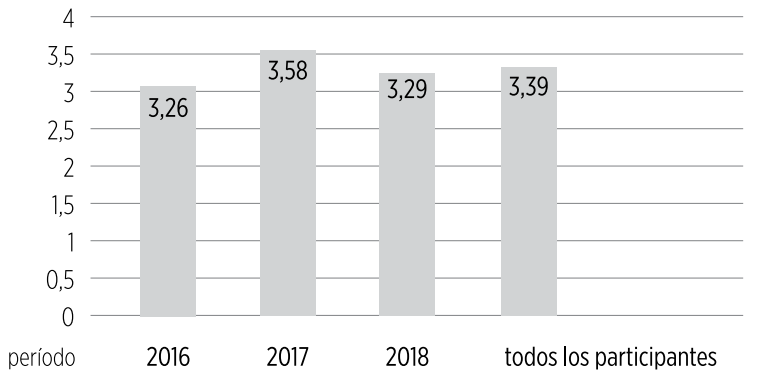
La aplicación del cuestionario se efectuó en la última semana de clases hacia el fin del semestre una vez que el periodo de exámenes finales había concluido. La aplicación se hizo dentro del aula de clases en presencia del profesor de la materia y bajo su autorización, se procedió a explicar al grupo el objetivo del instrumento, se revisaron las instrucciones y se aclararon las dudas. El tiempo promedio de respuesta del instrumento fue de 20 minutos aproximadamente. En la medida que los estudiantes entregaban el instrumento se verificó que todos los ítems estuvieran contestados. Este proceso se realizó de la misma forma en los tres grupos de licenciatura durante los distintos periodos que contempló el estudio. Los resultados fueron capturados en una base de datos, utilizando el programa de cómputo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Resultados

Respecto al análisis de resultados, las respuestas al cuestionario fueron calificadas asignando 4 a Siempre y 1 a Nunca. Con ese puntaje se calculó la suma de las respuestas por individuo, por la escala total y cada una de las dimensiones. Para facilitar la lectura y homogeneizar los datos, los puntajes se calcularon en escala de 4. Es importante destacar que la frecuencia máxima de *No respuesta* fue 2 en dos reactivos. Este hecho puede interpretarse como el alto interés con el que los estudiantes asumieron la aplicación del cuestionario. Además, con el fin de obtener la confiabilidad de la aplicación se calculó el alpha de Cronbach (0,92) y la prueba de mitades (0,90). Con estos hallazgos se puede concluir que el proceso fue aceptablemente confiable.

En cuanto a los resultados obtenidos, en el Gráfico 1 se presentan las medias de cada muestra y para todos los participantes en la escala total. Con el objetivo de determinar si la variable periodo en que se aplicó el cuestionario genera diferencias en las respuestas de los estudiantes se realizó un análisis de varianza de una vía. Se obtuvo una F= 10,7 y una probabilidad asociada de 0,001. Los análisis post hoc se calcularon con el procedimiento Tukey y se estableció 0,05 como criterio para establecer significatividad. Con los datos se concluye que las medias de las respuestas del periodo 2017 son significativamente diferentes de cero, siendo mayores las medias que la de los otros periodos con una p= 0,05. Empero, es necesario mencionar que, como se observa en el Gráfico 1, la diferencia es reducida.

Gráfico 1 - Medias de puntaje total por periodo y totalidad de participantes



Fuente: elaboración propia

Posterior a ello, se procedió a realizar una tabla que posibilitara comparar las medias de respuestas entre los tres dominios de interés en cada periodo (Tabla 1). Así, se observa que las medias menores, en todos los casos, aparecen en el dominio desarrollo personal-social. Asimismo, las medias mayores están en el periodo 2017. Esto significa que el dominio personal-social representa una oportunidad de formación para las docentes en el sentido de poder desarrollar habilidades interpersonales que contribuyan a entender las necesidades afectivas y sociales de los egresados en la construcción de un proyecto de vida.

Tabla 1 - Medias de respuesta por dominio y periodo

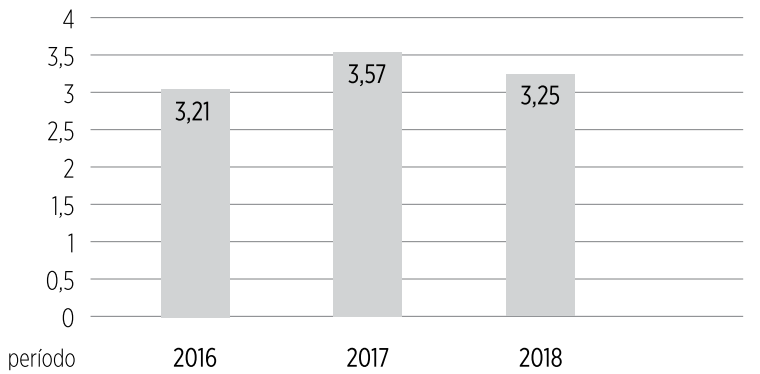
Dominio	**Periodo**		
	2016	2017	2018
Desempeño académico	3,21	3,57	3,25
Desarrollo personal-social	2,86	3,16	2,85
Desarrollo de habilidades profesionales-laborales	3,33	3,69	3,29

Fuente: elaboración propia

Con el objetivo de determinar si la variable periodo en que se aplicó el cuestionario genera diferencias en las respuestas de los estudiantes se realizó un análisis de varianza de una vía, para esos tres dominios: *desempeño académico, desarrollo personal-social y desarrollo de habilidades profesionales-laborales.* Así, para el caso del dominio desempeño académico se obtuvo una F= 8,1 y una probabilidad asociada de 0,001. Se realizaron también los análisis posteriores, con los cuales se encontró que la diferencia de las medias es significativamente diferente de cero al comparar el periodo 2017 con 2016 y 2018, siendo mayores las medias que la de los otros periodos con una p= 0,05. Como se observa en el Gráfico 2, la diferencia es reducida.

Lo anterior permite explicar que los jóvenes valoran el apoyo académico que reciben de los docentes tutores, especialmente lo relativo a técnicas de estudio y estrategias para favorecer su rendimiento académico. A partir de estos resultados, se puede observar la necesidad en los docentes de una capacitación continua que les permita ir adquiriendo un bagaje cada vez más completo de medios, técnicas y recursos que les permitan apoyar el rendimiento de los jóvenes universitarios.

Gráfico 2 - Medias de puntaje para Desempeño académico por periodo



Fuente: elaboración propia

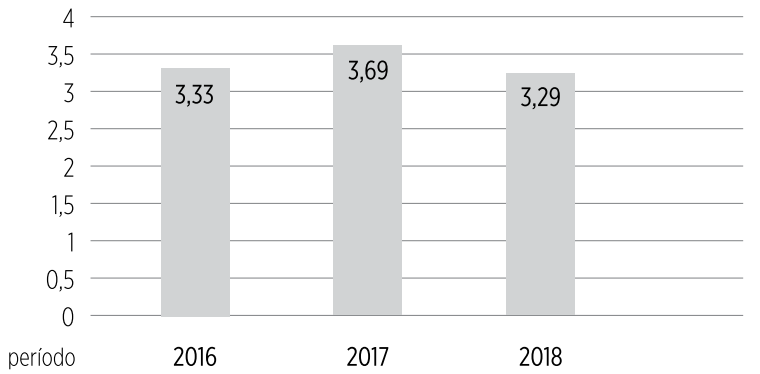
Contrario a lo encontrado en los resultados de dominio *desempeño académico*, la comparación de medias por periodo realizado para el dominio *desarrollo personal y social*, a través del análisis de varianza resultó no significativo. Esto es, las medias de las respuestas de los participantes fueron

muy similares en los tres periodos (2,85, 3,16 y 2,85, respectivamente), sus diferencias no son significativamente diferentes de cero. Esto podría indicar que los estudiantes no asocian la tarea del tutor con la orientación hacia la esfera afectiva; en otras palabras, el aspecto personal no es una cuestión por la que los estudiantes recurran al tutor; generalmente es el apoyo académico lo que más caracteriza la tutoría hacia el último año de la carrera, visión compartida en los tres grupos que fueron analizados. En consecuencia, se puede inferir que si bien, la autoevaluación representa una oportunidad estudiantil para la promoción de ejercicios de introspección, también permite al docente detectar aquellas necesidades particulares en las cuales podría incidir dentro de rol como tutor, favoreciendo así su formación integral.

Por el contrario, el análisis realizado para el dominio *desarrollo de habilidades profesionales-laborales* arrojó una F=10,9 y una p =0,001. Los análisis posteriores indican que la diferencia de las medias de respuestas de los participantes fue significativamente diferente de cero al contrastar el periodo 2017 con los otros dos periodos. Es importante volver a mencionar que la diferencia es reducida (ver Gráfico 3). Esto explica que los docentes contribuyen eficazmente en la orientación estudiantil en cuestiones relativas al desempeño de la profesión. Para los jóvenes el momento del egreso representa una etapa importante y buscan el apoyo docente para insertarse exitosamente en el ámbito laboral. En consecuencia, la función docente durante el último año de la carrera resulta fundamental, ya que el profesor debe tener un conocimiento profundo de las condiciones reales del escenario laboral, las dificultades y retos que representan para el universitario, a fin de poder brindarle un acompañamiento efectivo y certero en la toma de decisiones al concluir la carrera.

_Gráfico 3 en página siguiente

Gráfico 3 - Medias de puntaje Habilidades profesionales-laborales por periodo



Fuente: elaboración propia

Discusión

Los resultados del estudio demostraron que la autoevaluación permite a los jóvenes universitarios el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades académicas, personales-sociales y profesionales-laborales, siendo conscientes de aquellas necesidades formativas que más necesitan atender en el último año de la carrera profesional. Se puede observar de forma consistente en los tres periodos evaluados que la tutoría ha tenido resultados favorables en la formación integral de los estudiantes. No obstante, el desarrollo personal-social resultó ser el menos valorado por los jóvenes, lo que permite inferir necesidades en la toma de decisiones y orientación en la construcción de un plan de vida y carrera.

En consecuencia, es necesario como parte de un proceso de mejora del desempeño docente promover acciones que enfaticen la orientación, la consejería y el acompañamiento hacia el estudiante. En otras palabras, impulsar la autoeducación en el estudiante a través de analizar en forma conjunta los resultados de procesos autoevaluativos donde el tutor promueva la reflexión, la toma de decisiones y la proyección laboral.

Por otro lado, la tutoría es un escenario relevante para identificar necesidades formativas en los docentes, pues al ejercer el rol como tutor ponen en práctica una serie de competencias académicas, interpersonales

y profesionales necesarias para orientar al joven egresado en cuestiones relativas al desarrollo personal-profesional y inserción al campo laboral.

En este sentido, la tutoría como acción docente constituye un espacio formativo, pues a medida que va ejerciendo el rol de tutor, va desarrollando procesos de atención y apoyo gradual a las necesidades del joven. Hacia el egreso, los jóvenes muestran mayor interés por conocer diversas estrategias para insertarse con más éxito en el ámbito profesional.

Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto que la autoevaluación estudiantil puede favorecer el análisis del desempeño docente identificando a partir de las debilidades estudiantiles aquellos aspectos que favorecen y/o limitan su formación integral, especialmente en la última etapa formativa. En este sentido, los docentes pueden desarrollar procesos de introspección y reflexión sobre su práctica docente que les lleve al perfeccionamiento de habilidades académicas y competencias interpersonales.

En conclusión, los procesos de autoevaluación en los estudiantes son excelentes oportunidades docentes para identificar aquellas competencias que faltan por desarrollar, además de impulsar hacia la profesionalidad docente, visualizando al tutor como un guía y apoyo para adquirir las competencias que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva y asertiva en los aspectos académico, personal, social y laboral. Tanto docentes como alumnos pueden encaminar sus esfuerzos hacia la mejora permanente y el cuestionamiento constante, haciéndose responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enriqueciendo con ello el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

Carlos, G. J. J., Martínez, V. M. F. y Verdejo, M. M. E. (2017). Efectos de enseñar activamente contenidos psicológicos y autoevaluación estudiantil. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.

Cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu L. F. (2011). Tutoría en Educación Superior: Una revisión analítica de la literatura. Revista de Educación Superior. 40(1), 157.

De la Cruz, F. G. (2017). Tutoría en educación superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 25, 34-59.

Delgado, G. A. M. y Oliver, C. R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. Red U. Revista de Docencia Universitaria, 7(4).

Flores, N. E. P. y Hoyos, M. A. M. (2018). La autoevaluación institucional como práctica en la formación de maestros colombianos. Del concepto a su comprensión. Debates en evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación. Tlaxcala.

Jiménez, H. A. J. (2017). Autoevaluación como estrategia para fortalecer la tutoría en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños: Un análisis crítico y propositivo desde su implementación. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.

Loredo-Enríquez, J., García-Cabrero, B., Mendoza, F. N. y García, V. M. H. (2018). ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: la planeación, conducción y evaluación? Edetania 54, 133-146.

Rueda Beltrán, M. (2018). La evaluación educativa: límites y desafíos. En: C.H. Casanova (Coord.). La educación y los retos de 2018 (pp. 153-182). UNAM.

Torquemada, G. A. D. y Jardínez, H. L. (2019). La formación de competencias docentes universitaras a partir de la evaluación del desempeño del tutor. Publicaciones, 49 (1), 39-52.

Torquemada, G. A. D.; Jardínez, H. L. y Hernández, M. J. (2016a). Dimensiones para la autoevaluación del desempeño del tutorado en el nivel

de licenciatura. IV Encuentro Regional de Tutoría. Universidad Autónoma de Querétaro.

Torquemada, G. A. D.; Jardínez, H. L. y Hernández, M. J. (2016b). La autoevaluación del tutorado universitario: una primera aproximación. Sexto Encuentro Nacional de Tutoría, (s/p). UNAM.

Velasco, A. V. y Pineda, G. G. (2012). Las competencias básicas de las áreas sociales: valoración de su importancia y de la autopercepción del nivel de logro por estudiantes de educación superior. En: L. Nieto, A. Callejas y G.O. Jerez (Coords.), Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente (pp. 151- 158). Universidad de Castilla-La Mancha.

Evaluación de la docencia en línea desde la perspectiva de los estudiantes del bachillerato en línea en una universidad mexicana

Yeily Delgado Cruz
Edith J. Cisneros-Cohernour
José Gabriel Domínguez Castillo
Universidad Autónoma de Yucatán (México)

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que utilizó un cuestionario basado en el modelo de García et al (2018) para la evaluación de la docencia en línea. Este instrumento consta de 28 ítems y mide tres dimensiones: (a) previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) conducción de la experiencia de enseñanza-aprendizaje y (c) evaluación de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. El cuestionario fue utilizado en este trabajo para conocer las percepciones de 101 estudiantes acerca de la calidad de la docencia en un programa educativo en línea, como parte de una investigación que involucró múltiples fuentes de información y múltiples métodos de recogida de datos para evaluar la misión de un programa de bachillerato en línea que promueve el acceso a educación de estudiantes no tradicionales. De acuerdo con los resultados, los estudiantes valoran positivamente la calidad de la docencia en el Bachillerato en Línea (BEL) en sus tres dimensiones. En cuanto a los resultados de las dimensiones propuestas y de la escala general, los resultados señalan también un promedio similar para la mayoría de las escalas, con medias que van de 2.50 hasta 2.70, y desviaciones estándar relativamente similares. Lo cual indica que el instrumento puede evaluar la docencia como un todo y por dimensiones.

Introducción

Para enfrentar con éxito y eficacia las demandas sociales del estado de Yucatán y del contexto de la Educación Superior, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) plantea en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI), mejorar significativamente sus estándares de desempeño para responder con mayor calidad y oportunidad a las variadas y complejas demandas del desarrollo social y económico del Estado de Yucatán y atender con éxito los retos que toda Institución de Educación Superior en México y en el mundo enfrenta para reforzar de este modo los esfuerzos institucionales para hacer realidad la visión de la universidad para el 2022 a través de nuevas políticas y estrategias establecidas y la aplicación del Programa Integrador Responsabilidad Social Universitaria, el cual está integrado por 12 programas prioritarios, entre los cuales se encuentra la ampliación y diversificación de la oferta educativa y el aseguramiento de la pertinencia y calidad de los programas de bachillerato, licenciatura y posgrado (UADY, 2014).

Como respuesta al Plan Nacional de Desarrollo 2007-20012, la UADY ha planteado favorecer el uso de las tecnologías para *"apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida, así como ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior"* (UADY, 2013, p. 5). Para lo cual, la institución decidió utilizar como estrategia para alcanzar la cobertura, el empleo de modalidades educativas no convencionales, especialmente por medio de la enseñanza a distancia.

En consistencia con lo anterior, la UADY creó el Bachillerato en Línea (BEL) en el año 2012, el cual se basa en los ejes, objetivos y estrategias trazados en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 de la República Mexicana; en el Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012 del Gobierno del Estado de Yucatán y en el Programa de Desarrollo Institucional 2010-2020 de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2012).

El BEL, busca reducir de forma significativa las brechas sociales, económicas y culturales persistentes en la sociedad al brindar una Educación de Calidad a Distancia mediada por el uso de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TIC) planteándose como objetivo *"Formar integralmente bachilleres, mediante la implementación de herramientas tecnológicas, en los ámbitos académico, personal, social y cultural que además les proporcione la posibilidad de incorporarse al nivel licenciatura"* (UADY, 2012, p. 14). El

cual se encuentra dirigido a personas que tuvieran concluido sus estudios de secundaria.

Este trabajo se centrará en el BEL, primer programa en línea de una universidad pública en el sureste de México, especialmente en la evaluación de la docencia. Esta problemática surge puesto que en la UADY se ha implementado este programa en línea, el cual ha ido adaptándose a cambios en la población estudiantil con la intención de incrementar la equidad de acceso de calidad a la educación superior. Sin embargo como parte de un estudio más grande sobre la evaluación del programa surgió la cuestión sobre la evaluación de la docencia. En las primeras reuniones y un grupo de enfoque que se desarrollaron con los directivos y personal del programa se encontró que el sistema de evaluación docente que se utiliza es el mismo que se utiliza en las clases presenciales. Es un sistema que ya lleva varios años, pero en este trabajo se trató de utilizar un nuevo modelo de evaluación centrado en competencias de docentes en líneas.

Metodología

El estudio del cual forma parte este trabajo se llevó a cabo en la modalidad de estudio de casos. Según Stake (2007), el caso es algo específico y complejo en funcionamiento, el cual puede estar constituido por una persona, un grupo de personas o un programa.

El BEL fue seleccionado para esta investigación porque es el único programa de enseñanza en línea con que cuenta la universidad y constituye la base para el desarrollo e implementación de futuros programas de estas características en la misma.

La técnica empleada en la recolección de datos en esta parte de la investigación fue una encuesta, por medio de un cuestionario que fue administrado en línea como parte del estudio Desarrollo y Validación de un Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en línea en una institución de educación superior (Luna Serano y Hernández Villafaña, 2020).

El cuestionario de evaluación de la competencia docente en línea fue administrado a 101 estudiantes que cursan actualmente el programa de bachillerato en línea. El cuestionario está integrado por 28 ítems que corresponden a tres dimensiones:

- Previsión del proceso de enseñanza aprendizaje
- Conducción de la experiencia de enseñanza aprendizaje
- Evaluación de la experiencia de enseñanza aprendizaje

Las opciones de respuesta del cuestionario son cuatro: 0) Nunca, 1) Pocas veces, 2) Frecuentemente y 3) Siempre (Luna Serano y Hernández Villafaña, 2018). Atendiendo a las características de la escala los resultados mayores de 1,5 fueron considerados como positivos y por el contrario los menores a esta cifra se consideraron negativos.

Se solicitó a los estudiantes que respondieran pensando en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en general y no en un profesor en específico. Se indicó a los estudiantes que todas sus respuestas son completamente confidenciales.

El análisis descriptivo de los datos arrojados se llevó a cabo mediante estadística descriptiva para identificar el comportamiento de los reactivos de forma individual, así como de la escala general y las tres dimensiones propuestas. Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio, para describir la forma en que los reactivos se agrupan e identificar dimensiones subyacentes de manera empírica de forma tal que permitiera validar el mismo. Finalmente, se reporta la consistencia interna de la escala general y las dimensiones propuestas, a través de los índices alfa de Cronbach y Omega de McDonald, así como la correlación entre la escala y sus dimensiones (Lloret-Segura et al, 2014).

Resultados

Evaluación de las competencias docentes en línea

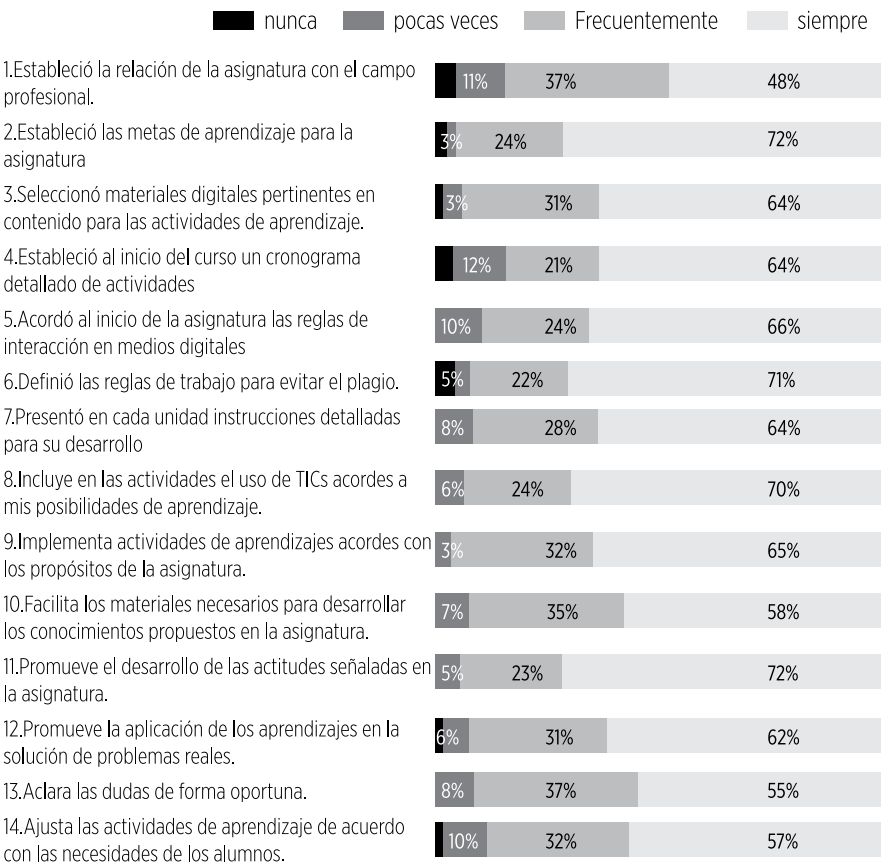
La cuestión crítica estudiada se relaciona con la calidad de la evaluación de la docencia dado que esta se estaba desarrollando por medio de un cuestionario, diseñado para evaluar la docencia tradicional. En los grupos de enfoque realizados con docentes y administradores del programa de bachillerato en línea, los participantes indicaron que este instrumento no era apropiado para evaluar la calidad de la docencia en el programa y que además no había sido validado previamente.

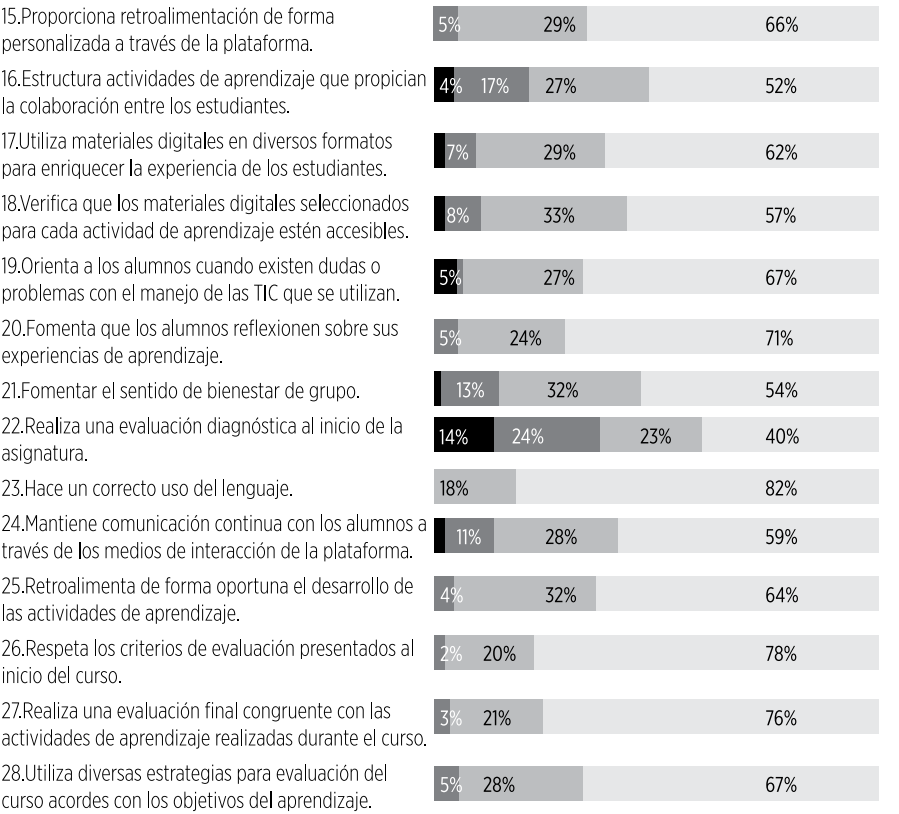
Con base en lo anterior se utilizó un instrumento de Luna Serano y Hernández Villafaña (2018) validado en el estudio marco al cual pertenece esta investigación y que fue diseñado por expertos para la evaluación de la docencia en línea. Este cuestionario evalúa la calidad de la docencia en línea desde la perspectiva de los estudiantes en curso.

Descriptivos

En la Figura 1 se presentan los descriptivos de las frecuencias absolutas (n) y relativas (%) de cada opción de respuesta de todos los reactivos.

Figura 1 - Frecuencias absolutas y relativas de las respuestas de los participantes (n = 101).





Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los resultados de las dimensiones propuestas y de la escala general, los resultados señalan un promedio similar para la mayoría de las escalas, con medias que van de 2.50 hasta 2.70, y desviaciones estándar relativamente similares (Tabla 1).

Tabla 1 - Descriptivos de la escala general y las dimensiones propuestas.

Escala/subescala	**Media**	**Desv. Est.**
Escala General	2,53	0,40
Previsión del proceso de enseñanza aprendizaje	2,54	0,42

Escala/subescala	Media	Desv. Est.
Conducción de la experiencia de enseñanza aprendizaje	2,50	0,43
Evaluación de la experiencia de enseñanza aprendizaje	2,70	0,41

Fuente: elaboración propia.

Se obtuvieron resultados por encima del promedio, donde el mejor evaluado fue la evaluación de la experiencia de enseñanza aprendizaje y el más bajo el relacionado con la implementación. Esto significa un alto porcentaje en la valoración que realizan los estudiantes sobre la evaluación de la calidad de la docencia en línea, puesto que la escala general fue valorada con 84,3%, y las subescalas de Previsión del proceso de enseñanza aprendizaje, Conducción de la experiencia de enseñanza aprendizaje y Evaluación de la experiencia de enseñanza aprendizaje fueron evaluadas con 84,6, 83,3 y 90% respectivamente.

Análisis factorial exploratorio

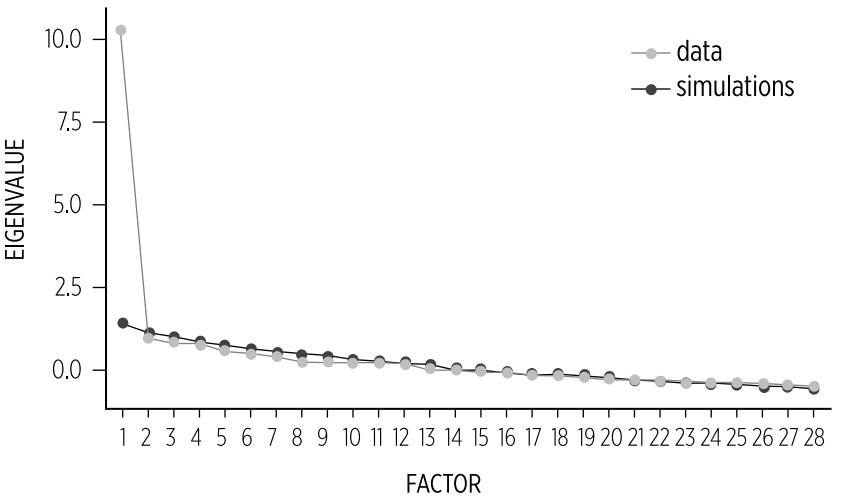
Atendiendo a que el objetivo también fue el de validar el instrumento, dado a que forma parte del estudio macro, se desarrolló el análisis factorial y análisis de consistencia.

Según los análisis de adecuación de la muestra, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin señala que el tamaño de la muestra es adecuado para la realización del análisis factorial exploratorio (0.866), y la prueba de esfericidad de Bartlet rechaza la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones corresponde a la matriz de identidad ($\chi 2$ = 1150,0, gl = 378; p < ,001), por lo que puede asumirse la existencia de factores subyacentes en la escala (dimensiones).

El análisis factorial exploratorio se realizó siguiendo las recomendaciones metodológicas más recientes para el uso de esta técnica (Lloret-Segura et al., 2014): la extracción se realizó mediante la técnica de residuales mínimos, reteniendo factores a partir de la técnica de análisis paralelo, y considerando una rotación oblicua. Los resultados del análisis señalan la existencia de un solo factor, que explicaría hasta un 37,1% de la varianza de la escala, tal como se aprecia en el Gráfico 1, al observarse que solamente el primer factor

tiene un autovalor significativamente alejado del primer factor obtenido por el análisis paralelo. Esto quiere decir, que la escala puede considerarse como una escala unidimensional, y que sus ítems evalúan un solo constructo latente.

Gráfico 1. Dimensiones retenidas a partir del análisis paralelo



Fuente: elaboración propia.

El modelo unidimensional, reportó una consistencia interna de ,936 a partir del Alfa de Cronbach, y de ,941 con el Omega de McDonald. Tal como se puede apreciar en la Tabla 2, al realizar el análisis según las dimensiones propuestas, estas tuvieron valores relativamente menores a la versión unidimensional. Sin embargo, otras medidas de adecuación de los modelos como el RMSEA mostraron valores mejores para la versión de dimensiones teorizadas (,0965) que para la versión unidimensional (,0974), aunque la diferencia puede ser considerada mínima.

Tabla 2 - Consistencia interna de la escala general y las dimensiones propuestas.

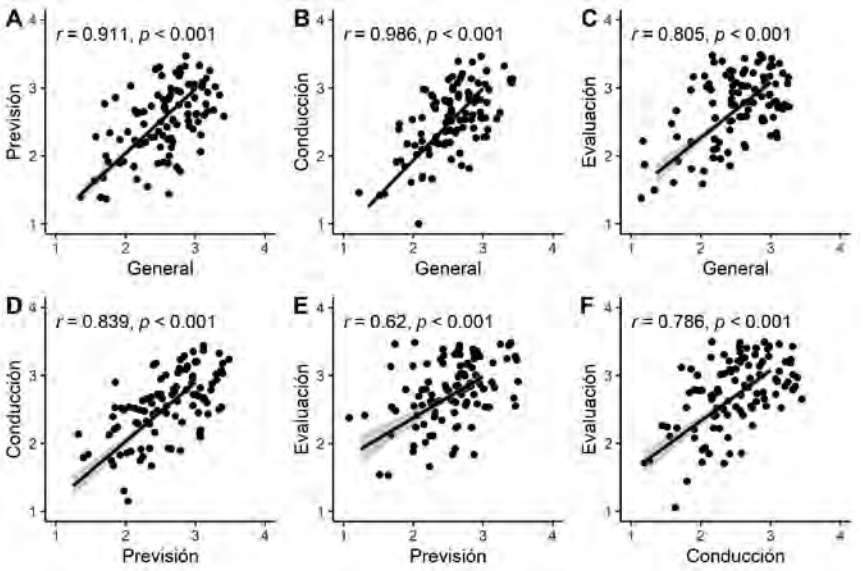
Escala/Subescala	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald
Escala General	0,936	0,941
Previsión del proceso de enseñanza aprendizaje	0,756	0,764
Conducción de la experiencia de enseñanza aprendizaje	0,908	0,916
Evaluación de la experiencia de enseñanza aprendizaje	0,706	0,716

Fuente: elaboración propia.

Además, tal como se aprecia en el Gráfico 2, todas las escalas planificadas se correlacionaron de forma fuerte, significativa y directamente proporcional entre ellas, con coeficientes mayores a 0,6; lo que refuerza la idea de que a pesar de que se planificaron dimensiones teóricamente distintas, en general, todos los reactivos se encuentran midiendo un solo constructo unidimensional.

_Gráfico 2 en página siguiente

Gráfico 2 - Correlación entre las puntuaciones generales y las escalas propuestas



Fuente: elaboración propia.

A partir de los resultados anteriores, se sugiere que la interpretación de la escala puede ser considerada tanto de forma unidimensional, es decir, como el reflejo de un solo constructo llamado "competencia docente", como de forma separada por las dimensiones planificadas, que abordan situaciones en diferentes etapas del desempeño docente.

Conclusiones

Los resultados del estudio indican que los estudiantes del programa de bachillerato en línea evalúan positivamente la calidad de la docencia que se lleva a cabo en el programa. Los estudiantes valoraron la calidad de la docencia con puntajes que van del 2,5 al 2,70 en una escala del 1-4. Asimismo, hicieron recomendaciones para mejorar la calidad de ésta, especialmente en cuanto a la atención diferenciada y la continuación de estudios del

programa, ya que la población de estudiantes que participan en el mismo son estudiantes no tradicionales.

Asimismo, fue posible validar el instrumento de la evaluación de la docencia en línea, el cual mostró en el análisis factorial realizado que es posible utilizarlo para evaluar cada una de las dimensiones de la docencia o puede realizarse de forma global. Aunque los sujetos valoran la retroalimentación que reciben por parte de los estudiantes también opinaron que las condiciones en las que se lleva a cabo la misma pueden influir negativamente en los resultados y en su validez.

Es pertinente la realización de trabajos futuros que permitan conocer a profundidad las cuestiones críticas que emergen de los datos; en especial, la forma en que el programa tiene en cuenta las necesidades de un grupo diverso de estudiantes en los procesos de su implementación como por ejemplo el concepto de buena docencia y su evaluación desde una perspectiva de equidad e inclusión.

Referencias bibliográficas

García, B., Luna Serano, E., Ponce, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero, G., Espinosa, Y. y García M. H. (2018). Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 21(1), pp. 343-365.

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández Villafaña-Baeza, A y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. Anales de Psicología (pp. 1151–1169).

Luna Serano, E. y Hernández Villafaña, N. (2020). Desarrollo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente en línea. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), 307-328

Stake, R. E. (2007). Investigación con estudio de caso. Ediciones Morata.

UADY (2012). Programa Educativo de Tipo Medio Superior. Bachillerato en Línea. http://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_estudiantes.pdf

UADY (2013). UADY VIRTUAL. Plan de Desarrollo 2013-2020. http://es.uadyvirtual.uady.mx/

UADY (2014). Plan de Desarrollo Institucional. http://www.transparencia.uady.mx

La mediación docente: competencia fundamental en la gestión áulica. Una experiencia docente en la escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen"

Amel Ramos Ventura
Manuel Álvarez Hernández
María Luisa Ramón Rodríguez
Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" (México)

RESUMEN

Motivados por las demandas estratégicas del plan (2012) de la Licenciatura en Educación Primaria, el cuerpo académico de evaluación de la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" del Estado de Tabasco, diseñó en el año 2014 un modelo de evaluación de las competencias docentes, con el propósito de averiguar y conocer las habilidades que los profesores formadores aplican y reiteran en y para el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes normalistas.

El modelo consta de cuatro dimensiones, que según la propuesta del cuerpo académico contiene los aspectos prioritarios que debe distinguir la tarea del formador docente de las escuelas normales: planeación, acompañamiento, mediación y evaluación (Gallegos et al, 2014).

Nos enfocamos en el análisis de la mediación docente que según Saint-Onge (2000) es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender.

En la indagación empírica se aplicaron dos instrumentos. Primero, una encuesta de evaluación docente a 150 estudiantes, en donde se realizaron análisis exploratorios de tendencia central y dispersión. A partir de ahí se concluyó que, en esta dimensión, se observan las medias más altas en el empleo de recursos que contribuyen a la generación de ambientes de aprendizaje y que además generan un clima social en el aula que facilita el desarrollo de los estudiantes, aunque le dan poca

importancia a la utilización de estrategias de interacción en el aula. En segundo término y contrastado con los resultados del primer momento, se realizó una entrevista semiestructurada a 10 docentes que obtuvieron mayores y menores puntajes en la encuesta de evaluación docente, de manera específica en los aspectos que manifiestan cotidianamente la *mediación* y los elementos que la constituyen.

Introducción

El plan de estudios de la licenciatura en educación primaria demanda que los docentes formadores, propicien el desarrollo de las competencias genéricas y profesional en los estudiantes. Por lo anterior, en la escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen", Licenciatura en Educación Primaria en el Estado de Tabasco, se han realizado ejercicios de evaluación de las competencias docentes, para valorar las competencias de los docentes frente a grupo.

Una de estas competencias evaluadas es la que se refiere a la mediación, donde fundamentalmente el docente realiza una interacción entre el alumno y el contenido a aprender. En este sentido es necesario sistematizar las evidencias del desempeño de los docentes y contar con un referente con respecto a cómo desarrollan esta competencia los docentes que imparten los diferentes cursos del Plan de Estudios.

A partir del 2014, cada semestre se aplica una encuesta de opinión a los estudiantes para valorar las competencias de los docentes, para complementar el resultado al término del semestre agosto 2016-enero 2017 se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada tomando como punto de partida las mismas competencias del cuestionario de opinión.

En congruencia con lo anterior el propósito de este trabajo, se centra en profundizar en la percepción que tienen los docentes acerca de su actividad en el aula como una propuesta que permite realizar la intervención para complementar los resultados de la evaluación que realizan los estudiantes.

Por lo que se trata de analizar y sistematizar la autopercepción de los docentes, para contar con argumentos sólidos que confirmen los desempeños de los docentes no solo manera anecdótica sino formal

Desarrollo

Las demandas estratégicas del plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, fue motivo para que el Cuerpo Académico de Evaluación Educativa de la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" del Estado de Tabasco, diseñara en el año 2014 un modelo de evaluación de las competencias docentes, con el propósito de averiguar y conocer las habilidades que los profesores formadores aplican y reiteran en y para el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes normalistas. El modelo se centra en la evaluación de cuatro competencias: *Planeación del curso, mediación docente y evaluación para el aprendizaje* (Gallegos et al, 2014) y tiene como sustento otros modelos de evaluación de competencias docentes (Cachón y Mena, 2009; Morales y Ávila, 2012; García et al, 2008).

En esta ocasión sólo se abordará la competencia de *mediación docente*, la cual se establece como elemento fundamental del proceso de enseñanza que el docente realiza esencialmente en su trabajo profesional, que da cuenta del perfil profesional que exhibe y lo definen como tal.

Los formadores deben practicar y promover cotidianamente: la enseñanza y los elementos que la constituyen, caracterizada conceptualmente por formas y distintas etapas. Al respecto Fenstermacher (1997) plantea que

> *Las tareas del enseñante incluyen instruir al estudiante acerca de los procedimientos y exigencias del rol de estudiante, seleccionar el material que debe aprender, adaptarlo a su nivel, proporcionar las oportunidades para que tenga acceso al contenido, incluyendo la motivación y evaluar el progreso del estudiante (p. 153).*

Por su parte Ibáñez (2007) al referirse a Passmore (1983, p.437) afirma que *"al hablar de enseñanza necesariamente se puede reconocer: a) el sujeto que enseña, b) algo que enseña, y c) alguien a quien enseña, a pesar de que no se les mencione explícitamente"*. Ambos autores coinciden que esencialmente alguien intenta transmitir cierto contenido a otra persona, por lo tanto, se establece esta relación que denominaremos como *mediación docente.*

La mediación docente en términos de Saint-Onge (2000) es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y, por lo tanto, una actividad marcada tanto

por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios.

Por lo que se coincide con la propuesta de las relaciones de enseñanza presentada por Saint-Onge (2000) en la cual el profesor ocupa un lugar privilegiado como mediador, facilitador y potenciador del aprendizaje, en una interacción cognoscitiva entre el alumno y el profesor. Lo anterior permite asegurar la buena marcha del alumno en la búsqueda del saber.

Metodología

En el 2014 se presentaron algunos resultados de la primera parte de este trabajo sobre evaluación de competencias docentes en la escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen", Licenciatura en educación primaria en el Estado de Tabasco:

> *Se realizó un estudio exploratorio y descriptivo de las prácticas de los docentes desde la perspectiva y la opinión de los estudiantes. Este permitió identificar las diferencias en los rasgos que definen la práctica de los docentes a partir del trabajo en el aula y por otro identificar el nivel promedio de competencia de la práctica de los docentes (Gallegos et al, 2014, p. 185).*

En lo que se refiere a la dimensión mediación docente, se evaluaron dos competencias y cinco indicadores que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensión: Mediación docente.

Ámbito	Competencia	Indicador de desempeño
Mediación Docente	Conduce su actividad docente con una actitud centrada en valores de respeto y responsabilidad	Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.

continúa en página siguiente

Ámbito	Competencia	Indicador de desempeño
Mediación Docente	Genera ambientes de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de competencias de los estudiantes.	Promueve interacciones con los estudiantes que contribuyen a la generación de aprendizajes.
		Desarrolla actividades de aprendizaje individuales y colaborativas que favorecen la generación de ambientes de aprendizaje.
		Emplea recursos físicos y cognitivos que contribuyan (o coadyuvan) a la generación de ambientes de aprendizaje
		Promueve formas de comunicaciones y de relaciones entre los estudiantes que favorecen las actividades colaborativas (ambiente sociocultural)

Fuente: Gallegos et al (2014)

En este sentido se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert a los estudiantes en donde se concluyó de acuerdo al análisis realizado que en esta dimensión es donde se observan las medias más altas en el empleo de recursos que contribuyen a la generación de ambientes de aprendizaje y además generan un clima social en el aula que facilita el desarrollo de los estudiantes al respetar la diversidad cultural, aunque le dan poca importancia a la utilización de estrategias de trabajo que les permita a los estudiantes interactuar en el aula.

De acuerdo a los resultados que se obtuvieron en la encuesta de opinión, se seleccionaron aquellos docentes con puntuaciones atípicas en las medias promedio; de un total de 29 docentes se tomó como muestra a 10 de ellos, cuatro docentes de tercer semestre y seis docentes de quinto semestre.

Estos docentes fueron entrevistados a partir de una entrevista semiestructurada, en lo que respecta a esta dimensión se trató de recabar información sobre las acciones que establecen los docentes para favorecer el clima de trabajo en el grupo, las actividades que emplean para organizar las clases en el aula y los recursos que utilizan para el desarrollo de la clase, cabe señalar que no fue la intención profundizar en las respuestas, ya que solo se

quería contar con más elementos que ayudaran a explicar las opiniones de los estudiantes. Las preguntas para esta dimensión fueron las siguientes:

1. ¿Qué acciones promueve establecer un clima de trabajo favorable en el grupo?
2. ¿Qué actividades emplea para organizar el trabajo en el aula?
3. ¿Qué recursos emplea para el desarrollo de su clase?

Resultados

Las categorías identificadas para la primera pregunta (indicador) de esta dimensión, se muestran en la Tabla 2, los docentes promueven más actividades de tipo social afectivo que tienen poco impacto en la formación de los estudiantes.

Tabla 2. Categorización de los tipos de mediación identificados. Dimensión: Clima de trabajo para favorecer aprendizajes.

Mediación docente-académica	Mediación docente-social afectiva
Promueve el trabajo en equipo (3).	Utiliza música instrumental, promueve dinámicas, juegos, y la convivencia grupal (2).
Establece empatía con los estudiantes involucrándose con la actividad que están realizando. (2)	Utiliza recursos humorísticos (1).
Les exige, cuida las formas y el lenguaje. (2).	Se interesa por lo que acontece en la vida personal del estudiante (4).
Propicia que las acciones involucren a todo el grupo (2)	Trata de no ser exigente con los alumnos (4)
	Propicia un ambiente de confianza con los alumnos (2)
	Organiza viajes de estudio (2).

Fuente: Entrevista a docentes / Nota: entre paréntesis, la frecuencia de respuestas.

En la Tabla 3, se advierten de manera clara dos tipos de respuestas que se categorizan a partir de los que priorizan las actividades de aprendizaje y los que sólo atienden las formas de organización.

Tabla 3. Categorización de las formas de organizar. Dimensión: organización del trabajo en el aula que favorecen el aprendizaje.

Actividades de aprendizaje	Formas de organización
Realiza lecturas comentadas. (5) Organiza las exposiciones de los temas por parte de los estudiantes. (3) Analiza videos en clases. (5) Promueve la participación de estudiantes. (2) Realiza plenarias. (2) Organiza talleres (3). Analiza las teorías (3) Resuelve dudas (3) Promueve la elaboración de mapas conceptuales (4)	Organiza los alumnos por equipo. (3) Organiza los alumnos por binas. (1) Organiza mesas de trabajo (5) Fomenta el trabajo individual (3)

Fuente: Entrevista a docentes. / Nota: entre paréntesis, la frecuencia de respuestas.

Con respecto a los recursos utilizados, en la Tabla 4 se identifican 4 categorías a partir de las respuestas de los docentes, para esta categorización se tomó como referencia la clasificación propuesta por la Secretaría de Educación Pública (1994), con respecto a los recursos didácticos.

_Tabla 4 en página siguiente

Tabla 4. Categorización de recursos utilizados.

Rasgo de la dimensión	**Recursos para el desarrollo de la clase**					
Recursos: medios	Videos	Audios	Correo electrónico	Teléfono celular	Proyector electrónico	Computadora
Frec.	2	1	5	4	4	5
Recursos: auxiliares	Libros	Revistas	Periódicos	Pintarrón	Antologías	Trípticos
Frec.	3	2	1	6	4	1
Materiales	Plumones	Reciclables	Hojas blancas	Láminas		
Frec.	6	1	4	3		
Técnicas didácticas	Dinámicas	Juegos	Cantos	Dramatización	Sopa de letras	
Frec.	3	2	1	1	1	

Fuente: Entrevistas a los docentes

En síntesis, se advierte que en el primer rasgo de la categoría de la mediación relacionada con el clima de trabajo que favorece el aprendizaje, los docentes realizan una mediación social afectiva porque las acciones están más orientadas a establecer una relación personal con los alumnos, por lo tanto, en la relación de mediación influye los afectos que permiten hasta cierto punto favorecer el clima de trabajo en el aula.

Por otro lado, en lo que respecta a las formas de organización, se puede mencionar que a partir de las actividades que se plantean o se sugieren se determinan las formas en que se organiza al grupo, dando mayor énfasis en el desarrollo de las actividades donde el alumno desarrolla la clase ya sea individual o entre pares y no de manera colectiva que permitan que los alumnos interaccionen para realizar las tareas.

En lo que se refiere a los recursos didácticos se puede afirmar que los docentes emplean los medios electrónicos o TIC para el desarrollo de las

clases con los alumnos y se utilizan en menor medida los recursos de apoyo impresos.

Conclusiones

El plan de estudio de la licenciatura en educación primaria se sustenta en un enfoque centrado en el desarrollo de competencias, por lo tanto, demanda que los docentes formadores promuevan y gestionen dichas competencias profesionales en su práctica áulicas.

Aunque existen diversos modelos para evaluar las competencias de los formadores en el nivel de las escuelas normales no se cuenta con un referente normativo que señale las competencias para los docentes formadores de las escuelas, como están definidos en otros niveles educativos tal es el caso de la educación básica (SEP, 2008) y media superior (SEP, 2009).

De acuerdo con las dimensiones consideradas para la primera etapa de la investigación tomando como referente los descriptores de los niveles, se logró identificar las competencias que desarrollan los docentes frente a grupo desde la opinión de los estudiantes. En general los maestros no han desarrollado un mecanismo explícito de análisis y reflexión sobre su práctica que les permita consolidar el desarrollo de competencias docentes como parte de un aprendizaje permanente.

En la segunda etapa desde la óptica cualitativa se logró observar, desde la perspectiva de Saint-Onge (2000), que el profesor ocupa un lugar privilegiado como mediador, facilitador y potenciador del aprendizaje, en una interacción cognoscitiva entre el alumno y el profesor. En este sentido Ibáñez (2007, p.443) también afirma que "El profesor aparece en todas las versiones del triángulo pedagógico como un factor distinto del conocimiento, otorgándole el papel de transmisor, mediador o facilitador de este ante el alumno" porque es el que guía y debe crear las condiciones necesarias para que los alumnos se apropien del conocimiento.

En este caso de acuerdo a las formas de interacción que, desde la propuesta de las relaciones de enseñanza se identificaron, poco favorecen el aprendizaje de los estudiantes y por el contrario resaltan solamente las relaciones sociales afectivas, aunque Andrade establece que

> *no puede existir educación sin que en el individuo fluya un continuo ir y venir de afectos y que toda herramienta de aprendizaje, por muy técnica y metódica que sea, jamás podrá pasar por alto este importante factor, pues de él depende en gran medida la conexión necesaria entre el estudiante y el conocimiento (2012, p. 207).*

Al docente le corresponde desarrollar acciones para crear un clima de trabajo favorable, desarrollar estrategias que le faciliten el aprendizaje a los alumnos, organizar las tareas del aula de clases y utilizar los recursos educativos más eficaces para lograr los propósitos educativos. También según Tébar

> *Ser educador-mediador no es ni título ni cargo especial, es una forma de entender y de expresar la relación educativa, basada en un sistema de creencias, en el que la educabilidad de la persona es su principio más genérico, su motivación más elemental (2016, p.83).*

En este sentido su misión es que su trabajo vaya más allá del aula porque tiene capacidad de trascender.

Referencias bibliográficas

Andrade, S. (2012) La mediación: un proceso social, humano y educativo de afectividades compartidas. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 22(64), 199-221.

Cachón, C. M. y Mena, B. E. (2009). Modelo de competencias para la evaluación del desempeño de docentes de escuelas normales de educación primaria. COMIE.

Fenstermacher, G. D. (1997) Tres aspectos de filosofía de la enseñanza. En Wittrock, M.C. La investigación de la enseñanza 1: Enfoques, teorías y métodos. Paidós.

Gallegos, D.V, Álvarez, M. Ramos, A y Ramón, M.L. (2014). Competencias docentes que demanda el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria para la actividad frente a grupo. En Luna y Rueda (coordinadores). Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica. Universidad Autónoma de Baja California.

García, B., Loredo, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. Revista iberoamericana de evaluación educativa 1(3)(e), 96-108.

Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(32), 435-456.

Morales, J.D. y Ávila, R. C. (2012). Competencias docentes en el contexto de las escuelas normales. Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9.

Passmore, J. (1983). Filosofía de la enseñanza. Fondo de Cultura Económica.

Saint-Onge, M. (2000). ¿Yo explico, pero ellos aprenden? Secretaría de Educación Pública - Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (1994). Recursos para el aprendizaje.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación

media superior en la modalidad escolarizada. Reforma Integral de la Educación Media y Superior. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2009). Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica. SEP.

Tébar, L. (2016). La función mediadora de la educación. Revista de la Universidad de La Salle, (70), pp.13-32.

Acercamiento cualitativo de las prácticas de los docentes frente a grupo de la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". Licenciatura en Educación Primaria

María Luisa Ramón Rodríguez
Manuel Álvarez Hernández
Carlos Jiménez Rosales
Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen".

RESUMEN

A nivel nacional se implementó en 2012 el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, a partir de ese año se ejecutó en la escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". A pocos años de su aplicación se tienen pocas evidencias sistematizadas del desempeño de los docentes formadores, ante esta situación resultó de interés investigar sobre las competencias que desarrollan los maestros, en este trabajo se recupera la percepción de éstos en relación a las competencias que desarrollan en su cotidianeidad en el grupo.

En el 2013 el cuerpo académico de la escuela construyó un modelo de competencias docentes, donde se definieron cuatro dimensiones: Planeación del curso, Acompañamiento a las jornadas de observación y práctica, Mediación docente y Evaluación para el aprendizaje; se evaluó el desempeño de los docentes a partir de una encuesta de opinión, valorada por los estudiantes. Considerando el resultado, se seleccionaron a los docentes con los más altos y más bajos puntajes en los resultados para entrevistarlos, con el fin de profundizar en la forma como se lleva a cabo esta actividad y que es la que en cada ejercicio de evaluación docente reporta las puntuaciones más bajas.

Como muestra se consideraron 10 docentes de quinto, cuarto y tercer semestre, en el periodo escolar agosto/2016-enero/2017. En los resultados se identifican dos tipos de acompañamiento, uno centrado básicamente en el docente como supervisor de prácticas y otro que intenta acercarse a la función de un tutor académico que

hace más acompañamiento al estudiante tanto en el diseño como en la intervención y menos de supervisión.

Introducción

En el marco de los cambios sociales y de la situación mundial que se presentaba, hacia finales de la década de los ochenta del siglo XX empezó a observarse en casi todos los países un giro importante en el discurso político sobre educación. En los países latinoamericanos, al ampliarse la cobertura de los servicios educativos, sobre todo de educación básica, se introdujeron los temas de calidad y equidad; México no fue la excepción.

El mundo experimenta cambios en todos los órdenes de la vida social, cultural, económica y política. El fenómeno de la globalización, caracterizado por el libre comercio y tránsito de capitales y de información, exige que los sistemas educativos aseguren la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.

Ante las recomendaciones educativas internacionales, en 1993 México suscribió entre el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, demandando un nuevo paradigma de formación para los maestros de educación primaria, mismo que se da en 1997 con un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria.

En 2011 se implementó una nueva reforma para la educación básica, que impulsaba la formación integral de los alumnos con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

En cuanto a la formación docente, en 2012 la Reforma Curricular de la Educación Normal, atendió la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asumió el reto en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica.

A ocho años de haberse establecido dicho plan hay pocas evidencias sistematizadas del desempeño de los docentes y no se cuenta con un referente normativo con respecto a las competencias que deben tener los docentes que imparten los diferentes cursos para este plan.

En este sentido, a partir del 2013, en la Licenciatura en Educación Primaria Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen", se construyó un modelo de competencias docentes para evaluar el desempeño de los docentes, (Gallegos et al, 2014) para llevar a cabo este ejercicio de evaluación se aplicó a los estudiantes una encuesta de opinión. A partir de los resultados se le dio continuidad a este trabajo, pero desde otra perspectiva, rescatando la percepción de los profesores respecto a su práctica docente. De lo anterior se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre las competencias que desarrollan al trabajar los cursos del plan 2012 de la licenciatura en educación primaria?

¿Hay correspondencia entre la percepción que tienen los docentes sobre su propia práctica y lo que opinan los estudiantes?

Desarrollo

Con la finalidad de establecer una perspectiva del término competencias desde la cual abordar el estudio, resulta de interés realizar algunas precisiones conceptuales dada la naturaleza de las Escuelas Normales (EN), que tienen como función sustantiva la formación de licenciados en educación primaria.

Muchos son los términos que se acuñan al ejercicio de la práctica docente, entre ellos se identifican nociones como competencias profesionales, competencias docentes universitarias, competencias laborales, competencia, competencias docentes. Ante tal diversidad, resulta importante precisar que el objeto de estudio es la evaluación de las competencias de los formadores de docentes para el trabajo en el aula.

Desde la perspectiva de Guzmán Ibarra y Marín Uribe (2011) quienes refieren al singular y plural del término competencia docente, que en el ámbito universitario puede ser entendido en un amplio sentido como la competencia profesional docente, es decir, un profesor universitario que

asume la docencia como alternativa a su competencia laboral en el campo que fue formado, desarrollando así, de forma tácita, y como resultado de esas interacciones pedagógicas alternativas, una nueva competencia profesional, la competencia docente. A su vez estas interacciones pedagógicas se concretan en desempeños docentes y la suma de éstos constituye las competencias docentes.

Visto así, las competencias docentes se construyen en parte, desde los desempeños genéricos propios del quehacer y funciones cotidianas del docente que tienen que ver con la organización y el ejercicio del trabajo escolar que lleva a cabo el docente y que se pueden poner de manifiesto en diferentes momentos; así como desde el desempeño específico, asociado a una práctica docente concreta y peculiar, como es la formación de maestros en las escuelas normales.

Para la revisión de las diferentes propuestas para evaluar competencias docentes, nos han llevado a considerar todas las formalmente identificadas ya que constituyen un marco de referencia apropiado al contexto de las EN, toda vez que de acuerdo con lo que plantean Luna Serrano y Torquemada González (2008), citado en McLaughlin y Pfeifer (1988), los sistemas de evaluación deben ser congruentes con la filosofía institucional para apoyar el logro de la misión.

En este sentido, los trabajos más recientes para evaluar competencias docentes en el ámbito de las EN son los presentados en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, donde se identifican informes parciales de trabajos realizados por Espinoza (2017), Albarrán y Jiménez (2017), Cámara et al (2017) y Chávez et al (2017), referidos los últimos dos a ejercicios de autoevaluación docente.

También se identifica el modelo presentado por Leyva (2012) en el cual la Escuela Normal Prof. Serafín Peña, de Montemorelos, Nuevo León, convino llegar a definiciones colegiadas de lo que debe ser la práctica de la docencia en función de su misión, filosofía y visión. Sin embargo, parten de un ejercicio de autoevaluación a partir del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) propuesto por García et al (2008). Este ejercicio de autoevaluación contrasta tanto aquellas situaciones de la práctica que les resultan comunes a las competencias docentes universitarias, como aquellas que pudieron considerarse como ajenas.

Otra alternativa es la de Morales y Ávila (2012) quienes a partir de un proceso de autoevaluación basado en las diez competencias que considera

Perrenaud (2004), realizaron un diagnóstico de las competencias de los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) de la Ciudad de Puebla, México.

Un modelo poco menos reciente, es el desarrollado en el Estado de Yucatán por Cachón y Mena (2009), en el que, a partir de grupos focales de maestros, se definieron las competencias ideales que deben poseer los formadores, derivando esto, en el diseño de un instrumento para ser valorado por estudiantes de tercero y cuarto grado de las licenciaturas, permitiendo la identificación de los docentes más competentes, profundizando con estudios de caso de estos docentes.

Si bien es cierto que los docentes conforme desarrollan su práctica tienen la oportunidad de continuar desarrollando sus competencias, y que este desarrollo continuo es parte de un proceso de reflexión sobre la práctica, también es cierto que -como mencionan Darling-Hammond y McLaghlin (2003)- cuanto más pronto los profesores vayan desarrollando competencias para la docencia, esto se verá reflejado en el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que el nivel de desarrollo de las competencias de los docentes es un factor importante para el desarrollo de las competencias de los estudiantes en formación.

Como resultado de la revisión anterior, en un primer momento en Gallegos et al. (2014) se definieron las cuatro dimensiones que caracterizan las competencias docentes frente a grupo: Planeación del curso, Mediación docente, Evaluación para el aprendizaje y Acompañamiento a las jornadas de observación y práctica. En esta ocasión y como propósito del trabajo solo se abordará esta última competencia.

Desde la implementación del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura de Educación Primaria en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, se hace necesario reorganizar las actividades formativas de tutoría y del proceso de titulación que representa la fase de culminación de los estudios profesionales, lo cual le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente.

En este proceso de formación, el estudiante es acompañado, orientado y apoyado por un asesor de la Escuela Normal y por el maestro-tutor en la escuela primaria en donde realiza su práctica profesional. Este acompañamiento es planeado por el profesor de la escuela normal de acuerdo a las necesidades de formación; se considera la periodicidad y apoyo al estudiante utilizando algunas acciones tales como: Acuerdos con los maestros

titulares y autoridades educativas en las escuelas de prácticas; coordinación académica con los asesores de la práctica profesional; orientación y asesoría al proceso de planeación y evaluación de los aprendizajes esperados y competencias a desarrollar en los alumnos a cargo de los estudiantes normalista; orientación y coordinación EN la integración de la información obtenida en situaciones de aprendizaje y evaluación del proceso y los resultados en función de los propósitos de las prácticas profesionales.

La malla curricular del plan de estudios está constituida por cinco trayectos formativos, que se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso del futuro maestros. Como trayecto formativo, se entiende la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.

Trayecto de prácticas profesionales, en éste se vinculan los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula de la escuela de práctica. Tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera los conocimientos y experiencias de todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional.

La práctica profesional, se entiende como un conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes normalistas desarrollarán de manera gradual en contextos específicos para lograr las competencias profesionales que se proponen. Éstas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia.

Una de las tareas centrales del trayecto de práctica profesional es el acompañamiento a los futuros docentes. Las visitas y las observaciones en el aula son para posibilitar el crecimiento personal y profesional, para reflexionar y analizar la práctica educativa desde una perspectiva de mejora continua.

Metodología

Este estudio se ha realizó en dos momentos: El primero se llevó a cabo a partir del 2014, en donde se valoraron las cuatro competencias de los docentes definidos en Gallegos et al (2014) a través de un cuestionario de opinión aplicado a los estudiantes. Como resultados de esta evaluación docente se encontró que las puntuaciones más bajas se encuentran en la dimensión de acompañamiento a la práctica profesional. A raíz de esta evaluación se seleccionaron a los docentes que resultaron más competentes y a los poco competentes.

Como segundo momento en el periodo escolar 2016-2017 y para contar con más elementos que ayudaran a interpretar las opiniones de los estudiantes se entrevistaron a 3 docentes de quinto semestre y 2 de tercer semestre, los cuales resultaron más competentes de acuerdo a la perspectiva de los estudiantes; de igual forma se entrevistaron a 3 docentes de quinto semestre y 2 de tercer semestre que resultaron poco competentes.

En lo que se refiere a la dimensión acompañamiento a la observación y práctica la guía de la entrevista se realizó de manera semiestructurada, ésta constó de las siguientes preguntas:

1 ¿Orienta a los alumnos en su planeación didáctica para que realicen sus prácticas docentes? ¿Cómo?

2 ¿Cómo realiza el acompañamiento a los alumnos en sus prácticas docentes?

3 ¿De qué forma retroalimenta el trabajo de los alumnos para que puedan mejorar su práctica como docentes?

La entrevista fue realizada a los 10 docentes con el propósito de recuperar elementos de la actuación del docente desde su propia perspectiva, para complementar la opinión de los estudiantes.

Para analizar la información se procedió a la transcripción de las 10 entrevistas y se definieron las categorías de análisis para contar con elementos o indicios para obtener los primeros resultados que a continuación se presentan.

Resultados

En la dimensión sobre el acompañamiento a la observación y práctica docente se definieron dos categorías de análisis de acuerdo a la labor que realizan los docentes: el docente como tutor académico y el docente como supervisor. En la Tabla 1 se identifican las respuestas a estas dos categorías encontradas.

Tabla 1. Categorización de las formas de acompañamiento a la observación y práctica.

Rasgos de la dimensión	Tutor académico de prácticas	Supervisor
Planeación didáctica (antes de la práctica)	1.-Los orienta para que construyan su propia guía de observación. 2.-Los orienta en relación a las actividades. 3.-Toma como base las indicaciones del titular del grupo.	1.-Los orienta en lo referente a su curso. 2.-Los orienta de forma general.
Acompañamiento durante la practica	1.-Observa la clase completa. 2.-Entrevista al titular del grupo. 3.-Entrevista a los niños de forma grupal. 4.-Hace comentarios in situ.	1.-Los observa por espacio de una hora. 2.-Realiza una visita. 3.-No hace comentarios al estudiante.
Análisis de la práctica (posterior a la práctica)	1.-Considera el diario. 2.-Identifican fortalezas y debilidades. 3.-Valora las actividades, las estrategias. 4.-Análisis de los vivenciado.	1.-Retoma la experiencia de trabajo desde su curso. 2.-Solo si se relaciona con su curso

Fuente: elaboración propia

En lo referente a la planeación didáctica como una de las actividades centrales de esta dimensión se puede apreciar que el docente tutor académico brinda orientación, revisa las secuencias didácticas que diseñan los alumnos y les hace observaciones conforme a las sugerencias del docente de educación primaria. En cambio, el docente supervisor solo les ofrece una orientación general.

Con respecto a la actividad de acompañamiento que realizan los docentes se puede afirmar que el docente tutor académico observa las clases que desarrolla el alumno durante toda la jornada de práctica y le hace sugerencias para mejorar su trabajo, platica con el docente titular del grupo de educación primaria para conocer su punto de vista en una labor conjunta para orientar el trabajo del alumno practicante. Por su parte el docente supervisor se concreta solo a visitar el alumno y dar fe que está cumpliendo con su práctica.

En lo que concierne a las tareas de análisis y reflexión de la práctica, el docente tutor académico, realiza un trabajo de seguimiento de las tareas que desarrollan los alumnos practicantes en las escuelas primarias, a partir de la información recogida, identifica sus fortalezas y debilidades o áreas de oportunidad y realiza actividades de evaluación para mejorar las futuras prácticas. Por otro lado, el docente supervisor solo analiza si se realizaron las tareas referentes a su curso en la escuela de práctica.

Conclusiones

La planeación didáctica, según el plan de estudio del año 2012, se puede llevar a cabo sólo como una actividad técnica limitada de llenar formatos, sino que se traduce en intenciones educativas que son el resultado del análisis de varios componentes. Desde esta perspectiva y según la opinión de los alumnos y los propios docentes se puede afirmar que no todos están familiarizados con los elementos que los programas sugieren considerar. En algunos casos los docentes revisan el programa oficial y a partir de ahí realizan su planeación haciendo las adecuaciones pertinentes.

En todos los ejercicios de evaluación docente realizados a partir de la opinión de los alumnos, la dimensión donde se advierte una demanda constante, ha sido el acompañamiento que los docentes llevan a cabo antes, durante y después de sus jornadas de práctica, desde las categorías

identificadas resulta claro que los docentes reconocen sus limitaciones para la realización de este trabajo.

El plan de estudio de la licenciatura hace explicita la necesidad de pasar de un supervisor de prácticas a un tutor que haga un ejercicio de acompañamiento al estudiante durante sus jornadas de práctica profesional; sin embargo, de acuerdo a la opinión de los propios docentes, aún hay quienes continúan realizando esta actividad desde la tradición administrativa de supervisión.

El acompañamiento es una actividad central de todas las tareas educativas del plan de estudio para la formación inicial del licenciado en educación primaria. Al respecto Oviedo (2004), el proceso de acompañamiento "es una estrategia pedagógica, es un eje facilitador de experiencias educativas recuperadas creativamente y con mayor impacto en el desarrollo personal y profesional" (pág.6).

Aunque en el plan de estudio enlista las actividades que los docentes del trayecto de práctica profesional deben realizar. Se puede identificar que no todos los maestros realizan el acompañamiento adecuadamente y muchas veces hacen su trabajo de forma aislada sin el apoyo de los demás docentes de los otros cursos y según la opinión de los estudiantes no todos retroalimentan al final de las practicas docentes.

Las actividades del trayecto de práctica profesional, son fundamentales para el desarrollo de las competencias profesionales de los alumnos, son sustanciales porque ahí se concretizan muchas de las tareas que el docente en formación desarrollará en su futuro trabajo.

Referencias bibliográficas

Albarrán, J. y Jiménez, E. (2017). La formación de formadores, una mirada a la situación actual. [Ponencia] Primer Congreso de Investigación de Educación Normal en Mérida. www.conisen.mx/wpcontent/uploads/2017/03/Listado_de_PONENCIAS.pdf

Cachón, C. M. y Mena, B. E. (2009). Modelo de competencias para la evaluación del desempeño de docentes de escuelas normales de educación primaria. COMIE. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1323-F.pdf

Cámara, A. Baas, M. A. y Carrillo, I. E. (2017). La autoevaluación docente como recurso para el fortalecimiento del personal de la ENEP. Resultados preliminares. [Ponencia] Primer congreso de investigación de educación normal en Mérida. www.conisen.mx/wp-content/uploads/2017/03/Listado_de_PONENCIAS.pdf

Chávez, P. G., Sáenz, A y De León, J. E. (2017). La autoevaluación de competencias profesionales docentes de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" de Saucillo, Chihuahua. [Ponencia] Primer Congreso de Investigación de Educación Normal en Mérida. www.conisen.mx/wp-content/uploads/2017/03/Listado_de_PONENCIAS.pdf

Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. W. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de discusión 9. Secretaría de Educación Pública.

Espinoza, V. A. (2017). Evaluación de las competencias profesionales de los formadores de docentes: las voces de la comunidad en torno al desempeño de los profesores en una Escuela Normal del Estado de México. [Ponencia] Primer Congreso de Investigación de Educación Normal en Mérida. www.conisen.mx/wp-content/uploads/2017/03/Listado_de_PONENCIAS.pdf

Gallegos, D.V, Álvarez, M. Ramos, A y Ramón, M.L. (2014). Competencias docentes que demanda el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria para la actividad frente a grupo. En Luna y Rueda (coordinadores). Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica. Universidad Autónoma de Baja California.

García, B., Loredo, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. Revista iberoamericana de evaluación educativa 1(3)(e), pp. 96-108.

Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1).

Guzmán Ibarra, I., y Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1),151-163.

Leyva, Y. E. (2012). La evaluación de las competencias docentes de profesores de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria: el caso de una escuela normal mexicana. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5, (1)(e), 140-158.

Luna Serrano, E. y Torquemada González, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. Revista Electrónica de Investigación Educativa, número Especial.

Morales, J. D. y Ávila, R. C. (2012). Competencias docentes en el contexto de las escuelas normales. Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9.

Oviedo, R. D. (2004). Manual de procedimientos para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos. Secretaria de Estado de Educación.

Perrenaud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial GRAO.

SEP (2012). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012. SEP.

La **Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia** (RIIED), cumpliendo con uno de sus principales propósitos que es contribuir al estudio amplio y sistemático de la evaluación de la docencia, particularmente en contextos institucionales de Iberoamérica, presenta las propuestas, los intercambios y los debates sostenidos durante el VII Coloquio "Evaluación y desarrollo de la docencia en Iberoamérica: innovación y futuro".

Se espera que el conjunto de trabajos que conforman este texto, contribuya –en última instancia– a mejorar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la revisión y análisis de distintos enfoques y las diversas prácticas actuales de la evaluación de la docencia.

ISBN 978-987-3640-32-2

9 789873 640322

editorial FEDUN