



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata  
(FISPPA)**

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:  
Scienze Pedagogiche, dell' Educazione e della Formazione  
CICLO: XXVI

*"Valutare l'insegnamento universitario,  
un modello di competenze per il Messico"*

**Direttore della Scuola:** Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

**Supervisore:** Ch.mo Prof. Luciano Galliani

**Dottoranda:** Socorro Elizabeth Hernández Juan

## Abstract

The evaluation of the university teaching, for to analyzing the impact or outcome of the academic units, providing information on the performance of teachers for a teaching period or to evaluate their efficiency, raises a number of basic questions, such as what should be assessed, by whom and how it should be done.

The idea that the teacher influences on student learning seems to have led and motivated this reflection on the need for efficiency in action. However, the main of this discussion has focused mainly on the psychometric properties of the instruments used in its extent and in the variables outside the teaching competence influencing the valuation made by students.

These questions are becoming particularly important in Mexico because of the educational changes of the last year. Systematic evaluation of teaching and teachers is relatively recent and still important and both with methodological and judgment errors.

This study reviews the extensive literature on the subject and conducts an analysis of the approach to this problem from the Autonomous University of Chiapas in Mexico, with a reference input and experiences at the University of Padua, Italy. We focus our attention on the following aspects: what do teachers think about the evaluation from theirs students, types of evaluation of teaching and teachers, what teachers assess their students think? , who must assess? what are good practices in evaluating teaching? And what to evaluate?

From the description of indicators of the teaching profession in Mexico, I design or select and apply tools from Mexico or from Italy, from which we can analyze the results to identify the characteristics of students, and for teachers for knowing the influence that these determinants have on students opinions.

The results allow us to identify that the elements traditionally used for methodological and technical evaluation of teaching can be subjective, from point of view, without the experience and voice of the teacher himself.

Conclusion: a) categories work equally, but head teachers have more participation at upgrade; b) only full time teachers have time to research another activities; c) basic and instrumental teachers develop more intensive activity as regard all the areas, in comparison to the professional cycles.

The effect is to give the university teacher feedback to take steps to improve performance and provide information needed to make decisions in the future. In the 360-degree feedback evaluation teacher consists primarily of a self-assessment, followed by the assessment, management of academic program coordinators and finally students.

Finally, I propose a comprehensive strategy for evaluating that allows the develop of the culture of self-evaluation in the Mexican university context, the teacher himself performs an experimental and philosophical reflection on their own teaching practice, trying to add other voices involved in professional development.

## S o m m a r i o

La valutazione della didattica universitaria, è quello di analizzare l'impatto o l'esito delle unità accademiche, è quello di fornire informazioni sulle prestazioni degli insegnanti per un periodo di insegnamento o di valutare loro la efficienza, solleva una serie di rispetto di base, domande quali: quello di valutare, da chi e come dovrebbe essere fatto.

L'idea che le influenze insegnante di apprendimento degli studenti sembra aver portato e motivato questa riflessione sulla necessità di efficienza in azione. Il focus di questa discussione si è concentrata principalmente sulle caratteristiche degli strumenti utilizzati per la sua misura e secondo le variabili di fuori della competenza didattica influenzare la valutazione effettuata dagli studenti.

Queste domande stanno diventando particolarmente importante in Messico a causa dei cambiamenti educativi dello scorso anno. La valutazione sistematica dell'insegnamento e degli insegnanti è entrambi gli errori metodologici di giudizio relativamente recente e ancora importante.

Questo studio presenta una revisione diverse teorie circa le competenze in materia e ho condotto un'analisi dell'approccio a questo problema presso l'Università Autonoma di Chiapas in Messico, con un ingresso di riferimento ed esperienze presso l'Università di Padova, Italia, concentrando la nostra attenzione sui seguenti aspetti: quello la valutazione della didattica e insegnanti, tipi di valutazione dell'insegnamento, chi dovrebbe valutare?, quali sono le migliori pratiche nella valutazione della didattica? cosa valutare?

Dalla descrizione degli indicatori della professione docente in Messico, sono stati progettati o selezionati gli strumenti applicati in Messico o l'Italia, da cui possiamo analizzare i risultati per identificare le caratteristiche di studenti, insegnanti per l'influenza questi determinanti sull'opinione degli studenti.

I risultati ci permettono di identificare gli elementi tradizionalmente utilizzati per la valutazione metodologica e tecnica di insegnamento può essere soggettiva, una percezione, senza l'esperienza e la voce del docente stesso.

Si è concluso: a) le categorie di lavorare in modo uniforme, ma gli insegnanti avere maggiore partecipazione nel post b) gli insegnanti a tempo pieno hanno il tempo per condurre una ricerca, servizi di divulgazione e c) gli insegnanti in cicli di base e strumentali sviluppano l'attività più intensa in tutte le aree che il corso professionale.

L'effetto di dare le risposte docente universitario è necessario adottare misure per migliorare le prestazioni e fornire le informazioni necessarie per prendere decisioni in futuro. Nella valutazione a 360 gradi, la valutazione docente è costituito principalmente da una autovalutazione, seguita dalla valutazione della gestione dei coordinatori dei programmi accademici e infine gli studenti.

Infine, vi propongo una strategia globale di valutazione per sviappare una cultura di autovalutazione nel contesto universitario messicano, l'insegnante faccia la riflessione sperimentale e filosofica sulla propria pratiche didattica, cercando di aggiungere altre voci impegnate nello sviluppo professionale.

## Resumen

La evaluación de la docencia universitaria, sea para analizar el impacto o resultado de las unidades académicas, sea para proporcionar información del desempeño del docente durante un periodo docente, o para evaluar su eficiencia, plantea una serie de preguntas básicas al respecto, tales como: qué se debe valorar, quién debe hacerlo y cómo debe hacerse.

La idea de que el docente ejerce influencia en el aprendizaje de los estudiantes parece haber dirigido y motivado esta reflexión acerca de la necesidad de eficacia en su acción. No obstante, el eje central de esta discusión se ha focalizado principalmente en las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en su medida y en las variables ajenas a la competencia docente que influyen en la valoración que hacen los estudiantes.

Estas preguntas están cobrando especial relevancia en México debido a los cambios educativos del último año. La evaluación sistemática de la docencia y del profesorado es relativamente reciente y, todavía, con importantes errores tanto metodológicos como de criterio.

Este estudio revisa la amplia literatura sobre el tema y realizamos un análisis del abordaje de este problema desde la Universidad Autónoma de Chiapas, en México, con referencias y aportaciones de experiencias en la Universidad de Padua, Italia. Centramos nuestra atención en los siguientes aspectos: en qué consiste la evaluación de la docencia y del profesorado, tipos de evaluación de la docencia y del profesorado, ¿qué opinan los profesores sobre ser evaluados por sus alumnos?, ¿quién debe evaluar?, ¿qué son buenas prácticas en la evaluación de la docencia?, ¿qué se debe evaluar?

A partir de la descripción de indicadores de la función docente en México, se diseñan o seleccionan y aplican los instrumentos de México o Italia, desde los cuales podemos analizar los resultados para identificar las características de los estudiantes y de los docentes para conocer la influencia que tienen estos determinantes en la opinión de los estudiantes.

Los resultados nos permiten identificar que los elementos tradicionalmente utilizados metodológica y técnicamente para la evaluación de la docencia, pueden resultar subjetivos, de una sola percepción, sin contar con la experiencia y voz del propio docente.

Se concluyó que: a) las categorías trabajan en forma pareja, pero los docentes titulares tienen mayor participación en posgrado; b) sólo los docentes de dedicación exclusiva cuentan con tiempo para realizar tareas de investigación, servicios y extensión; c) los docentes de los ciclos básico e instrumental desarrollan actividad más intensa en todas las áreas que los del ciclo profesional.

El sentido, es darle al docente universitario la retroalimentación necesaria para tomar las medidas para mejorar el desempeño y dar información necesaria para tomar decisiones en el futuro. En la evaluación 360 grados, la valoración del profesor titular consiste primeramente en una autoevaluación, seguida de la evaluación de la dirección del programa académico, de los coordinadores y finalmente, de los estudiantes.

Finalmente, proponemos una estrategia evaluadora integral que permita desarrollar una cultura de autoevaluación en el contexto universitario mexicano, al propio docente realizar una reflexión experimental y filosófica de su propia práctica docente, intentando sumar otras voces que intervienen en el desarrollo profesional.

## RINGRAZIAMENTI

*Grazie a Dío per la forza e l'amore.*

*Un ringraziamento particolare va a la mia madre María del Socorro Juan, un continuo e costante esempio di vita.*

*Un grazie di cuore a Jesús Rashid, per il continuo supporto e amore.*

*Desidero innanzi tutto ringraziare il prof. Luciano Galliani e la prof.ssa Rafaella Semeraro per avermi dato l'opportunità di specializzarmi nella materia che diventa il mio lavoro.*

*Ringrazio tutti i colleghi del gruppo di dottorato, grazie per i vostri suggerimenti e la vostra professionalità.*

*Un grazie particolare ai miei due fraterni compagni Anna Serbati e Sabrina Maniero per il vostro aiuto, per la vostra competenza ma soprattutto per la vostra amicizia.*

*Infine un ringraziamento speciale va a la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas.*



# Índice General

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	
1.1 Justificación	11
1.2 Problema (hipótesis)	15
1.3 Objetivos	20
<b>2. DESDE EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
2.1 Declaración de Bolonia	21
2.2 Comunicados de Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Bucarest 2010 y 2012	23
2.3 Libro blanco sobre la educación y la formación	33
2.4 Proyecto Tuning Europa –América Latina	35
2.5 Universidad de Padua en Italia	43
<b>3. MÉXICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
3.1 Estructura normativa	48
3.1.1 Artículo tercero constitucional	49
3.1.2 Ley General de Educación	49
3.1.3 Ley para la Coordinación de la Educación Superior	51
3.2 Etapa de expansión: crecimiento no planeado	52
3.3 Etapa de la desaceleración: hacía la generación de políticas de evaluación en los ochentas	54
3.4 Etapa evaluadora: supervisión estatal y asignación de recursos en los noventas	57
<b>4. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN MÉXICO</b>	
4.1 Antecedentes de la evaluación y la acreditación	62
4.2 Políticas de calidad	63
4.3 Tendencias en la evaluación de la docencia universitaria en la región	65
4.4 Sistemas de acreditación (evaluación interinstitucional)	74

**5. PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE**

5.1 Sentido de la función docente	76
5.1.1 La universidad y la evaluación docente	78
5.1.2 Paradigmas sobre la competencia docente	85
5.1.3 ¿Calidad de la docencia?	92
5.1.4 Sentido pedagógico del trabajo docente	96
5.1.3 La docencia como recreación o construcción del conocimiento	98
5.1.4 La docencia, una función sustantiva, compleja y trascendente	103
5.2 Las creencias docentes	106
5.2.1 Teorías y creencias docentes	107
5.2.2 El papel de las creencias	112
5.3 Ámbito de la evaluación	116
5.3.1 Valorar las cualidades personales	119
5.3.2 La actuación del docente en el aula	120
5.3.3 Los resultados de aprendizaje o eficacia	124
5.3.4 El docente como destinatario de la evaluación	126

**6. METODOLOGÍA**

6.1 Tipo de investigación	130
6.2 Diseño de la investigación	133
6.3 Diseño y descripción de indicadores	135
6.3.1 Matriz de indicadores	140
6.3.2 Instrumentos de aplicación	143
6.4 Resultados	166
6.4.1 Los estudiantes como evaluadores	168
6.4.1.1 Características de los estudiantes	169
6.4.1.2 Su visión del aprendizaje y la competencia docente	170

6.4.2 Competencias docentes	171
6.4.2.1 Características de los docentes	176
6.4.2.2 Competencias curriculares	178
6.4.2.3 Competencias de gestión	178
6.4.2.4 Competencias colaborativas	179
6.4.2.5 Habilidades docentes	183
6.4.2.6 Dominio de contenidos, evaluación y organización	184
6.4.2.7 De los grupos (estudiantes)	187
6.4.2.8 Desempeño general de los docentes y servicios universitarios	188
6.4.2.9 Entrevistas y focus group	191
<b>7. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA</b>	
7.1 El modelo: Evaluación 360º grados para evaluar el desempeño docente	201
7.2 Autoevaluación docente	208
7.3 Evaluación por pares o colegas	218
7.4 Los estudiantes, de interés	222
7.5 Portafolio docente como recurso innovador de evaluación	222
7.6 Sistema de Profesionalización docente	229
7.7 La propuesta: El portafolio docente	259
<b>8. CONCLUSIONES</b>	270
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	278

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Justificación

La evaluación de la docencia universitaria por parte de los estudiantes es un tema de permanente actualidad, ampliamente debatido, prolijo y complejo, que ha venido desarrollándose con cierta intensidad desde hace más de treinta años.

El interés por abordar esta temática de estudio, desde nuestro punto de vista, tiene diferentes motivos para su desarrollo. En primer lugar, el pensamiento de que el docente universitario ejerce influencia en el rendimiento de sus estudiantes, parece ser el aliciente más importante en la incesante búsqueda de conocimiento acerca de la necesidad de eficacia en su acción. Los docentes son responsables, entre otras cosas, de introducir cambios y matices que modulan el clima del aula, la calidad del trabajo y la orientación de los aprendizajes de los estudiantes. En sus manos, actitudes y aptitudes, descansa gran parte del éxito de las políticas educativas, estrategias, planes, programas y otros elementos más. Darling-Hammond (2000) afirma que las instituciones ejercen una pequeña influencia en el rendimiento de los estudiantes, pero gran parte de esa diferencia sustancial es atribuida a sus docentes. Ellos son los encargados de absorber y generar una visión del mundo que les rodea.

En segundo lugar, las nuevas tecnologías y los constantes cambios ejercen presión al docente para mejorar y transformar su docencia. Al respecto, existen muchos caminos y a nuestro juicio, uno de los más eficaces es el que se deriva del conocimiento producido por la reflexión sistemática y rigurosa sobre su ejercicio profesional. El profesorado tiene que vincularse con una fuerte reflexión que debe focalizar su atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La información que se recoge debe servir, en primer lugar, para poner en marcha un mecanismo formativo de retroalimentación que ayude al docente a reflexionar, contribuyendo así, a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Sólo posteriormente, y una vez ampliadas las fuentes de información en el desarrollo de un programa de evaluación de la docencia, se podría pensar en otros criterios de evaluación. Fundamentalmente, la evaluación de la docencia se ha estructurado alrededor de los tres componentes básicos de su acción: investigación, docencia y relaciones con la comunidad. Se cuenta con diferentes criterios y formas para recopilar la información pertinente, sin embargo, la más utilizada es el cuestionario de opinión del estudiante.

Es evidente que la más reciente literatura sobre la evaluación de la eficacia docente, se ha enfatizado en la necesidad de utilizar un amplio sistema que envuelva todos los componentes de la institución, para conectar el tema de la calidad de las instituciones de educación superior y la evaluación de éstas. No obstante, en un cuidadoso escrutinio de los actuales sistemas de evaluación institucional nos revela que las valoraciones de estudiantes del docente son quizá el único segmento que es regularmente empleado.

En otras palabras, esto supone, que docente y evaluación de la instrucción, han sido sinónimos de las valoraciones de estudiantes. Ahora bien, nótese que a estas fechas, el impulso más potente que se le ha dado ha sido para determinar la competencia docente, los aspectos que necesitan ser mejorados y el camino en los procesos de cambio, para esa mejora.

En este sentido, baste como justificación y punto de partida la aceptación común de la necesidad de realizar estudios e investigaciones que faciliten la consolidación de un cuerpo teórico que nos permita guiar, de manera exacta, coherente y rigurosa la intervención educativa en la Universidad. Así mismo, habrá que añadir a esto, la necesidad de evaluación de los sistemas universitarios, que ayuden a definir una mejora permanente del personal, la selección del mismo o la toma de decisiones, pero sólo desde posiciones con bases teóricas y no improvisadas.

Casi todos los sistemas educativos se hallan profundamente preocupados por mejorar la educación y la formación de sus ciudadanos, y para ello continuamente suelen preguntarse: ¿qué podemos hacer para mejorar la calidad de la educación? Por supuesto todas las miradas se dirigen inequívocamente hacia el profesorado: a ellos es a quienes se somete a consideración, evaluación y se responsabiliza. Mateo (2000) dice que se responsabiliza de los fracasos o deficiencias del funcionamiento de un sistema del que al menos sólo son una pequeña parte que puede ser evaluada por los estudiantes.

Los diferentes enfoques para el estudio de la evaluación de la docencia universitaria están directamente relacionados con las diferentes funciones de la enseñanza y el posicionamiento de los diferentes actores que determinan los fines, procedimientos, prácticas, funciones.

Autores como Mateo (1996), Rodríguez Espinar (2003) y Rueda (2006) han observado la coexistencia de dos enfoques para la evaluación de la docencia: una aproximación llamada tradicional, donde la evaluación de la docencia se realiza mediante un cuestionario que trata de obtener datos de ciertas dimensiones de una enseñanza. Y otro enfoque que establece los modelos de valoración que se basan en el yo como un proceso reflexivo y participativo, para describir y evaluar la realidad, la participación de todos los docentes en la mejora de la calidad. Esta comprensión de la evaluación es un punto clave: la necesidad de involucrar a los maestros de manera activa y proactiva en el proceso.

A su vez, los dos enfoques reflejan dos puntos de vista diferentes también por maestros que afectan a su propia actividad, lo que, por un lado y, por otro lado, a raíz de un ejercicio que las universidades hacen o porque se consideran en la mayoría parte de la constitución o como una obligación. En este sentido, un gran número de evaluaciones de la enseñanza parecen responder más a una cuestión política, la preocupación de conocer, entender y conseguir las condiciones adecuadas para el desarrollo de la enseñanza.

En el caso de Italiano por ejemplo, afirma (Semeraro, 2009) que tras el nacimiento de la Unión Europea y la construcción de un Espacio Europeo de Educación ha aumentado la atención armonizándose los sistemas educativos de los distintos países de Europa, y la participación progresiva de los Estados miembros en esta empresa, forzando la creación de redes supranacionales, dirigidos a promover la cooperación mutua entre los propios Estados para el intercambio de información. Por tanto, la evaluación se convierte en un término clave que los procesos de control explícitas, para supervisar y promover el cambio. A su vez, la evaluación de la enseñanza puede ser analizado por los diferentes actores de la comunidad educativa: profesores, alumnos, directivos, asesores y expertos, organismos de evaluación, las organizaciones y la sociedad.

La intencionalidad de este estudio es mencionar que los docentes, como principales responsables de formación tienen una mirada particular a las condiciones de trabajo, sus ideas y creencias sobre la enseñanza, sobre los estudiantes, las universidades, la ciencia, etcétera, y sobre la función didáctica, que en muchos casos, se inclinan por la enseñanza y el aprendizaje; "capaces de adquirir un grado de complacencia, dadas las posibles consecuencias que podría tener en la seguridad laboral y la baja prevalencia de las prácticas de auto-evaluación entre académicos "(Ivano,1998) Además, ya que los actores se ponen en las concepciones del "yo" como, la autoestima profesional y la satisfacción personal, y así sucesivamente. Los estudiantes son potencial crítico de esta actividad, ya que son los principales actores en consecuencia de 'la enseñanza, se ha establecido una relación diaria con los maestros, aunque limitado a un tiempo de contacto baja. En este sentido, es esencial para asegurar la confiabilidad de la información. Como limitaciones en la evaluación de los profesores por los estudiantes, entre otros podemos mencionar: la ausencia de una cultura de auto-evaluación del estudiante, la disparidad en los niveles de entre estudiantes de primer año y avanzadas y la ignorancia, en la mayoría de los casos, de las condiciones de trabajo y las actividades educativas.

Las autoridades institucionales están involucrados en el proceso de evaluación de los docentes de vital importancia para tener una percepción directa de los asuntos que deben ser modificados para desarrollar acciones educativas. Sin embargo, la evaluación se distorsiona en gran medida por los sistemas de organización y de gestión.

## 1.2 Problema

Una revisión de la literatura y el análisis de diferentes experiencias y la evaluación de la enseñanza en los países de referencia, hay una serie de limitaciones a tener en cuenta al realizar una búsqueda sobre el tema de evaluación docente. Sobre todo la falta de precisión en los objetivos de la evaluación docente, la elección de los medios y mecanismos para su puesta en práctica, el conocimiento y uso de sus resultados.

Con respecto a la falta de consenso sobre la mejor manera de evaluar la enseñanza está directamente relacionada con la falta de acuerdo sobre: ¿Qué es un "buen docente o profesor", a que se refiere a la profesión de maestro, con el propósito de la educación universitaria, es decir el objeto de la evaluación en ocasiones es indefinido.

La evaluación de la docencia universitaria es un problema que no puede, ni debe, ser abordado desde percepciones reduccionistas que nos impidan visualizar su complejidad. Instalar su análisis desde la perspectiva de la complejidad no significa complicarlo innecesariamente, sino asumir que sus sentidos son diversos y sus implicancias son múltiples. En la mayoría de los casos, porque por ejemplo en México específicamente, docentes universitarios tienen como profesión de origen, ingeniero, médico, abogado, etcétera. Se trata de una conceptualización de la docencia universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: educación y las profesiones de origen, que son muy diferentes.



Esto nos lleva a pensar en un posible obstáculo epistémico con el cual nos encontramos, ante la intención de evaluar la Docencia Universitaria, como la dificultad para delimitarla como objeto de estudio; dificultad que se deriva de la compleja construcción de su identidad. Nadie discute que una de las funciones sustantivas de las universidades es la enseñanza, ni tampoco que uno de los principales actores de esa función es el docente. Sin embargo, un primer interrogante que surge es: ¿La docencia universitaria puede considerarse una profesión? (Marta Souto, 1996) reformula este cuestionamiento planteando “La pregunta, nuevamente en el caso de los docentes universitarios es: ¿cuál es esta profesionalización? ¿Se trata de hablar de la profesión de origen, la de ingeniero, médico, abogado, etc. o se trata de incluir también la profesión docente? Y en este caso, hay una cosa importante que pensar que es la profesión docente universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen, que son muy diversas.”

Nosotros preferimos entender a la Docencia Universitaria como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etcétera. Pero como si esto no fuera de por sí problemático, los docentes universitarios desarrollan tareas en una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea. Por ello, nuestro rol de docentes universitarios se construye sobre dos ejes que lo estructuran: el de la identidad profesional y el del escenario en el que actuamos.

En este sentido (Minazzi, 2010) se pregunta ¿Cuál puede ser el papel exacto de la reflexión filosófica en el contexto de diferentes disciplinas académicas, tanto en relación con los diferentes saberes disciplinarios, tanto en relación con la enseñanza universitaria y el aprendizaje en el mismo?

Cualquier organización que desee incrementar el conocimiento, la investigación, la transmisión y el aprendizaje al mismo debemos nunca olvidar esta condición previa de cualquier proceso y el aprendizaje educativo que puede y debe ser puesto en marcha de acuerdo con las estrategias más diversificadas, sino que también tiene la capacidad de proteger siempre la libertad del estudiante. (Minazzi, 2010)

Existe un espacio privilegiado dentro de la universidad y la investigación como un lujo propio y específico de todas las sociedades ricas y complejas, que han comprendido bien la "importancia estratégica decisiva de los conocimientos para el intrínseco desarrollo civil y económico de una determinada realidad social, los mismos profesores son y deben ser capaces de devolver a la sociedad todo lo que han podido aprender en el curso de su universidad.

Preguntarnos sobre la identidad es reflexionar sobre quiénes somos y que hacemos; indagar sobre los escenarios es pensar nuestra práctica docente, como práctica social que se desarrolla en tiempos, espacios y contextos determinados. Evaluar la actividad docente debe necesariamente tener en cuenta esta doble construcción de identidad particular situada en un contexto.

Por otra parte, en la literatura sobre evaluación del docente universitario a partir de las opiniones de los estudiantes, se recogen múltiples estudios que, en determinados contextos, intentan relacionar los resultados de estas evaluaciones con diferentes variables, bien como factores de eficacia docente, bien como factores de sesgo. (Watchel, 1999 y Marsh, 2000). Todavía hoy en día, se comenta en el claustro académico que este tipo de evaluación se ve fuertemente afectada por ciertas características como el sexo de los profesores y estudiantes, los años de estudio, la rama académica y el rango académico, entre otros.

Este tipo de valoración se orienta a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza universitaria, a fin de contribuir progresivamente a su mejora.

Sin embargo, como señala (Marsh, 2001), el estudiante es una parte de la evaluación, pero sus juicios no deben ser los únicos para valorar al profesor, debido principalmente a que son necesarios diversos criterios para acercarnos de manera adecuada a la estimación de un proceso tan complicado como lo es la docencia universitaria. Su opinión no puede ser la única vía de información recogida para tomar decisiones laborales o que puedan afectar a la estabilidad del docente.

(Villa y Morales: 1993) consideran que este tipo de evaluación tiene muchos adversarios, contradicciones y no pocas objeciones en cuanto a su validez y fiabilidad. Apunta que las evaluaciones de los estudiantes son válidas en cuanto reflejan su satisfacción con la enseñanza que reciben y, en este sentido no puede criticarse su validez. Lo que se trata de demostrar es que no sólo reflejan la satisfacción de los estudiantes, sino que están relacionadas con la eficacia de la instrucción. (Álvarez: 1999) manifiesta que el problema de la validez de las opiniones de los estudiantes en la evaluación de la docencia podría estar relacionado con la mejora del aprendizaje. La clave, en este caso, es poder determinar en que medida los estudiantes son capaces de percibir mejoras en su aprendizaje como resultado de una práctica docente adecuada.

En consecuencia entendemos, que la evaluación de los estudiantes tendrá sentido, en la medida en que la propia institución universitaria en su conjunto, o los departamentos en su especificidad, sean capaces de utilizar provechosamente la información que se desprende de estas evaluaciones.

El problema, como sugiere (De la Orden, 1987) es que no existen procedimientos totalmente satisfactorios para evaluar a los profesores. En este sentido una amplia mayoría de expertos en evaluación institucional defienden la diversificación y complementación de procedimientos y fuentes en la evaluación, algo que está incidiendo de manera decisiva en los modelos de evaluación que emplean las universidades.

Hoy día nadie puede negar la importancia que tiene todo este proceso de recogida de la opinión valorativa de los alumnos, aunque pensamos que debe ser integrada como un elemento de lo que denominaríamos evaluación institucional, y no aislarlo como si se tratara de algo al margen, aunque paralelo, del resto de acciones evaluadoras. No obstante guste o no guste, las universidades tendrán que atender la voz de sus estudiantes, por lo que resulta crítico analizarlas debidamente.

### ***Preguntas de investigación***

Ante este panorama que encierra la *evaluación de la docencia universitaria*, nos planteamos algunas interrogantes fundamentales para iniciar búsqueda de conocimiento. ¿Cómo se concibe la docencia universitaria?, ¿Por qué evaluarla? ¿Quién debe evaluar al docente universitario?, ¿Cómo evaluar?, ¿Qué criterios pueden modular o determinar el rendimiento académico del docente desde la perspectiva del estudiante?, ¿Cuáles las variables afectan la valoración de los estudiantes?, ¿Ejercen una influencia determinante?

Para poder resolver estas y muchas interrogantes más que nos surgen durante el desarrollo de la investigación, se propone, orientar como resultado hacía nuevas formas de evaluar la docencia universitaria, paralelo a un sistema de profesionalización docente.

Espero que este estudio pueda contribuir al debate y la reflexión para afrontar el desafío de construir un modelo integral para la evaluación de la docencia, para promover y fortalecer las nuevas tendencias en el campo de la evaluación y la calidad de la educación superior en América Latina.

## 1.3 Objetivos

### **1.3.1 Objetivo General:**

Construir una propuesta de evaluación y profesionalización de la docencia universitaria para la Universidad Autónoma de Chiapas – México.

### **1.3.2.1 Objetivos específicos:**

- a. Identificar el marco conceptual que envuelve la evaluación de la docencia universitaria, como un elemento importante en la búsqueda de la calidad educativa.
- b. Construir instrumentos de medida de la competencia docente universitaria, diversos a los tradicionales que nos permitiera acercarnos a una propuesta de valoración del fenómeno educativo estudiado.
- c. Describir las variables e indicadores como criterios de evaluación, asociados a la competencia docente.
- d. Definir teóricamente evaluación de la docencia universitaria como un componente en la eficacia de las instituciones universitarias.
- e. Analizar la incidencia que tienen los factores relacionados y no relacionados con la evaluación docente en la valoración que hacen los estudiantes de sus profesores universitarios.

## 2. DESDE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

"Cada cultura absorbe elementos de las culturas cercanas y lejanas, pero luego se caracteriza por la forma en que incorporan esos elementos."

Umberto Eco

### 2.1 Declaración de Bolonia

Los Ministros de Educación Superior de los países europeos reiteran su reconocimiento al importante papel de las instituciones de educación superior en la actual sociedad del conocimiento y se comprometen a que éstas dispongan de los recursos necesarios para llevar a cabo todas sus funciones. Esto es, por un lado la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, como futuros profesionales y como individuos capacitados para su pleno desarrollo personal, la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado y el fomento de la investigación y la innovación.

La importancia de instituciones sólidas, financiadas adecuadamente, autónomas y responsables, así como el respeto por los principios de no discriminación deben ser promovidos por todo el EEES, que tiene como objetivo último facilitar la movilidad y el empleo, fortalecer el atractivo de la educación superior europea e incrementar su competitividad y responder a retos de la globalización.

A partir de la Declaración de Bolonia en 1998 y posterior reunión de los veintinueve ministros europeos de Educación se estableció el proceso de convergencia para construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La intención fue crear un sistema educativo europeo de calidad con un doble objetivo; por un lado, permitir a Europa obtener/ recuperar el liderazgo mundial en detrimento de los Estados Unidos; y por otro, el más importante, conseguir unificar un sistema que facilitase la libre circulación de estudiantes, profesores y profesionales, alcanzando así la mayor transferibilidad de conocimientos teóricos, prácticos y de modos de hacer.

Sobre esta declaración resalta: “El reto de construir un espacio europeo de enseñanza superior es un hecho de vital importancia ya que la independencia y autonomía de las universidades garantizan la constante adecuación de sistema de enseñanza superior y de investigación a las necesidades y exigencias de la sociedad y del conocimiento científico. “Debemos asegurarnos de que el sistema europeo de enseñanza superior adquiera un grado de atracción que corresponda a nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas.” (EEES, 1998)

Los siguientes objetivos son relevantes para el establecimiento del espacio europeo:

- La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del *Diploma Supplement*, con tal de favorecer la *employability* de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, respectivamente de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado como en muchos países europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos - como el modelo ECTS- como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.
- La promoción de la movilidad; mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente:

- Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados.
- Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valorización de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.
- La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

## **2.2 Comunicados de Praga 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovania 2009, Bucarest-Viena2010 y Bucarest 2012**

### ***Praga 2001***

Transcurridos dos años de la Declaración de Bolonia y tres de la Declaración de La Sorbona, los Ministros Europeos en funciones de educación superior, representando a 32 signatarios, se reunieron en Praga para estudiar el desarrollo alcanzado y para establecer direcciones y prioridades del proceso para los años venideros. Los Ministros sostienen la idea de que la educación superior debería ser considerada un bien público y permanece y permanecerá como responsabilidad pública y que los estudiantes son plenos miembros de la comunidad de educación superior. (EEES, Mayo 2001) Los Ministros hicieron hincapié en los puntos siguientes:

- Aprendizaje de toda la vida.- En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias de aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.



- Instituciones y estudiantes de educación superior.- Subrayaron que la participación de las universidades y de otras instituciones de educación superior y los estudiantes como socios constructivos, activos y competentes es necesaria y bienvenida. Señalaron que la calidad es la condición básica subyacente para la confianza, relevancia, movilidad y compatibilidad en el espacio europeo.
- Promocionando el atractivo del área de educación superior europea.- La legibilidad y comparabilidad de las titulaciones en la educación superior europea a nivel mundial debería mejorarse mediante el desarrollo de un marco de trabajo común de calificaciones, así como mediante la garantía de calidad coherente y los mecanismos de acreditación/certificación.
- Seguimiento continuado.- Se comprometieron a continuar la cooperación basada en los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia, agregando las similitudes y beneficiándose de las diferencias entre culturas, lenguas y sistemas nacionales. Dieron bienvenida a nuevos miembros a sumarse al proceso de Bolonia, aceptaron a Croacia, Chipre y Turquía.

### **Berlín 2003**

Los Ministros tomaron notas adicionales sobre los informes nacionales, que muestran evidencia del considerable progreso que se estaba efectuando al aplicar los principios del proceso de Bolonia. Acordaron realizar esfuerzos para asegurar la unión entre la educación superior y los sistemas de investigación en sus respectivos países. Por último agradecieron el interés mostrado por otras regiones del mundo en el desarrollo del espacio europeo de educación superior, agradecieron la presencia de representantes europeos que todavía no formaban parte del proceso de Bolonia así como del Comité Unión Europea, Latino América y Caribe (EULAC) que asistieron en calidad de invitados.

En este encuentro se reflexionaron sobre los siguientes apartados:

- Progreso
- Garantía de calidad
- Estructura de la carrera: sistema basado en dos ciclos
- Promoción de movilidad
- Establecimiento de un sistema de créditos
- Reconocimiento de carreras
- Área de educación superior europea e investigación europea como pilares de la sociedad basada en el conocimiento

En esta conferencia se consensuaron especialmente las bases para la aplicación de la garantía de calidad en el marco común europeo de la educación superior. La definición de competencias de los órganos e instituciones participantes; la evaluación de los programas o instituciones, en la que se hace explícita mención de la participación estudiantil y de la voluntad de hacer públicos los resultados; la creación de un sistema de acreditación o certificación y el incremento de la colaboración y redes de contacto internacionales constituyeron el sustrato para el proceso de implantación de la citada garantía de calidad.

### ***Bergen 2005***

En esta conferencia expresan los Ministros que se observa que se han hecho progresos sustanciales en áreas prioritarias como sistemas de titulaciones, garantía de calidad, reconocimiento de títulos y períodos de estudio.

Plantearon así mismo como desafíos y prioridades futuras, la educación superior e investigación, la dimensión social, la movilidad y la cooperación con otras partes del mundo.

**Londres 2007**

En 2007 ya existen progresos considerables en los campos antes mencionados. La totalidad de los países participantes en el proceso han comenzado a poner en práctica las directrices enumeradas, destacando el incremento a todos los niveles de la participación de los estudiantes y el desarrollo de la evaluación y la acreditación externa de la calidad.

Otro aspecto destacable en el Comunicado de Londres es el que incumbe a las innovaciones respecto a los doctorandos, en particular a la investigación en general. Se reconoce el valor de una amplia variedad de programas de doctorado enmarcados en el modelo global de cualificaciones de EEES. Resulta indispensable la definitiva aplicación de la reglamentación del tercer ciclo, así como una mayor reflexión respecto a las perspectivas profesionales y un mayor compromiso en la financiación de los investigadores noveles.

**Lovaina 2009**

Para abril de 2009 se convierte en prioritario un estudio de adecuación al mercado laboral de cada uno de los ciclos que se recoge en el nuevo sistema de estudios. Y un llamado activo a la cooperación entre las Instituciones de educación superior y los empleadores.

Durante la última década se han desarrollado el Espacio Europeo de Educación Superior asegurando que ésta permanezca firmemente arraigada en la Europa intelectual, científica y con patrimonio cultural, que se caracteriza por la cooperación permanente entre los gobiernos, las instituciones de educación superior, estudiantes, personal, empleadores y otras partes interesadas.

Otro punto de conclusiones en esta conferencia: aprender para el futuro. Las prioridades de la educación superior para los años venideros.

La búsqueda de la excelencia en todos los aspectos de la educación superior, que se dirige como retos de la nueva era, lo cual requiere un enfoque constante en la calidad y por otra, la defensa de diversidad de nuestros sistemas educativos, que las políticas públicas reconozcan plenamente el valor de varias misiones de la educación superior, que van desde la enseñanza y la investigación para servicio a la comunidad y la participación en la cohesión social y el desarrollo cultural. Resaltan que todos estudiantes y personal de las instituciones de educación superior deben estar equipados para responder a las cambiantes demandas de la sociedad en rápida evolución.

Entre los puntos destacables:

- **Proporcionar igualdad de oportunidades en una educación de calidad** – se debe ampliar la participación en la enseñanza superior, más en particular, se deben ofrecer las condiciones necesarias para la participación de los alumnos de colectivos infrarrepresentados;
- **Aumentar la participación en la formación continua** – se debe garantizar la accesibilidad, calidad y transparencia de la información sobre la formación continua. Deben adoptarse políticas y marcos nacionales de cualificaciones mediante asociaciones sólidas entre todos los agentes interesados;
- **Promover la empleabilidad** – se debe establecer una cooperación entre los agentes interesados para aumentar las cualificaciones iniciales y reciclar la mano de obra cualificada, así como para mejorar la oferta, accesibilidad y calidad del asesoramiento en materia de orientación profesional y empleo. Asimismo, es preciso renovar los esfuerzos en lo que respecta al fomento de las prácticas en empresas incluidas en los programas de estudios y la formación en el puesto de trabajo;
- **Desarrollar resultados de aprendizaje y misiones educativas orientados al alumno** – se debe contemplar el desarrollo de puntos internacionales de referencia en varias áreas de estudio y el fomento de la calidad docente de los programas de estudios;

- **Ligar la educación a la investigación y la innovación** – se debe ampliar la adquisición de competencias en investigación, que debe integrarse mejor en los programas de doctorado, y hacer más atractivo el desarrollo profesional de los investigadores noveles;
- **Acercar los centros de enseñanza superior a los foros internacionales** – las instituciones europeas deben fomentar la dimensión internacional de sus actividades y colaborar en la escena internacional;
- **Ampliar las oportunidades y la calidad de la movilidad** – antes de 2020, el 20% de los titulados deben haber realizado un periodo formativo o educativo en el extranjero;
- **Mejorar la recogida de datos** – es preciso recopilar datos para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación de los avances respecto a los objetivos del Proceso de Bolonia;
- **Desarrollar herramientas de transparencia multidimensional** – con el fin de recopilar información detallada sobre las instituciones de enseñanza superior y sus programas, es preciso desarrollar herramientas de transparencia con la colaboración de las partes interesadas. Tales herramientas deben basarse en datos comparables e indicadores adecuados e integrar la garantía de calidad y los principios de reconocimiento del Proceso de Bolonia;
- **Garantizar la financiación** – deben encontrarse fuentes de financiación nuevas y más diversas que complementen la financiación pública.

Con referencia a la estructura y seguimiento de la organización, se reflexionó sobre los siguientes aspectos:

- Definir los indicadores utilizados para medir y vigilar la movilidad y la dimensión social;
- Considerar cómo se podría lograr la movilidad equilibrada en el EEES;

- Cómo configurar una red, haciendo un uso óptimo de las estructuras existentes, para informar y promover el proceso de Bolonia fuera del EEES;
- Dar seguimiento de las recomendaciones del análisis de los planes de acción nacionales sobre reconocimientos.

### ***Budapest – Viena 2010***

Esta declaración marcó el final de la primera década del Proceso de Bolonia y supuso la presentación oficial del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), según lo previsto por la Declaración de Bolonia de 1999. En el marco de esta declaración, los ministros:

- Dieron la bienvenida a Kazajstán como el cuadragésimo séptimo país participante en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior;
- Destacaron la naturaleza específica del Proceso de Bolonia, que supone una asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas;
- Pusieron de relieve el hecho de que el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior resultante constituyen un ejemplo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de enseñanza superior que ha suscitado un gran interés en otros países del mundo, aumentando así la visibilidad de la enseñanza superior europea en la escena internacional. Asimismo, los ministros declararon sus deseos de intensificar el diálogo y la cooperación en materia de políticas con socios de todo el mundo;
- Reconocieron los resultados de varios informes, en los que se refleja el distinto grado de implantación de algunas líneas de acción de Bolonia y las protestas recientes en algunos países, que denotaban que los objetivos y reformas de Bolonia no se habían implantado ni explicado correctamente. Los ministros se comprometieron a escuchar a las voces discordantes procedentes de estudiantes y personal docente;

- Renovaron su compromiso con una implantación completa y adecuada de los objetivos acordados y de la agenda para la próxima década que se recoge en el Comunicado de Lovaina/ Lovaina la Nueva.

Por otra parte, los ministros destacaron los siguientes aspectos:

- El papel fundamental de la comunidad académica –representantes de las instituciones, profesorado, investigadores, personal administrativo y alumnos– para hacer del Espacio Europeo de Enseñanza Superior una realidad;
- La enseñanza superior como una responsabilidad pública, lo que significa que las instituciones de enseñanza superior deberían recibir los recursos necesarios en un marco creado y supervisado por las autoridades públicas; y la necesidad de redoblar los esfuerzos en cuanto a la dimensión social para instaurar la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad en la que se preste especial atención a los colectivos infrarrepresentados.

### ***Bucarest 2012***

Comunicado de Bucarest, la declaración política más importante que legitima las acciones de los gobiernos del EEES. Se llevó a cabo en Bucarest, el 26 y 27 de abril de 2012, donde los/las ministros/as examinaron los logros del Proceso Bolonia y acordaron las prioridades futuras de la EEES. El Comunicado de Bucarest reconoce que Europa está sufriendo una crisis económica y financiera con efectos perjudiciales para la sociedad.

Dentro del campo de la educación superior, la crisis está afectando a la disponibilidad de financiación adecuada y hace que las perspectivas de empleo de los/las graduados sean más inciertas.

## La educación superior: clave para solucionar la crisis

El Comunicado también hace hincapié en que la educación superior es una parte importante de la solución a las actuales dificultades. Unos sistemas educativos superiores sólidos y responsables constituyen las bases para unas sociedades del conocimiento prósperas. La educación superior debería estar en el centro de los esfuerzos para superar la crisis – ahora más que nunca. Continuando con los acalorados debates y los esfuerzos realizados por algunas delegaciones, apoyados por el Sindicato de Estudiantes Europeos, la Comisión de la UE, el Consejo de Europa y otros organismo interesados, así como gobiernos, el Comunicado incluyó la siguiente declaración:

“...Nos comprometemos a asegurar el nivel más alto posible de financiación pública para la educación superior y de otras fuentes apropiadas, como una inversión en nuestro futuro. Apoyaremos a nuestras instituciones en la enseñanza de un pensamiento creativo, innovador y crítico y en la promoción de unos/as licenciados/as responsables necesarios para el crecimiento económico y el desarrollo sostenible de nuestras democracias. Nos dedicaremos a trabajar conjuntamente de esta manera para reducir el paro juvenil”.

Pese al reconocimiento de esta importancia, en el primer borrador de declaración que trató el Grupo de Seguimiento previo a la reunión ministerial se intentó eliminar toda referencia a la financiación pública de la educación superior y se aludía únicamente a todas las fuentes de financiación adecuadas.

Finalmente, a propuesta del ministro francés, se mantuvo la financiación pública, si bien ya no con un carácter preeminente pues el comunicado señala el compromiso para asegurar el más alto nivel de financiación pública posible para la educación superior y la utilización de otras fuentes apropiadas.



El EEES busca, por lo tanto, ofrecer una educación superior de calidad que sea atractiva para estudiantes y profesores de la Unión Europea y de terceros países, que posibiliten la movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, respetando la diversidad cultural y lingüística de los distintos países y la autonomía de sus universidades, y buscando que las instituciones europeas de enseñanza superior sean más competitivas y atractivas.

Efectivamente uno de los principales obstáculos con los que se encuentra actualmente para lograr adecuadamente estos objetivos es la actual situación de crisis económica - financiera y los recortes en gasto público que están realizando los países de la Unión. Y, evidentemente, en tiempos de crisis el sector privado no va a sustituir la financiación pública necesaria.

Por otra parte, hay que recordar que el EEES forma parte de los objetivos del nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación: Educación y Formación 2020 que, siguiendo la estrategia de Lisboa, también buscan convertir Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, y lograr el fomento del empleo y una prosperidad económica sostenible al mismo tiempo que se promueven los valores democráticos europeos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo

Marco para el que se establecen cuatro objetivos estratégicos XXI:

Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos, para lo que se señala que es necesario un enfoque permanente del aprendizaje y unos sistemas de educación y formación que sean más sensibles al cambio y estén más abiertos al mundo en general e integrando, dentro de este objetivo, la movilidad de educandos, profesores y formadores del profesorado, que constituye un elemento esencial del aprendizaje permanente y un medio importante de potenciar la empleabilidad y la adaptabilidad de las personas.

Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, lo que requiere unos sistemas de educación y formación de alta calidad, que sean a la vez eficaces y justos. Y para lo que se señala que es necesario, entre otras cosas, garantizar una docencia de alta calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera.

Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, para permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación, creatividad e innovación que se reconocen como decisivas para el desarrollo empresarial y para la capacidad de Europa de competir en el ámbito internacional.

### **2.3 Libro blanco sobre la Educación y Formación**

El Libro Blanco de 1995, enseñar y aprender, hacía la sociedad cognitiva, se inscribe en un proceso que tiende a proponer un análisis y orientaciones de acción en los ámbitos de la educación y la formación. La presentación de este Libro Blanco fue recordada, con vistas al Consejo Europeo de Madrid, en las conclusiones del Consejo Europeo de Cannes que subrayó que deben reforzarse las políticas de formación y aprendizaje, elementos fundamentales para la mejora del empleo y la competitividad y en especial la formación continua.

Hay que recordar que, los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht precisan que la Comunidad Europea contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos y que la Comisión desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respectivamente.

Entre las medidas a aplicar desde 1996 en el ámbito europeo, las principales iniciativas tienen por finalidad:

- Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos
- Acercar la escuela a la empresa
- Luchar contra la exclusión
- Hablar tres lenguas comunitarias
- Conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación.

La educación y la formación están consideradas como los recursos últimos frente al problema del empleo. Podemos asombrarnos de que se haya abordado la cuestión tan tardíamente, de que haya sido precisa una recesión económica para estimularla.

Sin embargo, no puede pedirse únicamente al esfuerzo educativo que supla las flaquezas colectivas que lo superan. La educación y la formación no pueden por ellas solas resolver la cuestión del empleo y, más generalmente, la de la competitividad de las industrias y servicios.

No es menos cierto que hoy día, los países europeos ya no tienen elección. La Comisión Europea creó el marco general de su análisis en el Libro Blanco “Crecimiento, competitividad, empleo”, elaborado a iniciativa de Jacques Delors, en el que subrayó que el desarrollo de la educación y la formación era una de las condiciones de la emergencia de un nuevo modelo de crecimiento rico en empleo.

La acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación desde los años 60 ya ha dado resultados muy significativos en términos de cooperación, intercambios de experiencias, apoyo a la innovación y a la elaboración de productos y material de formación. También ha dado un impulso decisivo a la movilidad europea de los estudiantes y de las personas en formación. Ha contribuido, por último, al fomento del aprendizaje de las lenguas comunitarias y al desarrollo de la comunicación entre los ciudadanos europeos.

La mundialización de los intercambios, la globalización de las tecnologías y, en particular, la consecución de la sociedad de la información han aumentado las posibilidades de acceso de los individuos a la información y al conocimiento. Pero, al mismo tiempo, todos estos fenómenos conllevan una modificación de las competencias adquiridas y de los sistemas de trabajo. Para todos, esta evolución ha aumentado las incertidumbres. Para algunos, ha creado situaciones de exclusión intolerables.

Ahora se ve claramente que las nuevas posibilidades ofrecidas a los individuos exigen de cada uno un esfuerzo de adaptación, en particular para construirse uno mismo su propia cualificación, recomponiendo conocimientos elementales adquiridos aquí y allá. La posición de cada uno en el espacio del saber y la competencia será, pues, decisiva. Dicha posición relativa, que podemos calificar de “relación cognitiva”, estructurará cada vez más nuestras sociedades. La facultad de renovación y la innovación dependerán de los vínculos entre la producción del saber mediante la investigación y su transmisión por la educación y la formación.

## **2.4 Proyecto Tuning Europa – Tuning América Latina**

El enfoque *Tuning* consiste en una metodología con la que volver a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos de Bolonia. *Tuning* sirve de plataforma para desarrollar puntos de referencia en el contexto de las disciplinas que son importantes a la hora de elaborar programas de estudio comparables, compatibles y transparentes.

Los puntos de referencia se expresan en términos de resultados del aprendizaje y competencias. Los resultados del aprendizaje son manifestaciones de lo que se espera que un estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje.

Según *Tuning*, “los resultados del aprendizaje se expresan en *niveles de competencia* que debe conseguir el estudiante. Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y meta-cognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos. Fomentar dichas competencias es el propósito de todos los programas educativos contruidos sobre el patrimonio del conocimiento y el entendimiento desarrollado a lo largo de muchos siglos. Las competencias se desarrollan en todas las unidades de curso y se valoran en diferentes fases de un programa. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con disciplinas (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes a cualquier curso de titulación).

Normalmente, el desarrollo de las competencias se produce de forma integrada y cíclica a lo largo de un programa. Para que se puedan comparar los niveles del aprendizaje, los grupos de disciplinas/redes temáticas han preparado descriptores de ciclo (nivel) que también se expresan en términos de competencias.” ( Deusto, 2009)

*Tuning* ha organizado un proceso de consulta europeo en el que han participado empleadores, graduados y personal académico para saber cuáles son las competencias más importantes que deberían desarrollarse en un programa de titulación. El resultado de esta consulta se refleja en el conjunto de puntos de referencia, competencias genéricas y específicas, identificadas para cada disciplina. “Aparte de abordar la aplicación de un sistema de tres ciclos, *Tuning* ha prestado atención al uso que se da en Europa al sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos (ECTS, por sus siglas en inglés) basado en la carga de trabajo de los estudiantes.

Según *Tuning*, ECTS no es solo un sistema pensado para que los estudiantes puedan desplazarse más fácilmente por Europa gracias a la acumulación y transferencia de créditos, sino desarrollo de programas, especialmente en relación con la coordinación y racionalización de las demandas de los estudiantes mediante la existencia de unidades de cursos concurrentes. En otras palabras, ECTS nos permite planificar cómo utilizar óptimamente el tiempo de los estudiantes para conseguir los objetivos del proceso educativo, en lugar de considerar como una limitación el tiempo de los profesores y básicamente ilimitado el tiempo de los estudiantes. Según el enfoque *Tuning*, los créditos solo se pueden conceder cuando se han satisfecho los resultados del aprendizaje.” ( Deusto, 2009) También ha preparado una serie de herramientas y ha detectado ejemplos de buenas prácticas que pueden ayudar a las instituciones a impulsar la calidad de sus programas de estudio. Lanzado en el año 2000 y fuertemente respaldado económica y moralmente por la Comisión Europea, actualmente participan en el proyecto *Tuning* la gran mayoría de los países firmantes de la Declaración de Bolonia en 1999.

### ***Alfa Tuning América Latina***

El proyecto Alfa Tuning América Latina busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Participan más de 230 académicos y responsables de educación superior de Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) y Europa (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Países Bajos, Portugal y Rumania). Conformados en dieciséis redes de áreas temáticas y una red de Responsables de Política Universitaria.

“El proyecto Alfa Tuning – América Latina surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional. Hasta el momento Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.” (Deusto, 2007)

Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, acercaron la inquietud de pensar un proyecto similar con América Latina.

Desde este momento se comenzó a preparar el proyecto que fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de Octubre de 2003. Podemos decir que la propuesta Tuning para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única e universal, lo que cambian son los actores y la impronta que brinda cada realidad.

La primera fase del Proyecto Tuning América Latina, se desarrolló dentro del período de 2004 – 2008 en el cual se concluyeron acciones en cuatro líneas de trabajo del mismo proyecto y algunos resultados:

#### *Líneas de trabajo*

- 1) Competencias (genéricas y específicas)
- 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación
- 3) Créditos académicos
- 4) Calidad de los programas

### *Línea 1 – Competencias (genéricas y específicas)*

En cuanto a las competencias genéricas, se trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Además de analizar las competencias genéricas, se trabajarán aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática.

Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

### Línea 2 - Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Se trabaja en profundidad la traducción de las competencias tanto genéricas como específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio.

### Línea 3 – Créditos académicos

En esta línea se llevará adelante una intensa reflexión sobre la vinculación de las competencias con el trabajo del estudiante, su medida y conexión con el tiempo calculado en créditos académicos.



#### Línea 4 – Calidad de los programas

Esta línea asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular con las otras líneas expuestas. Si un grupo de académicos desean elaborar un programa de estudios o redefinirlo necesita un conjunto de elementos para brindar calidad a esos programas y titulaciones.

#### Resultados:

- Un documento final que recoja la identificación de competencias genéricas para las titulaciones universitarias en América Latina, y de competencias específicas de las áreas temáticas.
- Un diagnóstico general de la educación superior en América Latina de las áreas previstas en el proyecto en cuanto a: duración de las titulaciones, sistema de créditos, tipo de créditos, métodos de enseñanza y aprendizaje.
- Cuatro documentos de trabajo para discusión, reflexión y debate de los participantes del proyecto para las 4 reuniones previstas.
- Redes temáticas de universidades europeas y latinoamericanas trabajando activamente.
- Foros de discusión y debate de la realidad de la educación superior en América Latina.

La segunda fase del Proyecto Tuning América Latina II se denomina: *Innovación Educativa y Social (2011-2013)* busca continuar con el debate ya iniciado con la primera parte de este proyecto llevada a cabo de 2004-2008.

El eje de la discusión parte de los logros alcanzados en las distintas áreas temáticas en la 1ra etapa, para seguir "afinando" las estructuras educativas de América Latina a través de consensos, cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Participan más de 230 académicos y responsables de educación superior de Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) y Europa (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Países Bajos, Portugal y Rumania). Conformados en 16 redes de áreas temáticas y 1 una red de Responsables de Política Universitaria.

El principal objetivo de esta segunda fase del proyecto es contribuir a la construcción de un *Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular*.

Para 2013 se espera cerrar con los siguientes resultados:

1. Acuerdos generales sobre la elaboración de los perfiles académico – profesionales de las titulaciones basadas en competencias y resultados de aprendizaje en las 15 áreas temáticas involucradas en el proyecto.
2. Propuestas de Marcos disciplinares sobre las competencias para 4 Sectores (Salud, Ingeniería, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades) elaboradas a partir de las 15 áreas temáticas trabajadas.

3. Propuesta de un sistema de análisis para anticipar las nuevas profesiones emergentes en la sociedad y las nuevas competencias que se requieren para ello.
4. Modelo de innovación social universitaria que describa las dimensiones y competencias que lo configuran y los posibles indicadores para su evaluación.
5. Estrategias comunes para la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.
6. Orientaciones Político Educativas para el establecimiento de un sistema de créditos académicos para América Latina.
7. Estrategias comunes para la medición del volumen de trabajo de los estudiantes y su vinculación con los resultados del aprendizaje en los planes de estudio.
8. 15 redes temáticas de universidades europeas y latinoamericanas trabajando activamente para la reforma y modernización de las titulaciones y el reconocimiento.
9. Una Red de Responsables de Política Universitaria (Centros Nacionales Tuning) trabajando activamente y aportando apoyo y contexto político a las universidades.

Dentro de las Universidades participantes de México, la Universidad Autónoma de Chiapas participa a nivel latinoamericano representando a la carrera profesional de Agronomía.

## 2.5 Universidad de Padua, Italia

La evaluación de la enseñanza universitaria en los últimos años se ha convertido en una práctica común en muchos países del mundo. Es considerada una de las maneras de responder a los desafíos planteados por los cambios profundos que cruzan la empresa y afectan también a las universidades italianas y europeas.

Estas instituciones, por un lado se consideran guardianes de sus tradiciones y de su autonomía, por otra parte implicada en el proceso de internacionalización de desarrollo, se ven obligados a hacer frente a las transformaciones profundas. La evaluación de todos los sectores de las instituciones de educación superior se ha convertido en un tema crucial, ya que se considera una práctica necesaria para garantizar su calidad y estimular el mejoramiento continuo, las metas que todos los países europeos están tratando de seguir un camino también se enfrentan hoy difícil y problemática.

La evaluación de la docencia universitaria se considera como indispensable, sobre todo para garantizar los niveles de la población de estudiantes de educación superior que son más apropiadas para hacer frente a la complejidad del mundo contemporáneo.

Desde el punto de vista institucional es, por un lado identificar los criterios que preserven la integridad y la autonomía de las universidades también en los procesos de medición, por otra parte, para tener en cuenta las directrices para la evaluación de la calidad de la enseñanza emergentes en los ámbitos internacional, europeo y los gobiernos nacionales, con la participación de convergencia estandarizada de los criterios y herramientas para la evaluación externa de las universidades por los organismos designados a tal efecto.

Estos criterios parecen en la actualidad tratar de controlar, a través de la evaluación, los aspectos que legitiman el suministro de recursos financieros a las universidades públicas, los recursos sin embargo, cada vez más escasos, se utiliza a la evaluación como un arma para lograr este objetivo, que se plantea desde una perspectiva económica, en lugar que el nivel cultural.

La complejidad de estos problemas ha sido objeto de debate en el Simposio Internacional sobre la evaluación de la docencia universitaria, que se celebró en la Universidad de Padua en junio de 2005. En el informe de resultados de este evento, se menciona la participación de los tomadores de decisiones de las universidades, profesores de universidades italianas y extranjeras, así como representantes de organizaciones en Europa y en el mundo para orientar las tendencias actuales en la evaluación de la docencia universitaria, con el fin de aumentar la calidad en educación superior. También se presentaron los resultados de proyectos de investigación a nivel nacional con la participación de varias universidades italianas del norte, centro y sur del país, lo que refleja la contribución de la investigación que se lleva a cabo en las universidades para realizar la verificación la calidad de la enseñanza, salvaguardando la autonomía.

Raffaella Semeraro, Luciano Galliani, Ettore Felisati algunos de los autores Italianos que han desarrollado, instrumentos, metodologías y todo un modelo de referencia en el marco europeo para la evaluación de la docencia universitaria.

El mundo de la investigación italiana está adquiriendo una "cultura de evaluación", y toma como referencia las políticas universitarias europeas. Se ha observado, desde los años 70 del siglo pasado, un cambio profundo en el sistema de educación superior, con la transición de un sistema de élite a un sistema de comunicación accesible para todos. Este cambio, que es una clara mejora desde el punto de vista social, ha provocado un fuerte aumento de los estudiantes y, en consecuencia, un aumento de las ubicaciones, cursos universitarios y profesores.

Para controlar este proceso, y para mantener altos estándares de calidad en la educación superior, en muchos países europeos han desarrollado sistemas para evaluar a los profesores, cursos de estudio y la universidad y la evaluación se ha convertido en un tema prioritario en el proceso de Bolonia.

En particular, las normas de calidad y el proceso de evaluación de la calidad se discutieron en detalle durante la reunión celebrada en Bergen en 2005 (ENQA, 2009) en el que se determinó que, al tiempo que garantiza la debida autonomía, las universidades europeas tienen adaptarse a las nuevas reformas y nuevos procesos de evaluación establecidos por la legislación nacional sobre la base de los objetivos del Proceso de Bolonia ENQA, 2009. Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. (Semeraro, 2005)

Por el contrario, la evaluación de la enseñanza es un tema que, por el momento, no está aún suficientemente conocido por la comunidad científica, porque la atención está capturado por los procedimientos anteriores. El Decreto Ley del 27 de enero 2012, n. 19 se establece que la evaluación la enseñanza es reciente, resalta realizar acciones de mejora de la eficiencia de las universidades y la consecuente puesta en marcha de esquemas de incentivos en la distribución de los recursos públicos sobre la base de criterios definidos y entrará en vigor en 2013.

En el caso específico de la Universidad de Padua, Italia, sobresalen dos modelos a considerar como importantes referentes en evaluación de la docencia universitaria, en primer lugar, *Raffaella Semeraro* quién a partir del Proyecto PRIN (Proyecto de Relevancia de Interés Nacional) 2002 "La evaluación de la enseñanza universitaria," desarrolla la formalización de una herramienta de auto-evaluación de los docentes.

El Modelo en general plantea dos rubros importantes que en capítulos adelante analizaremos, primero la dimensión de la enseñanza, en dónde se abordan indicadores relativos a cómo el docente aprecia su propia práctica educativa y el segundo punto, las propuestas para mejorar la educación universitaria que van desde los profesionales, hasta los organizativos, de formación o de gestión.

Actualmente, existe un modelo que opera desde 2010 para la evaluación de la docencia universitaria, en la Universidad de Padua, diseñado y coordinado por *Ettore Felisati*, constituido por un sistema de varios cuestionarios: un cuestionario en la WEB que evalúa las actividades educativas del estudiante; un apartado de preguntas abiertas que es administrado por los docentes para realizar comentarios o retroalimentación en el aula y el último, otro cuestionario en la WEB para responder al inicio de cada ciclo y evaluar la organización de cursos. Dichos instrumentos son aplicados a través de WEB en diferentes temporalidades según el ciclo escolar y dependiendo si se trata de docente o estudiante, de igual forma si se trata de una laurea o maestría. Los indicadores evalúan desde aspectos didácticos de la docencia, organización, e incluso actividades de los propios estudiantes, hasta finalmente las consideraciones sobre el curso por parte de los estudiantes, lo cual abre la oportunidad de un diálogo al finalizar el curso evaluado.

Actualmente en Italia se aprueba la Ley de Reforma para las Universidades del con el Decreto Único 47, del año 2012 y como atribución de la ANVUR que destaca: “Mejorar la eficiencia de las universidades y la consiguiente introducción de mecanismos de recompensa en la distribución de los recursos públicos sobre la base de criterios definidos ante también estableciendo un sistema de acreditación periódica de las universidades y el aumento de la cifra de investigadores por tiempo indefinido sin confirmar el primer año de la actividad.”<sup>1</sup>

En su Artículo 2 el Decreto señala que tiene como objeto los siguientes en su ámbito de aplicación abarca todas las instituciones Italianas estatales o no estatales, colegios:

---

<sup>1</sup> Decreto Legislativo 27 enero 2012, n.19. Entrada en vigor el 23/03/2012. ANVUR. [www.anvur.org](http://www.anvur.org)  
ANVUR: Agencia Nacional para la Evaluación de la Universidad y de la Investigación Italiana.

- a. La introducción de un sistema de acreditación inicial y periódica de los espacios y cursos de nivel universitario.
- b. La introducción de un sistema de evaluación y aseguramiento de la calidad, de la eficiencia y la eficacia de la enseñanza y de la investigación.
- c. El fortalecimiento del sistema de autoevaluación de la calidad, de la eficacia de la actividad de enseñanza y de investigación universitaria.

Cabe destacar, que acerca del fortalecimiento del sistema de autoevaluación, son los núcleos de evaluación interna de cada universidad quienes elaborarán una actividad anual para definir los criterios e indicadores, metodología e instrumentos para verificar el proceso de autoevaluación. Asimismo, elaborarán un informe anual de la evaluación de la relación docente – estudiantes, considerando la eficacia de la enseñanza, la calidad del aprendizaje, agregando un reporte acerca de la ocupación profesional respecto al sistema productivo o laboral.



### 3. MÉXICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.”

Paulo Freire

Actualmente el Sistema de Educación Superior está conformado por más de 2,539 instituciones públicas y privadas<sup>2</sup>. En la actualidad ofrece programas educativos de técnico superior universitario o personal asociado<sup>3</sup>, licenciatura<sup>4</sup>, educación normal<sup>5</sup> y posgrado<sup>6</sup>. En la última década la matrícula de educación superior creció de 1'974,651 a 2'931,081 estudiantes, un crecimiento del 48% hablamos de casi 3 millones de estudiantes entre 19 y 27 años.

#### 3.1 Estructura normativa

##### 3.1.1. Artículo 3º Constitucional

El artículo tercero de la *Carta Magna*, establece la norma básica en materia de educación. De manera específica en las fracciones V, VI y VII se delinea lo relativo a la educación superior:

<sup>2</sup> Programa Nacional de Educación 2007-2012. Secretaría de Educación Pública. México. P.186

<sup>3</sup> La categoría de técnico superior universitario o profesional asociado ofrece carreras de dos años en las áreas de producción y los servicios. Conduce a títulos técnicos superiores universitarios. El 68% de la matrícula de este nivel se centra en 44 universidades tecnológicas relativamente recientes en el país. En la actualidad este tipo de universidades ofrece 25 carreras. *Ibíd*em p.186

<sup>4</sup> Los estudios de licenciatura comprenden las carreras con duración mínima de cuatro años. Su matrícula asciende a 1,664,384 de los cuales el 70% está inscrito en instituciones públicas y el resto 30% en particulares. *Ibíd*em p.186

<sup>5</sup> Este grado de educación superior ofrece programas de licenciatura y posgrado para la formación de profesores de educación básica y especializada. El 60% de la matrícula es atendida en normales públicas y el 39% en normales privadas. *Ibíd*em p. 187

<sup>6</sup> El posgrado comprende los estudios de especialidad, el 71.1% a nivel maestría y el 7% en el doctorado. El 59.4% de la matrícula en instituciones públicas y el 40% por las particulares. *Ibíd*em p.187

### Artículo 3º

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los que establezca la ley, el Estado otorgará y reiterará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de éste artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo, conforme a las características propias de un trabajo especial, de maneja que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación, y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

#### 3.1.2 Ley General de Educación

La *Ley General de Educación* que en el artículo primero establece que “la función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior que se refiere la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.”

Incluye a la educación pública y privada dentro del Sistema Educativo Nacional. También regula en el capítulo V, la educación que imparten los particulares.

Artículo 10º La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público.

Constituyen el sistema educativo nacional:

- I. Los educandos y educadores;
- II. Las autoridades educativas;
- III. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
- IV. Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;
- V. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios y
- VI. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía

Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando incorporarse a la sociedad, y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo al trabajador estudiar. (Ley General de Educación, 1993)

En los últimos años la oferta de programas educativos en las instituciones particulares se ha expandido notablemente contribuyendo con ello a la formación profesional de mexicanos. Hoy día existen instituciones privadas en todas las entidades federativas de la República. Sin embargo, el crecimiento de dichas instituciones ha sido heterogéneo, pues sólo algunas han logrado avances significativos y prestigio social.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, clasifica al Sistema de Educación Superior en seis subsistemas:

- I. Universidades públicas
- II. Universidades tecnológicas
- III. Universidades privadas
- IV. Otras instituciones públicas
- V. Instituciones tecnológicas
- VI. Educación normal

### **3.1 3 Ley para la Coordinación de la Educación Superior**

La *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, tiene como objeto establecer las bases para el financiamiento de la enseñanza superior entre el Gobierno Federal, de los estados y los municipios. El Gobierno Federal asigna recursos a las instituciones públicas de educación superior, de acuerdo con ciertas condiciones como o son la planeación institucional, los programas de superación académica, el mejoramiento administrativo y las prioridades que en su momento se destaquen. En relación con lo anterior, el artículo 22 de dicha ley establece que, los ingresos de las instituciones públicas de educación superior y los bienes de su propiedad estarán exentos de todo tipo de impuestos federales.

En el caso de las universidades públicas, sus leyes son orgánicas y expedidas por el Congreso correspondiente, a partir de las cuales, las instituciones generan sus reglamentos internos. Los institutos tecnológicos también cuentan con sus reglamentos internos. Las Leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas establecen los fines, estructura, la forma de gobierno, métodos de administración, disposiciones generales sobre su funcionamiento, derechos y deberes de los estudiantes y los profesores.

Las universidades públicas aprueban reglamentos secundarios en donde se fijan las normas de admisión de estudiantes, profesores, promoción, así como las facultades, términos y limitaciones de sus cuerpos colegiados, al igual que las obligaciones y derechos de sus autoridades.

La autonomía es exclusiva de las universidades públicas y es resultado de una Ley Orgánica expedida por el Congreso Federal o bien por el Congreso Estatal correspondiente, como es el caso de las universidades autónomas de los Estados.<sup>7</sup>

### **3.2 Etapa de expansión: crecimiento no planeado**

Consideramos necesario en este apartado recordar que las reformas no suceden en el vacío histórico, sino que son resultado de complejos contextos donde interactúan múltiples factores y diversos actores.

Los cambios en la educación superior, que operaron desde mediados del siglo anterior, derivaron en un sistema complejo así como diverso (distintas opciones y modalidades) Estas transformaciones se dieron tanto a nivel del sistema en su conjunto como en el plano institucional. Es imposible describir y analizar cada uno de éstos cambios, por lo que, nos abocaremos a los procesos de reforma en las universidades en general, quiénes además son las universidades públicas las de mayor protagonismo y representan la mayoría del sector en la educación superior. Por tanto, en las tres últimas décadas del siglo XX es factible identificar etapas o fases en la educación superior en México.

La etapa de expansión, un crecimiento no planeado en los setentas, la cual concentra el mayor crecimiento en la historia de la educación en México de la matrícula, de instituciones, de programas académico y de la planta docente. (Valenti, 2000) Al esfuerzo de crecimiento se sumó la idea de una reforma educativa en 1972, que entre otras cosas permitió la creación del organismo impulsor de la ciencia y tecnología (Consejo Nacional De Ciencia y Tecnología conocido como CONACYT); de nuevos modelos universitarios, las escuelas de tipo profesionales; un sistema binario de educación superior, que intentó incorporar a las universidades e impulsar a los tecnológicos, (Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales);

---

<sup>7</sup> Cada uno de los estados de la República Mexicana tiene al menos una universidad autónoma, pública. Adicionalmente existen algunas instituciones de educación superior públicas autónomas por decreto del poder ejecutivo federal.

ampliar los servicios educativos más allá de las grandes ciudades y principales capitales, y se exploraron nuevas formas de organización, como el modelo departamental o sistema modular, impulsaron la creación o especialización de carreras y posgrados, la reforma de planes de estudio, la experimentación pedagógica y modalidades de enseñanza abierta, educación a distancia y sistemas tutoriales. (Rodríguez, 2000)

En este período, la política gubernamental puso énfasis en los aspectos cuantitativos más que en la calidad de los resultados de los procesos educativos, lo que derivó en una expansión no regulada del sistema, si bien promovió el diseño e implementación de una serie de estrategias de planeación, intentado vincular el financiamiento con los planes de desarrollo. Las políticas continuaron orientándose bajo los criterios de homologación en el trato a las instituciones, personal académico y estudiantes, bajo una planeación formal de poco impacto y carente de mecanismos de evaluación. Es decir, el gasto público se ejerció sin criterios de calidad, eficacia y transparencia. (Kent, 2000)

En este escenario había una relativa abundancia de recursos gubernamentales y un alto grado de conflictividad real o potencial debido al síndrome del movimiento estudiantil de 1968. No sólo existía una postura anti-gobernante entre los estudiantes, sino que apareció con gran fuerza la politización y el surgimiento del sindicalismo entre los trabajadores universitarios.

Un fenómeno que sucedió durante este periodo fue el continuo decrecimiento de la eficiencia terminal a medida que aumentaba la matrícula. Diversos investigadores coinciden en señalar que al final de los setentas se dio el menor nivel de eficiencia terminal en las últimas décadas. Esta tendencia se estabilizó al mismo tiempo que se frenó la expansión de la matrícula universitaria, lo que sucedió al llegar a la década de los ochentas.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Según María de Ibarrola la eficiencia terminal en la educación superior llegó a su punto más bajo en la generación 1974-1978 (44.5%) A partir de esta fecha mejoró para estabilizarse en los ochenta en un 60% como promedio nacional. Citado por Rodríguez Gómez, Roberto. Planeación y política de la educación superior en México. Op. Cit. , p.211

Un resumen de las tendencias en este período nos lo ofrece Ángel Díaz Barriga, quién apunta los siguientes elementos: (Díaz, 2001)

- Crecimiento de matrícula principalmente en instituciones públicas
- Expansión del número de instituciones universitarias públicas y privadas
- Diversificación de la oferta educativa, con la creación de nuevas licenciaturas.
- Exploración de nuevas formas de organizar planes de estudio
- Creación de un sistema de formación de profesores
- Establecimiento del sistema nacional de planeación de la educación superior.

### **3.3 Etapa de la desaceleración: hacia la generación de políticas de evaluación de los ochentas.**

Esta etapa se identificó por el freno al crecimiento sostenido del sistema educativo superior, el cual se había manifestado desde la década de los cincuenta y expandido vertiginosamente en los setentas.

La desaceleración se debió fundamentalmente a los múltiples efectos derivados de la severa crisis económica iniciada en 1982 y que continuó en la llamada década perdida en América Latina, que redujo los recursos públicos destinados a la educación superior, teniendo la presión de las políticas de ajuste económico por parte del Fondo Monetario Internacional y posteriormente el Banco Mundial, lo que favoreció, como contraparte, dado el deterioro del sector público, el crecimiento de la matrícula en las instituciones privadas.

Una segunda característica de este periodo fue el abandono de uno de los instrumentos que habían marcado la pauta del decenio anterior: la reforma educativa implementada desde 1972, la cual había promovido innovaciones educativas y nuevas modalidades de enseñanza, generando proyectos para la formación e incorporación de nuevos docentes y experimentado con nuevos modelos académicos.

La fatiga del Estado y el agotamiento del modelo desarrollista, que se manifestó en México y América Latina en la década de los ochentas, afectó todos los campos de la sociedad, incluida la educación. La educación superior se convirtió en un terreno problemático, donde se agudizaron tensiones y se dio un ensamble conflictivo, que cambió las relaciones entre el gobierno y las universidades públicas. Producto de esta conflictividad, en algunos casos, se dio la parálisis institucional, o bien el intento de múltiples reformas, por parte de algunas instituciones de educación superior públicas, lo que dio lugar a un panorama heterogéneo de cambios de diverso origen y perfil. (Acosta, 2000)

En esta etapa, se dio pie a la gestión de un nuevo marco para las relaciones entre el Estado y las universidades, basado en una activa intervención gubernamental en lo que concierne al crecimiento y las orientaciones de las universidades en México.

De la tendencia, en los setentas de una política benevolente y una planeación indicativa, se fue pasando a mediados de los ochentas, a las políticas de evaluación ligadas al financiamiento público, lo que significó una participación activa y conducente del sistema educativo superior y de las instituciones universitarias.

A través de los criterios de eficacia y eficiencia del desempeño institucional, la pertinencia social de los servicios universitarios, a redistribución de la oferta educativa o el grado de madurez de la docencia y la investigación, se fue construyendo un proceso de planificación y evaluación que se extendió, en la década de los noventas, a todo el sistema de educación superior de México.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Se pueden distinguir las siguientes orientaciones en las políticas públicas hacia las universidades: conflicto universidad – gobierno (1968-70); política democratizadora y populista para la reconstrucción del pacto (1971-76); establecimiento de la primera etapa de una concepción sistémica y formalista de la planeación (1982-88); políticas del Estado evaluador (1989-95) Mendoza R. Javier. Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador. UNAM. Porrúa. México 2002. P. 13



Por otro lado, la autonomía universitaria fue desplazada a segundo término pues ya no era vital que las universidades públicas pudieran definir su ideología, misión o propósitos fundamentales, que pudieran establecer normas particulares para la contratación de su personal académico o la investigación científica, pues las preferencias e intereses gubernamentales ya estaban plasmados en sus criterios de evaluación y en los recursos financieros extraordinarios que les acompañaban.

Entre otras cosas, esta tendencia se manifestó, en la promoción de otras fuentes de financiamiento por parte de las instituciones, así como en la década de los ochentas, en los cambios las orientaciones de las demandas educativas, modificándose las preferencias vocacionales de la demanda hacia el sector servicios y el empleo asalariado. Sobre este punto, (Rodríguez, 2000) afirma: “Los cambios que se registraron en la evolución de la matrícula por áreas profesionales y por carreras indican una propensión hacía el sector servicios en sus diferentes modalidades: la gestión administrativa y los servicios al productor de tecnología en desmedro de la demanda hacia las profesiones y disciplinas científicas, tanto en ciencias exactas como en ciencias sociales.

Asimismo se advierte la preferencia por aquellas carreras conducentes al mercado de trabajo asalariado en contraposición a la demanda sobre las profesiones liberales tradicionales.”

Kent Rolling, estudioso de la educación en México, señala que una conclusión que se podría desprender de este periodo es la disminución progresiva de la capacidad del sistema de educación superior en su conjunto y de las universidades en particular para interpretar las señales provenientes de un entorno inestable así como una gran dificultad para responder a las turbulencias económicas y políticas con estrategias coherentes de desarrollo institucional.

### 3.4 Etapa evaluadora: supervisión estatal y asignación de recursos en los noventas

En la década de los noventa se da un proceso de transformación en los dispositivos que regulaban las relaciones entre el Estado y las universidades, es decir, en la forma de intervención gubernamental en los sistemas de educación superior en Latinoamérica y en México. Así, de un Estado relativamente ausente y benevolente en la asignación de recursos a la educación superior (70's) se dio paso a mecanismos de evaluación y asignación de recursos financieros que permitieron establecer un modo distinto de relación entre las agencias gubernamentales y las instituciones universitarias.

Las políticas y medidas que se comenzaron a instrumentar en los ochentas enfatizaban los controles de calidad y eficiencia para acceder a nuevas formas de financiamiento. Es decir, se pasó de las formas convencionales de planeación las medidas de programación fundadas en evaluaciones *ex post facto* para medir el desempeño y la productividad, lo que permitió vincularlas con procesos de asignación presupuestal, asignación de fondos para instituciones, proyectos y programas, becas, incentivos y salarios.

La transformación más significativa, en estos años, fue un nuevo dispositivo de regulación gubernamental hacia las universidades, consistente en los siguientes instrumentos básicos: la articulación de procedimientos de evaluación, los programas de financiamiento extraordinario y las exigencias específicas de cambio a las instituciones.

Hay, por tanto, un desplazamiento de la planeación hacía la evaluación, y con ello del control del proceso a la verificación de los productos. Este nuevo dispositivo gubernamental está fundado en los principios de la vigilancia a distancia y la autonomía regulada del sistema de educación superior y de cada una de las instituciones que lo integran.

A este desempeño del estado se le conoce como el Estado evaluador, el cual opera de manera paradójica pues teóricamente conlleva una menor intervención directa y control a distancia de las universidades y permite un mayor participación de la sociedad civil en los procesos de evaluación y acreditación, pero, en contraparte, en los hechos, tiene una mayor injerencia directa y conducción en la orientación de las mismas. Es decir el gobierno federal ha mantenido una dinámica doble con las universidades públicas, de retraerse y a la vez intervenir.

Este nuevo modelo de coordinación o regulación del Estado con las universidades fue adquiriendo presencia con la aparición e implementación de normas, mecanismos y procedimientos, que fueron adentrándose en ámbitos institucionales específicos, hasta llegar en muchos casos a generar sistemas e instrumentos de autoevaluación. Así las universidades, actuando bajo el principio de autonomía regulada, fueron interiorizando los ajustes a los criterios que desde fuera les eran impuestos. Midiendo la calificación de algunos rubros, como por ejemplo, la eficiencia terminal, el nivel de empleo de sus egresados, la vinculación con la industria y la sociedad, la adecuación de su funcionamiento y normatividad según las circunstancias del momento. (Ibarra, 2002)

De lo expuesto anteriormente, se desprende el amplio repertorio de instrumentos de evaluación y acreditación que se han venido diseñando desde finales de los años ochenta e institucionalizado a partir del Programa para la Modernización Educativa de 1989, de lo cual se crea la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). El repertorio amplio, abarca a los diversos actores e instancias que intervienen en los procesos educativos: instituciones, programas académicos, profesores, estudiantes y profesionistas. A continuación se presentan programas y fondos creados en esta década:

- Evaluación de instituciones
- Acreditación de instituciones
- Evaluación de programas académicos

- Acreditación de programas académicos
- Acreditación de programas de posgrado
- Evaluación de proyectos para asignar recursos económicos
- Exámenes generales de alumnos
- Evaluación del personal académico para acceder a estímulos
- Evaluación internacional o reconocimiento internacional de la certificación profesional
- Regulación de las profesiones

¿Cuáles fueron los resultados del conjunto de los sistemas de evaluación implementados en México hasta principios del presente siglo? Los resultados han sido variables y en ocasiones difusos. En algunos casos, diversas instituciones realizaron importantes modificaciones a su estructura académica y formas de funcionamiento, otras implementaron adecuaciones a sus políticas de cuotas y colegiaturas, diversificaron sus fuentes de financiamiento o redefinieron su normatividad. Otras universidades, desarrollaron una capacidad de respuesta e imagen institucional al exterior sin modificar sustancialmente, su funcionamiento interno. Al respecto (Ibarra, 2002) menciona:

“... no pocas instituciones vieron en estas auditorías el exigido cumplimiento de un requisito burocrático para la obtención de recursos adicionales. Con ello, el proceso propició que se inclinaran a mostrar su mejor cara, en lugar de realizar un esfuerzo autocrítico que permitiera un conocimiento real de la problemática institucional para establecer programas correctivos pertinentes. En este sentido la evaluación condujo, muchas veces a una cultura institucional de simulación, que a la elevación de la calidad y la promoción del cambio.”

El caso es similar si consideramos los contenidos de la evaluación de los académicos. Si bien muchos de ellos mantuvieron un comportamiento ético consistente, otros se reorientaron por criterios oportunistas y hubo quienes multiplicaron casos de corrupción.

Otro punto relevante relacionado con estas políticas de evaluación, es que las comunidades académicas fueron marginadas de la definición y aplicación de las mismas dándose la interlocución de manera restringida entre las autoridades gubernamentales y los rectores y sus equipos. Esta manera de proceder es una de las dificultades para todo intento de reforma profundo pues en educación superior resulta ineficaz proponer desde la autoridad central la transformación de los procesos educativos sin consensos generalizados. (Mendoza, 2002)

Los mecanismos de evaluación implementados estimularon la ética de la competencia, siendo éste conductor de las universidades y del conjunto del sistema de educación superior. La solidaridad, lo colegiado, el compartir conocimientos y aún el trabajo colectivo, quedó relegado por la lógica avasalladora del rendimiento, la producción y la competencia.

Por otra parte, como señala (Acosta, 2000) el modelo de la “Research University” estaba implícito en gran parte de los criterios de evaluación de las instituciones y sus programas de los años noventa, lo que se consideró como referencia de los procesos de reforma, siendo que en realidad la gran mayoría de las universidades públicas tienen la tradición de formadoras de profesionistas.

Existen además, no sólo insuficiencias ya señaladas sino además una escasa articulación de los resultados de la evaluación con la toma de decisiones, una falta de consenso al interior de las comunidades académicas sobre los mecanismos establecidos, una carencia en la interrelación de los diversos procesos de evaluación y acreditación y una falta de claridad sobre los efectos de estas nuevas políticas con los intentos de reforma de las estructuras universitarias. A pesar de que existió un consenso, por parte de la inmensa mayoría de los actores universitarios para reformar las instituciones, durante este periodo se pueden distinguir varios tipos de reacciones de las comunidades universitarias, frente a los procesos y resultados de las evaluaciones: la primera, que se le puede llamar evaluación interactiva, es la que produce un intercambio en general positivo entre los evaluadores y los evaluados, siendo algunos miembros de las comunidades universitarias los que participen.

La segunda, evaluación por consenso, consiste en que la comunidad universitaria, a través de sus órganos de decisión reconoce la necesidad de la evaluación e interviene en su definición y diseño, aunque no necesariamente en la ejecución. Y la tercera, la de la resistencia pasiva o activa a los procesos de evaluación, que no es sólo negación de la evaluación sino intento de buscar nuevas formas alternativas de la evaluación o bien se produce por los desacuerdos con los resultados y las orientaciones que se derivan de tales procesos. (Valenti, 2000)

Es importante asentar que el crecimiento del sector privado por otra parte, no es sólo cuantitativo sino que generó el fenómeno del “vuelo de la elite” de la educación superior pública a privada. Las universidades privadas por tanto, tienen un creciente reclutamiento de la clase alta y ofrece el entrenamiento para las posiciones de liderazgo de la sociedad mexicana. (Kent, 2000)

En este sentido, la mercantilización internacional de la educación privada, es por conocido, el incremento en el número absoluto y relativo de estudiantes atendidos por la educación privada en varios países de América Latina, incluyendo México. A este fenómeno se añade la creciente oferta, son controles de calidad, de licenciaturas y posgrados a distancia ofrecidas por instituciones extranjeras de dudoso prestigio.

Otro fenómeno interesante fue el cambio en la distribución por género pues en esta década las mujeres llegaron a representar casi la mitad de la población escolar, no sólo por acceder a la educación superior sino también porque un número considerable de varones dejaron de arribar a las instituciones universitarias.

## 4. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN MÉXICO

“No hay que empezar siempre por la noción primera de las cosas que se estudian, sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje...”

Aristóteles

### 3.1 Antecedentes de la evaluación y la acreditación

La evaluación del sistema educativo mexicano ha venido perfeccionándose y logrado avances muy significativos, a pesar de que aún queda mucho por hacer. La realidad social, política, económica y cultural de México presenta a sus instituciones de educación superior el propósito de mejorar su calidad como algo absolutamente prioritario que demandará gran cantidad de acciones y decisiones concernientes tanto a las mismas instituciones de educación superior como a los gobiernos.

Los procesos de evaluación y acreditación no garantizan que se logre la participación y el compromiso de todos los sectores y estratos de cada una de las instituciones de educación superior en el intento de mejorar la calidad de sus funciones, pero las probabilidades de lograrlo serán mayores que cuando no se hace. Estos procesos permiten ciertamente identificar los niveles de eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad y trascendencia que logra cada programa educativo, a la vez que permite informar directamente a los implicados de las instituciones y a los diversos sectores de la sociedad.

Los programas educativos adquieren validez oficial cuando el gobierno federal o local otorga formalmente dicho reconocimiento o bien mediante el otorgamiento de autonomía a las instituciones de educación superior públicas y con la figura de la *incorporación* de programas educativos de las instituciones públicas a las particulares.

En México, la evaluación se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el cual mencionamos en el capítulo anterior. Los responsables de los programas educativos tienen doble desafío: lograr el reconocimiento de validez oficial y hacerse acreedores de la credibilidad que otorgan otras instancias en donde participan organizaciones académicas, gremiales, colegios de profesionistas y empresas.

## **4.2 Políticas de calidad**

Algunas de las políticas operadas desde 1990 han influido en el fortalecimiento de la cultura de la evaluación, tanto en el sistema de educación superior como en las instituciones que han mejorado sus procesos de autoevaluación y planeación.

En la actualidad, el Gobierno de la República ha planteado en el Programa Nacional de Educación, fomentar la mejora y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofrece instituciones públicas y particulares.

Dentro de sus líneas de acción resaltan:

1. Fomentar que las instituciones de educación superior públicas y privadas fortalezcan sus procesos de planeación y autoevaluación.
2. Promover la evaluación diagnóstica de los programas educativos por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación.
3. Alentar la acreditación de programas educativos por organismos especializados reconocidos formalmente por el Consejo de Acreditación.
4. Fomentar la conformación de organismos especializados de acreditación de programas educativos.



5. Promover el reconocimiento internacional del esquema de acreditación de programas educativos.
6. Promover la evaluación externa de los estudiantes al ingreso y al egreso, con fines de diagnóstico del sistema de educación superior y de los programas educativos.
7. Fomentar que las instituciones logren la certificación de sus procesos de gestión.

A fin de lograr sus líneas de acción, el Gobierno Federal ha fijado como metas:

- a. Conformar y publicar cada año, a partir de 2001 el Padrón Nacional de Posgrado de Excelencia, aprobados por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología .
- b. Contar con un esquema fortalecido para el otorgamiento del RVOE de estudios de tipo superior y acuerdos con los gobiernos de los estados, utilizando criterios académicos comunes a partir de 2002.
- c. Lograr que el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior opere regularmente.

Por otra parte, las evaluaciones externas practicadas a diversos programas educativos, principalmente de universidades públicas por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), ha contribuido significativamente a mejorar la calidad de los programas desde 1991 desde su creación. Desde su inicio, CIEES se aboca a realizar una evaluación y clasificación de programas académicos; así como de las funciones de administración, gestión, difusión y extensión de la cultura de las instituciones de educación superior.

Las políticas de calidad se orientan mucho al papel de los académicos y de quienes investigan, por reconocer que son ellos lo que propician el aprendizaje. Ellos, independientemente de la participación que tengan en el gobierno de sus instituciones son el enlace cotidiano, directo y tangible entre cada instituto o universidad y la sociedad.

El país demanda al sistema educativo, cumplir con su papel estratégico para el desarrollo de la nación, a fin de atenuar la desigualdad social. Sólo con el capital humano preparado será posible hacer un país más productivo y competitivo. Los mexicanos debemos ser capaces de desempeñar las actividades que exige nuestro propio desarrollo, de cara a una sociedad en proceso de democratización y globalización.

### **4.3 Tendencias en la evaluación de la docencia universitaria**

*Países Iberoamericanos: Argentina, Colombia, Chile, España y México*

La Profesión de Docente como objeto de investigación ha cobrado importancia en las últimas décadas, de forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la Educación Superior como campo de investigación. Desde la década de los '70s se desarrollan importantes estudios sobre el profesorado universitario y sus espacios de trabajo y precisamente durante los '80s a nivel internacional se ha ido generalizando el estudio de las distintas políticas que impactaron sobre el trabajo de los académicos, sus contextos y sus dimensiones, considerando a estos sujetos como centrales para el análisis del sistema universitario de un país.

Estos avances sostuvieron que la mayoría de cambios fueron externos a las disciplinas, las que tradicionalmente definían el carácter de lo académico. En este sentido, existe un renovado interés en la región Latinoamericana por la evaluación de la docencia universitaria, en tanto juega un papel fundamental en la mejora de las instituciones y es una de las funciones esenciales de la universidad.

En términos comparados con países de la región – como México, Colombia, Chile- así también España hay un incipiente desarrollo del tema de la evaluación de la docencia. En Argentina el tema constituye un área con espacios, a la vez limita la interpretación de los estudios que toman como objeto los cambios recientes en nuestro sistema de educación superior.

A partir de los '90s comienza a formar parte de las políticas educativas desarrolladas desde los diferentes Estados. Es así que la evaluación institucional, de carreras académicas y de profesores se extendió rápidamente en la mayoría de los países con distintos matices.

Partiendo de dos concepciones sobre la evaluación que se corresponden con visiones sobre la universidad, (Ricco, 2008) señala que la primera es una mirada sobre la evaluación tecnológica y productivista, marcada por la eficiencia y la productividad que posee como modelo de referencia la empresa. En esta concepción la evaluación es concebida como instrumento de control y regulación. Se sobrevalora la medida estadística analizándose los productos o resultados ignorándose los procesos, las especificidades y las complejidades institucionales. La mejora pedagógica no es una preocupación fundamental. En contraposición, la evaluación participativa, que supone una reflexión colectiva de los miembros de una institución. Más que poner énfasis en los resultados, esta evaluación trata de contextualizar la acción de referencia en el medio socioeconómico, realzar la identidad del proyecto educativo y centrarse en la mejora de la institución.

La evaluación de la docencia universitaria ha tenido distintos desarrollos en países como México, Chile y España, todos los desarrollos convergen en la necesidad de conocer y reflexionar sobre la actividad docente universitaria, en tanto en la evaluación se promueve o exalta un modelo de profesor o forma de enseñar, ya sea de forma deliberada o no, al mismo tiempo, se asignan papeles específicos tanto a los profesores como a los estudiantes.

Siguiendo las dos concepciones mencionadas, se observa que, en materia de evaluación de la docencia universitaria, hay tres grandes tendencias: la primera orientada *a resultados* siendo la evaluación de la docencia parte de la evaluación institucional, relacionada al control o rendición de cuentas.<sup>10</sup>

La segunda, la evaluación *orientada a la formación* dónde la evaluación de la docencia aparece como un proceso formativo sistemático y permanente, integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza operando al interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas. Y una tercera tendencia está representada por la evaluación de la docencia relacionada con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos, ya que se vincula con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación.

Así como en la implementación de las evaluaciones subyacen conceptos de calidad, de política educativa y de definiciones sobre la evaluación, surgen también diferentes metodologías de implementación. Si bien no vamos a adentrarnos en un detalle de las mismas, las más usuales para la evaluación de la docencia universitaria son: las encuestas de opinión de alumnos, encuestas a profesores, la evaluación por pares, las autoevaluaciones y diarios académicos, el resultado de rendimiento de los alumnos, evaluaciones e informes de las autoridades de las instituciones, la evaluación de expertos, los resultados de investigaciones.

Cabe señalar que tanto en Chile, México y España predomina el uso de encuestas de opinión a los alumnos como herramienta de obtención de información sobre el desempeño docente. La tendencia en estos países es al uso de datos cuantitativos para la evaluación y una práctica que es criticada por los propios docentes. (Rueda M. , 2008)

---

<sup>10</sup> Este tipo de evaluación es efectuada, generalmente por agencias de evaluación, por pares evaluadores externos a las instituciones, tomando como base las autoevaluaciones institucionales.

En las distintas concepciones y formas de implementación de los procesos de evaluación, también se definen diferentes roles para los distintos actores de la comunidad educativa: docentes, alumnos, directivos, evaluadores y expertos, agencias y la sociedad.

Las distintas tendencias en materia de evaluación de la docencia, se manifiestan en los distintos casos nacionales analizados con niveles de desarrollo y orientaciones diferentes como se describirá en el apartado siguiente:

**Argentina**<sup>11</sup>, en el tema de evaluación de la docencia universitaria constituye un área de espacios en investigaciones como en la aplicación de modelos de evaluación. El sistema de educación superior, se rige por una Ley Nacional (Ley de Educación Superior) que contempla la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEAU). Desde esta Agencia, se realizan evaluaciones institucionales, evaluaciones externas y de acreditación de carreras de grado y posgrado. En este sentido, se aplican modelos de evaluación que corresponden a lógicas sumativas y formativas complementariamente.

La evaluación de la docencia como parte de la evaluación institucional, también se manifiesta en los objetivos del Programa de Incentivo implementado desde los 90's por parte del Ministerio de Educación, ya que se categorizan a los docentes y se subsidian proyectos de investigación. El incentivo hacia la investigación se liga a subsidios que influyen en la escala salarial, en las dedicaciones, etcétera.

Por otra parte, en el marco de la autonomía universitaria, cada universidad tiene un estatuto y normas o reglamentos propios para concursos docentes, promoción y formación permanente así como normas internas que atañen a la evaluación de sus profesores. Son casi nulas las evaluaciones a docentes por las propias universidades. En cuanto al ingreso y permanencia del cargo docente, en Argentina no existe puesto definido.

---

<sup>11</sup> Síntesis extraída de Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. In memorias del VI Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia. Universidad Autónoma Metropolitana. México, 2010

El histórico y tradicional mecanismo del concurso de antecedentes y oposición a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 es el que impera en la mayoría de las instituciones. El bajo porcentaje de docentes concursados en las universidades nacionales se debe no sólo a la complejidad de la sustanciación de los concursos sino también a decisiones políticas que inciden en el retraso o adelantamiento de los mismos, que claramente tienen el potencial de determinar la composición política del gobierno de las universidades, ya que los docentes concursados son los únicos que tienen ciudadanía universitaria para votar y ser votados en el marco de las elecciones para designar autoridades universitarias.

**Colombia**, a partir del año 1992, con la promulgación de la Ley 30, se dicen explícitos los aspectos que debe contener el Estatuto del Profesor Universitario el cual debe ser expedido por el Consejo Superior de cada universidad.

Por otra parte, el Decreto 1444 del mismo año, establece el régimen salarials y de prestaciones de los empleados públicos docentes en las universidades nacionales. Esta norma define los aspectos que se valoran para determinar “el puntaje” que permite definir el salario, las bonificaciones y demás prestaciones.

Hay distintos organismos que regulan la educación superior colombiana e inciden en la evaluación del profesorado, en particular, tanto el Ministerio de Educación como COLCIENCIAS (Organismo Nacional de Ciencia y Tecnología) lo hacen de manera directa: el primero a través de decretos y el segundo a través de los reglamentos sobre la actividad de producción académica. En este sentido, una crítica que se le hace al sistema es el énfasis puesto en la producción científica, centrada en las publicaciones y asociada casi exclusivamente con aspectos económicos y laborales de los docentes.

Desde las universidades, el abordaje que se realiza en materia de evaluación de la docencia aparece como un proceso permanente y sistemático, parte de la evaluación institucional. No hay estrategias de carácter cualitativo siendo los instrumentos aplicados por excelencia las encuestas de opinión a los estudiantes de corte cuantitativo.

**Chile**, con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación en el año 2000, la evaluación docente se instala en la agenda de todas las instituciones universitarias y comienza a desarrollarse como una práctica sistemática, centrada principalmente en el uso de encuestas de opinión a estudiantes. Una particularidad del caso Chileno es que el desarrollo heterogéneo de distintas herramientas de evaluación de la docencia se corresponde proporcionalmente a la antigüedad, tamaño y oferta académica de la institución (Salazar, 2010)

En general la evaluación de la docencia queda a cargo de la Vice-rectoría Académica de cada institución, donde se crean organismos para llevarla adelante.

Dado que el proceso de evaluación de la docencia es reciente no hay un proceso sistemático y tampoco existen trabajos que informen el devenir de cada institución en materia de evaluación de la docencia, salvo estadísticas generales al interior de cada una. Ante la ausencia de sistematización de las prácticas y de la información, desde distintas instituciones se están generando encuentros y eventos nacionales e internacionales para el intercambio de experiencias en este campo.<sup>12</sup>

La mayoría de los problemas identificados en materia de evaluación de la docencia, se corresponden con la visión y actitud con respecto a la evaluación. Los responsables de los procesos evaluativos, se advierte que los docentes sienten que la única o la más relevante instancia evaluativa es la de las encuestas de opinión de estudiantes y que esto no se corresponde con la realidad de los docentes. Los estudiantes sienten que sus opiniones no son consideradas de manera suficiente.

**España**, la evaluación del profesorado constituye uno de los tópicos de máximo interés y actualidad, respondiendo a la necesidad de mejorar la calidad de las universidades y a las exigencias del marco legislativo universitario y del Espacio Europeo de Educación Superior.

---

<sup>12</sup> Una iniciativa que ha influido en la organización de eventos es que, desde el contexto gubernamental, a partir del año 2010 los profesores de niveles de enseñanza básica y media de colegios municipales o particulares subvencionados tienen la obligación de evaluar su desempeño docente.

Desde los años 90's muchas universidades tanto públicas como privadas, han implementado algún sistema de evaluación de su profesorado en el ámbito de la evaluación institucional en España (Tejedor, 2010)

El caso de España, la Ley Orgánica indica que los estatutos de las universidades disponen de procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado. De esta forma la evaluación del profesorado se desarrolla a partir de instancias diferentes; desde la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) las Agencias de las Comunidades Autónomas y desde las propias universidades.

En algunas Comunidades Autónomas se desarrolla una evaluación para otorgar incentivos económicos a los docentes universitarios. Esta configuración particular, genera la existencia de distintos subsistemas en los que participan dos o más instancias de las señaladas para la evaluación de la docencia. El sistema de evaluación destinado a acceso de funcionarios docentes es el que históricamente tiene mayor desarrollo en España y el que más sujeto a modificaciones ha estado.

En cuanto a la evaluación del desempeño docente, la Ley Orgánica fomenta que las universidades continúen y profundicen una evaluación del desempeño docente de carácter formativo, que ayude al profesor en la mejora de su trabajo. En este sentido, se puede afirmar que en su totalidad las universidades españolas evalúan el desempeño docente aunque de diferentes formas: des el carácter obligatorio de la misma hasta el instrumento utilizado. (Murillo, 2010)

La coexistencia de distintos subsistemas de evaluación en donde intervienen distintos actores del sistema educativo, genera críticas que se orientan, en su mayoría a una falta de consenso sobre lo que es "el buen docente universitario", en particular, en cuanto a los criterios de excelencia para evaluar las distintas funciones que realiza un profesor: docencia, investigación y gestión y el peso específico que se otorga a cada componente de modelo.



**México**, la evaluación de la docencia universitaria surge de manera autogenerada en algunas universidades privadas desde hace más de tres décadas como hemos visto anteriormente.

En el caso de las universidades públicas son alrededor de nueve organismos<sup>13</sup> que desde 1989 han contribuido a los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos. En su momento cada una de estas instancias ha construido un vasto sistema de referencias, criterios, indicadores, estándares, instrumentos de medición, estímulos y estrategias de promoción que tienen como propósito fundamental contribuir a mejorar la calidad de las funciones docentes y de investigación. Las evaluaciones han ayudado a identificar que nuestro sistema educativo es en la práctica heterogéneo y contradictorio, explicable por la etapa de transición que se ha estado viviendo en las últimas dos décadas en el país.

En procesos se toman en cuenta:<sup>14</sup>

- ✚ El binomio enseñanza – aprendizaje
- ✚ La investigación y desarrollo de tecnologías
- ✚ La contratación, promoción y permanencia del personal académico y administrativo
- ✚ La designación de autoridades y funcionamiento de cuerpos colegiados
- ✚ La admisión, permanencia, promoción y certificación de estudiantes
- ✚ La adquisición, uso, operación y mantenimiento de las instalaciones físicas y la infraestructura tecnológica
- ✚ La planeación del desarrollo institucional
- ✚ La administración y ejercicio de recursos financieros
- ✚ La consecución de recursos económicos y bienes patrimoniales
- ✚ La legislación y adopción de prácticas de gobierno institucional

<sup>13</sup> CONAEVA: Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior; CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; FIMPES: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior; CACEI: Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería; CONEVET: Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia; CONAEDO: Consejo Nacional de Educación Odontológica

<sup>14</sup> Programa Nacional de Desarrollo. P. 194

En resultados considera:

- ✚ El clima institucional e imagen en la sociedad
- ✚ La cobertura en atención a la demanda
- ✚ El aprendizaje alcanzado por los estudiantes
- ✚ Los profesionistas titulados (graduados)
- ✚ Las patentes registradas
- ✚ La obra publicada (libros, artículos, tesis, producción artística)
- ✚ Los servicios proporcionados (asesoría técnica, asistencia social, vinculación con proyectos de gobierno)

La evaluación de las instituciones de educación superior es una responsabilidad de las propias universidades, mismas que cuentan con la capacidad para realizar su propia evaluación en forma permanente y cotidiana. Tal proceso se conoce como “evaluación interna”, la cual necesita de un complemento que es la “evaluación externa” con el soporte de diversos enfoques. Uno de esos enfoques parte del desarrollo y los avances de la ciencia, de la tecnología y del conocimiento, los cuales surgen de la investigación que se hace de todas las instituciones de educación superior y de las instancias del entorno económico y productor de bienes y servicios. Otro enfoque tiene su origen en los diferentes sectores de la sociedad que sostienen y le proporcionan contexto a cada institución educativa.

El enfoque externo más pragmático y meramente operativo viene del ámbito internacional sustentado en la globalización, de donde provienen los indicadores y estándares que tienen que ver con la acreditación de instituciones y programas o con la certificación de estudiantes y graduados. Como parte de este proceso, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior han tenido como tarea principal evaluar la calidad de los programas, especialmente los de formación de profesionales en el nivel de licenciatura.

De estas evaluaciones se derivan las correspondientes acciones a cargo de cada centro educativo, así como elementos de juicio para decisiones pertinentes en instancias externas como lo son: gobierno, asociaciones de escuelas, facultades o colegios de profesionistas.

Por otro lado, la evaluación de los estudiantes, a cargo del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) organismo de carácter privado, creado por recomendación de la ANUIES y por acuerdo nacional en 1994. Este centro evalúa la medida en que los alumnos logran los objetivos de aprendizaje de la educación secundaria, el bachillerato o la formación universitaria en las profesiones que regula la Ley de Profesiones. Opera con base en perfiles de referencia y tablas de especificaciones (conocimientos y habilidades) acordados por consejos técnicos conformados por académicos y colegios de profesionistas.

Cabe destacar la tarea que viene desarrollando la Red de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIED) coordinada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. En base a sus trabajos de investigación, la Red reafirma que la docencia es uno de los agentes centrales del desarrollo educativo y que es conveniente la evaluación de su práctica a condición de que el enfoque de dicha evaluación sea formativo y de perfeccionamiento permanente. La Red anualmente efectúa reuniones en donde se establecen y toman acuerdos en relación a la organización de encuentros académicos como seminarios-talleres, participación en congresos, elaboración de libros colectivos y secciones temáticas en revistas.

#### **4.4 Sistemas de acreditación**

A partir de 1997, la ANUIES acordó junto con la CONPES crear un organismo no gubernamental, cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación y que diera certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones especializadas dedicadas a la acreditación de programas académicos.

La sociedad civil demandaba la función de un organismo que garantizara la operación de procesos confiables, oportunos y permanentes para el mejoramiento de la calidad. Así es como a finales de 2000 fue instituido formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) con el propósito de regular los procesos de acreditación y garantizar que los programas educativos acreditados tengan un nivel aceptable de desarrollo y consolidación.

Cabe destacar que dichas evaluaciones para la acreditación, se basan en los Lineamientos y Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior establecidos por el propio consejo. Lo conforman todos los programas académicos agrupados en las áreas del conocimiento de los niveles técnico superior universitario, licenciatura y posgrado que imparten tanto las instituciones de educación superior públicas como privadas.

Los organismos reconocidos por el COPAES establecen y aplican una metodología general de evaluación, de un marco de referencia, indicadores y parámetros de calidad para la acreditación que, en tanto se apeguen a las disposiciones de orden general de este organismo, podrán ser ejercidos con autonomía y aplicarse criterios complementarios que se consideran apropiados para el cabal desempeño de sus funciones. Por lo que, en años recientes se han efectuado actividades de acreditación a cargo de organismos especializados que han contribuido a construir un sistema de acreditación y garantizar la buena calidad de los programas educativos.

Ante un panorama mundial, el nuevo contexto de interdependencia presenta, para México nuevas oportunidades para la Instituciones de Educación Superior para establecer alianzas estratégicas en el terreno cultural y educativo, por medio del fortalecimiento de programas de intercambio y movilidad de estudiantes y de profesores, la realización de proyectos de investigación y programas académicos conjuntos en los diferentes niveles, estableciendo redes de colaboración en los distintos campos del conocimiento, aprovechando las ventajas comparativas de las instituciones del extranjero.

## 5. PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

“El docente puede ser desde un mero empleado de una institución hasta la piedra angular del sistema educativo. Y es en esa diversidad que la evaluación docente responde según los requerimientos.”

Mario Rueda Beltrán

### 5.1 Sentido de la función docente

En México, la evaluación se está imponiendo progresivamente, de manera particular en los ámbitos institucionales. Cada vez cobra más fuerza la tendencia que nos induce a evaluar personas, las acciones, los programas, los centros o los sistemas, para determinar e instrumentar medidas que mejoren lo evaluado. En este sentido, evaluar implica una noción de sistema que comprende diferentes propósitos, procedimientos, juicios de valor y acciones futuras. Cada vez es mayor como se defiende la idea de desarrollar y consolidar una legítima cultura de la evaluación, que invita a mirar las evaluaciones que se practiquen sobre cada uno de nosotros como cotidianas e incluso deseables para nuestro perfeccionamiento, asimismo, se nos pide visualizarnos como posibles evaluadores de otros, pares e impares, como una responsabilidad profesional y ética.

Por lo que, en este capítulo iniciaremos por distinguir entre la evaluación de los académicos y la de los docentes. La primera considera la amplia gama de actividades que las instituciones demandan de los académicos como son, la docencia, asesoría y tutoría, difusión de la cultura, elaboración de materiales didácticos e investigación. La evaluación de los docentes se restringe a las actividades relacionadas de forma directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así de manera específica, con lo que el docente hace antes, durante y después del episodio didáctico: sus labores de planeación, impartición de cursos, revisión de trabajos, tareas y evaluación de aprendizajes, con su pensamiento implícito y explícito en relación con la labor docente y la actuación derivada de ese pensamiento.

Como suele suceder con muchos de los asuntos pedagógicos, lo que se considera trascendente va acompañado de grandes dosis de polémica e incertidumbre; parece paradójico que lo más importante parece, casi siempre, lo más difícil de conceptualizar, de medir y de promover. La evaluación de la docencia no escapa de esta paradoja, pues resulta muy relevante dado el protagonismo que atribuimos a la función docente y al mismo tiempo es un terreno minado, sembrado de controversias y de diferendos.

La docencia es una actividad determinada por los condicionantes políticos, económicos, sociales, epistemológicos y filosóficos que estructuran a la sociedad y desde los cuales debe abordarse su estudio. Pero ante la necesidad de acotar el objeto de estudio, se puede afirmar que en la docencia entran en juego varios componentes como son el docente, el estudiante, el contenido y el vínculo pedagógico.

En la evaluación docente se requiere diferenciar entre dos tipos: por un lado, la dirigida hacia propósitos de control y seguimiento administrativo y por otro, la relacionada con los procesos de formación, de desarrollo de los docentes. Las definiciones de la evaluación de la docencia orientadas al desarrollo expresan el deseo de convertir la actividad de los docentes en objeto de reflexión, en una crítica positiva y propositiva que permita alcanzar con mayor conocimiento lo que ocurre en el aula, con miras a entender el desempeño docente para verificar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza –aprendizaje. (Rueda M. , 2011) En este estudio la evaluación se orienta al perfeccionamiento, se preocupa por el desarrollo individual de la persona, por su crecimiento profesional, habida cuenta de que dicho crecimiento habrá de traducirse, tarde o temprano en una mejora de los servicios que ofrece la institución.

Con un sentido participativo, se busca que los sujetos evaluados se involucren, participen y sean parte del proceso. Se pretende, desde esta perspectiva, evaluar de manera racional y prudente al docente para inducirlo a que reflexione sobre su trabajo en el aula, que detecte sus propias fortalezas y debilidades.

### 5.1.1 La universidad y la evaluación docente

La Universidad y sus docentes tienen un gran *reto ante sí*: deben adaptarse a los cambios ocurridos en las últimas décadas en la sociedad para continuar con su misión más importante: la formación de los profesionales que la sociedad requiere y la construcción del conocimiento en todo su amplia envergadura.

La sociedad y el hombre nunca se han enfrentado a cambios tan vertiginosos y radicales, como los ocurridos en este último cuarto de siglo, lo que le ha llevado a replantearse todas sus estructuras mentales y físicas. El auge de la tecnología, sobre todo los grandes medios de comunicación e información; el concepto de formación continua de los individuos; el neoliberalismo galopante; la necesidad de aunar la especialización con el cultivo de las ciencias multidisciplinarias; la creciente demanda, tanto de mayor calidad como de reciclaje continuado, influyen sobremanera en la universidad. Todo este vigoroso proceso debería servir de estímulo para dar un giro y lograr el cambio. La Universidad, sus docentes y funcionarios no pueden obviar la auto-renovación y a este cometido deben dedicarse predominantemente los que en ella trabajan.

Para que la Universidad eduque realmente en la vida y para la vida, debe superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burócratas tender, dentro y fuera, o sea, en sus relaciones y en sus prácticas a un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la interacción entre todas las personas vinculadas, ya sea por su trabajo en ella como en su condición de usuario, de gente social, o de simple miembro de la comunidad.

Por tanto, esta interacción debe reflejar el dinamismo social y cultural de una institución que es la comunidad a cuyo servicio se encuentra. Estas relaciones exigen a la universidad “enseñar para aprender”, en una época en que los conocimientos de hoy quedan obsoletos mañana.

La universidad debe *dejar de ser* un lugar exclusivo en el que se aprende una profesión, una carrera, un oficio, no importa ahora cómo lo designemos, para asumir que es también una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad que la contiene, para demostrar un modo institucional de conocer y, por tanto, de investigar y de enseñar el mundo en todas sus manifestaciones. Por tanto, hemos de conocer de qué manera la Universidad cumple con la sociedad y cumple para sí misma, tratando de analizar su comportamiento de manera racional, científica, dejando de lado los distintos intereses y los procesos anárquicos o antojadizos, que dificultan el paso a una estructura reflexiva y de análisis interno en la búsqueda de la calidad institucional. (Gobantes, 2000)

Como comentamos en el apartado anterior, conocer las metas y objetivos que pretende una institución y evaluar sus logros, es el reto que tienen por delante para alcanzar prestigio y competitividad.

Las nuevas demandas y necesidades sociales, la creciente competitividad de los nuevos centros y la obligación de rendir cuentas a la sociedad, son causas directas de la evaluación institucional la universidad es un instrumento de *feedback*, (retroalimentación) que crea una cultura evaluativa como elemento de promoción de la calidad educativa de la educación. En este sentido, la evaluación se aplica en todo momento del proceso educativo y a sus implicados, es decir, no sólo se centra en los alumnos (el aprendizaje), sino que abarca a los profesores (la enseñanza) y al La competencia docente en el contexto de la Universidad.

En este contexto, la evaluación no se relega al final del proceso sino que es algo inherente a él, lo cual hace que se convierta en parte integrante del aprendizaje. Por tanto, desde este enfoque, los resultados de la evaluación serán procesados nuevamente con el fin de realizar las mejoras necesarias y los ajustes requeridos para volver a iniciar el proceso de evaluación.



En este sentido la evaluación debe respetar al menos ciertas condiciones: (Fernández Díaz, 1997)

- ◆ Estar perfectamente integrada
  
- ◆ Ha de poseer el componente formativo, en cuanto vela por la optimización del proceso y de los resultados.
  
- ◆ Debe ser continua, de modo que permita conocer sus efectos, no al final el proceso sino en todo momento, con el fin de ir tomando las opciones y correcciones que sean pertinentes en el transcurrir del proceso para alcanzar, en el mayor grado posible, los objetivos establecidos inicialmente.
  
- ◆ En íntima relación con el componente continuo que la evaluación debe poseer, se le añade la recurrencia, mediante la retroalimentación que proporciona, con el fin de perfeccionar el proceso de acuerdo con los resultados obtenidos.
  
- ◆ Debe ser formativa en relación con unos objetivos establecidos al inicio y que conduzcan el proceso en dirección a ellos, para minimizar o, lo que sería óptimo, erradicar la ambigüedad y la indefinición.
  
- ◆ Finalmente ha de ser cooperativa, porque atañe a un conjunto de usuarios que deben participar en el proceso.

Conociendo los objetivos primarios de la evaluación, podemos considerar el objeto mismo que, desde una perspectiva globalizadora, serán todos los componentes de la institución: todos y cada uno de los departamentos y servicios que la institución ofrece en un contexto de integración y relación. Los aspectos que tienen mayor incidencia en la calidad educativa son: la organización escolar, la evaluación, el currículo y el profesorado. Estos factores cruzados con variables de contexto, proceso o producto dan como resultado la tabla que se muestra a continuación. (García Ramos, 1996)

Claro está que evaluar la universidad y a todos los que la integran no es una señal infalible de que se están mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje en ella. Y mucho menos de que se esté desarrollando un avance cualitativo en la transformación ética de la institución y de la sociedad.

Por eso más importante que hacer evaluaciones e, incluso más importante que hacerlas bien, es saber a qué personas sirven y que valores promueven. La evaluación, más que un hecho técnico es un fenómeno moral. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerlas al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de dominación, de control o de sometimiento.

Podemos añadir, dentro de todo este contexto, que la evaluación de todos los componentes de la institución es de vital relevancia para conocer el grado de calidad de la institución universitaria, a la evaluación de la competencia docente universitaria coincidiendo dentro de un proceso de evaluación institucional y es a partir de ella que ha analizarse y explicarse. No es posible dotar de significación la evaluación del docente, si no es insertada en los procesos de mejora de la calidad de la docencia en el contexto del centro educativo. Es necesario demostrar a éstos la importancia de la evaluación y como ellos pueden ser parte de la instrucción y de la significación de su rol, como gestores de las acciones educativas. (Schofield, 2001)

No obstante, en este entramado tan complejo, la suerte de un sistema educativo se juega todo en la carta de sus profesores. Planes, programas, organización escolar, métodos y material cobran todas sus virtualidades en manos de un buen equipo docente, que sepa convertir y transformar sus acciones en elementos de cambio en los estudiantes. Por consiguiente, consideramos que alrededor de estas dos figuras, gira todo lo demás como: instituciones, objetivos, contenidos, normas y actividades. Son estas dos siluetas, las que dan vida al sistema educativo, por ellas y a su alrededor, se ha construido toda una estructura que los alberga universitarios, el éxito que tienen en el desarrollo y cambio de sus estudiantes.

La figura del docente es relevante, pero ¿cuál es su función en la universidad? Resulta, prácticamente, indiscutible que la función del docente, el papel que desempeña en un sistema educativo, influye en gran medida en los estudiantes. La idea de que su influencia es capital en el aprendizaje del estudiante, parece haber dirigido la reflexión acerca de la necesidad de eficacia en su acción. Somos de la opinión de que los profesores son *responsables* de introducir, consciente y racionalmente, cambios y matices que modulan el clima escolar o académico, de marcar el ritmo y calidad del trabajo y de orientar la dirección de los aprendizajes de los estudiantes, tanto en sus acciones en el aula, como en la organización social de las instituciones educativas. (García Ramos, 1996)

Al respecto algunas instituciones hacen una pequeña diferencia en el aprendizaje de los estudiantes, pero que la diferencia sustancial de ese aprendizaje es atribuida en gran parte a los docentes. Son estos últimos los encargados de llevar a cabo el proceso educativo, de manera tal que genere cambios en los estudiantes y les permita absorber y generar una nueva visión del mundo que les rodea. Bien sabemos que existen diferentes tipos de clases de profesores, de alumnos y de programas en situaciones diversas, que provienen de las diferentes condiciones ambientales donde se encuentra inmersa la escuela.

La *misión* del docente ha ido evolucionando a lo largo de la historia, pero en los últimos tiempos ha experimentado cambios radicales, debido, en gran parte, según lo comentábamos anteriormente, al desarrollo tecnológico y a la velocidad con que el conocimiento es reemplazado. No obstante, como todos sabemos, el profesor universitario ha de cumplir una *doble* misión de *enseñar* unos objetivos y de *investigar* para progresar en la enseñanza. Por esa razón el docente universitario ha pasado de ser un mero transmisor a un especialista que prepara a los alumnos para la vida, que comparte inquietudes y estimula la búsqueda de crecimiento intelectual. En este sentido, la misión del profesor es ayudar a sus alumnos a descubrir nuevas ideas y nuevas formas de organización, de esa manera provocar un aprendizaje significativo y poner todos los medios necesarios a su alcance para que el aprendizaje sea posible.

Por lo tanto, creemos que en la actualidad el conocimiento es un factor más de las diversas manifestaciones de la tarea profesional del docente. Es más importante que conozca y opere en el contexto socio-cultural en el que enseña, el proceso de educación se identifica cada día más con el de socialización.

De la misma forma, el docente ha de considerarse a sí mismo como un aprendiz, y como tal, tiene primera y principal fuente de aprendizaje a sus propios discípulos, quienes aportan muchas enseñanzas, sugerencias, inquietudes y los cuales deben ser motivo de preocupación pedagógica.

Todo lo anterior nos induce a preguntarnos por el tipo de docente que necesita la universidad. Generalmente y simplificando al máximo, encontramos dos posiciones, según (Ferrer, 1999)

1) Por una parte, la que afirma que la docencia es la mera transmisión de un saber, con lo que lo importante, entonces, es el saber por sí mismo. Cualquiera que sea experto en algo puede ser profesor si tiene las dotes personales adecuadas. Desde nuestra perspectiva, esta posición concibe el aprendizaje como un proceso pasivo: el alumno es mero receptor que almacena en su intelecto los conocimientos que le trasmite el docente.

Cómo es lógico, el docente universitario se forma, básicamente, en el contenido científico de la materia que enseña y sobre la que investiga. Pero, por otra parte, resulta muy escaso, cuando no nulo, el interés del profesorado respecto a la formación necesaria para transmitir y compartir ese conocimiento con su alumnado.

Como puede comprobarse por la experiencia, es harto difícil superar el arraigo y viejo supuesto que afirma que un buen profesor universitario es aquél que domina la materia científica, ya que ese conocimiento lo capacita por sí mismo para enseñarla, y que dice, además, que es mejor docente el que muestra las necesarias aptitudes y buena voluntad.

Ahora bien, ¿cómo superar ese síndrome de la familiaridad en la docencia universitaria? Se impone como modelo de transmisión predominante, o sea, como currículo nulo, ya que se aprende a enseñar mediante las estructuras y las relaciones que se tuvieron y se tienen, más que por la formación específica, la reflexión, la implicación y el contraste de ideas.

2) La otra posición concibe la docencia como una profesión de elevada complejidad. Los docentes no sólo deben conocer a fondo la materia que imparten, sino que, además, deben ser expertos en una actividad muy compleja: la denominada "*transposición didáctica del saber*". Es decir, adecuar la metodología y las técnicas didácticas a la situación concreta de cada grupo clase.

Esta perspectiva requiere que la nueva universidad supere los viejos esquemas y las antiguas ideologías académicas sobre la docencia, predominantes desde hace ya siglos, y que hoy en día están mayoritariamente obsoletas.

Desde nuestra concepción, se concibe al profesor universitario como una profesión de elevada complejidad, que involucra: a) un profesional que desempeña una tarea compartida, que requiere de una formación, orientada a que otras personas aprendan, b) prioritariamente técnica (lo que no quiere decir exclusivamente técnica ni contrapuesta a actitudes reflexivas), es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber y c) un miembro de una comunidad, la comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida.

Su éxito dependerá, de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver los problemas inherentes a esos enfrentamientos, la habilidad requerida será la integración inteligente y creadora del conocimiento de la técnica.

Todo esto no quita que el educador contemporáneo deba seguir desempeñando ciertos cometidos tradicionales, que adquieren carácter permanente en la educación, como la de integrar al educando en el mundo de conocimientos, destrezas, usos, conductas y valores en que ha nacido.

En definitiva, el papel del profesor es activo. Su cometido, que comenzó en el momento de la programación, se extiende y hace más complejo convirtiéndole de un explicador o aclarador, en guía y estímulo del proceso de aprendizaje y de formación en general. No podemos pasar por alto que *el valor* del docente está en que a través de él llegan al estudiante los estímulos adecuados para su mejor educación. El docente debe potenciar con los alumnos la programación del trabajo diario, el establecimiento de relaciones con los alumnos, a fin de conocer sus necesidades, intereses, dificultades y aptitudes.

### **5.1.2 Paradigmas sobre la competencia docente**

En la siguiente sección, planteamos varias perspectivas teóricas y paradigmas que tienen relación con el pensamiento tradicional y los más actuales, relacionados con la complejidad de la actividad docente. En el debate, se exploran varias rutas, que a, nuestro modo de ver, pueden brindar las bases para una enseñanza más representativa y comprensiva. En este contexto, los postulados tienen el potencial de ampliar el campo de trabajo para lograr entender los procesos de cambio hacia la mejora y amplían la visión de la enseñanza y su proceso.

Nos limitaremos a dar una idea introductoria sobre las diferentes visiones que tiene la enseñanza, de manera tal que permita al lector captar la lógica del proceso y acudir seguidamente a las fuentes citadas para mayor detalle. Estas visiones son: la enseñanza como un engranaje crítico, experiencia docente, la creencia y la concepción de la enseñanza, la teoría del aprendizaje de transformado y la trasmisión de la enseñanza.

### *La enseñanza como un engranaje crítico*

Esta teoría descansa en el supuesto de que el educador necesita asumir una posición crítica acerca de la sociedad en que vive y que, con todas sus ventajas y desventajas, la sociedad puede ser cambiada o transformada, de forma tal, que sea más justa y menos opresora de los individuos. En este contexto, se ve la institución educativa como un lugar para la transformación y la emancipación, *“un lugar donde los estudiantes son educados no solo para ser pensadores críticos, sino también, para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden hacer la diferencia”*. (Mc Laren, 1992)

Considero que este enfoque pone de manifiesto que contra la enseñanza de hilo, la acción de la enseñanza está orientada hacia el trabajo por una justicia social como el centro de la adquisición de conocimiento, y que los profesores deben desarrollar un pensamiento más crítico, debido en gran parte a que la enseñanza tradicional generalmente no supe las expectativas de los estudiantes.

Después de indagar en este paradigma, consideramos que la vida y la perspectiva de los estudiantes se valoran como un punto de inicio hacia la construcción del conocimiento; el conocimiento es un logro de las relaciones recíprocas entre el profesor (conocedor) y el objeto de conocimiento. En su implementación, este pensamiento crítico involucra a los profesores en el cambio de la cultura tradicional de clase para reinvertir sus relaciones y sus modelos de comunicación con los estudiantes. La esencia de la visión crítica del educador sobre el aprendizaje es relacional y mutua práctica de diálogo.

Según algunos autores, entre ellos (Freire, 1970) en la clase tradicional, los estudiantes pocas veces son invitados a compartir sus conocimientos con el profesor.

Evidentemente, en el pensamiento crítico, la expresión de los estudiantes y de su desarrollo está relacionado con todos los participantes, y ha de ser promovido en la clase. Ahora bien, la visión entre el político y los objetivos sociales, es una única visión de los acontecimientos emergentes de la clase, los cuales manifiestan que la clase, con todas sus limitaciones, continúa siendo una cantidad de posibilidades inimaginables, que facilita la oportunidad para trabajar por la libertad. (Hooks, 1994)

En suma, podemos manifestar que desde el pensamiento crítico del profesor se debe tratar de abrir la mente y el corazón, de manera tal, que permita ver la realidad y transgredir los límites para transformar la sociedad, haciéndola más justa y más equitativa a todos. Para este cometido, tiene en sus manos la posibilidad única que representa el aula.

La transformación de la sociedad, es posible por medio del desarrollo de un pensamiento crítico, que permita e involucre a los estudiantes en la creación y construcción de sus ideas y concepciones. Pero todo esto requerirá de un elevado modelo de pensamiento que se puede enfrentar con la experiencia docente.

### *La experiencia o experto*

Esta teoría involucra el proceso y la estructura del conocimiento como fuentes principales para un modelo de pensamiento que se construye desde la experiencia docente.

Dentro de estas habilidades cognitivas, se incluyen la estructura y organización del conocimiento, profundidad en la presentación de problemas, calidad de modelos mentales, eficacia de los procedimientos, automaticidad y procesabilidad de los conocimientos, y destrezas meta-cognitivas para el aprendizaje.



Esto nos lleva a considerar que los profesores expertos cuentan con esquemas más complejos de conocimiento desde el cual abordan el contexto de sus clases, observan las relaciones entre las lecciones y el currículo global, que han enriquecido la base de sus conocimientos y están, por lo tanto, como bien afirma (Copeland, 1994) “*están en disposición de enlazar sus acciones a un gran número de metas institucionales y a interpretar las situaciones de clase en una manera más compleja que los profesores sin experiencia o principiantes*”.

Después de analizar esta perspectiva teórica, se *deduce* que el profesor con experiencia puede enfrentar las clases con un pensamiento más estructurado y elaborado; de esa manera originar un curso que desafíe a los estudiantes, planteándoles en profundidad los problemas de cursos y estructurando cognitivamente su aprendizaje. Este pensamiento ha proporcionado una rica y creciente literatura que puede ser usada como una base para progresar en nuestro conocimiento acerca del desarrollo de medidas y evaluaciones para la competencia docente y para continuar buscando un cambio, en la transformación permanente que sufre el docente universitario.

### *El aprendizaje transformado*

Esta corriente es particularmente relevante por su interés en el proceso de cambio como un resultado de sí mismo, ya que facilita la comprensión de los factores que empujan o inhiben los cambios, internamente, en sí mismos. Por ejemplo, resulta muy simple para los profesores brindar su visión acerca de cuál debe ser la enseñanza "*ideal*", en su clase, en la clase de otros, en un lugar.

El individuo puede ser capaz de describir la enseñanza centrada en el estudiante, orientada al aprendizaje, facilitación de procesos, comunicación, relaciones, organización, entre otros, pero después de conceptualizar su planteamiento teórico, el docente no traslada esas descripciones y suposiciones dentro de la acción correspondiente, en su clase.

Esta falta de congruencia, de hecho, detiene su conocimiento, al no llevar sus ideas a la práctica o de creer que esos ideales, deben ser considerados y puestos en práctica por otros (docentes, directivos, estudiantes) no por el mismo.

En general, la teoría propone que la mayoría de los adultos aprenden y cambian, cuando se asume, internamente, que ellos pueden aprender. Tal cambio puede ser mediado por el examen sincero de sus suposiciones y por la identificación "distorsionada" de su visión sobre la enseñanza y el aprendizaje. (Cratón, 1995)

La lógica de este proceso, según el autor, se manifiesta en la reflexión interna, como la clave del proceso para cambiar la práctica docente, pero considerando el pensamiento de que los adultos pueden cambiar o transformarse si realmente están convencidos internamente, de que las cosas que hacen no están bien del todo o, las cosas que han hecho se pueden mejorar.

Es una asunción interna, que debe darse en el docente, a partir de la reflexión sobre su actividad educativa, a partir de ahí éste debe iniciar su proceso de transformación.

Después de analizar brevemente este pensamiento, terminaremos citando a (Schön, 1983) quien tratando sobre el aprendizaje transformado, concluye que la estructura teórica del aprendizaje transformado hace posible distinguir lo que él denomina como tiempo psicológico, que significa el momento preciso cuando el individuo está listo para entrar en un proceso de cambio, y provee la vías de apoyo y ánimo para el proceso. Desde esta corriente, los individuos pueden cambiar solamente cuando ellos consideren que están listos para hacerlo, que ese es el momento preciso para cambiar de mentalidad o que es necesario hacerlo.

### *La creencia o concepción de enseñanza*

En el desarrollo de la actividad docente universitaria, como en otros niveles, existen los que *tienen una creencia*, una suposición o visión personal acerca de lo que debe ser la enseñanza, y la identifican como un importante constructo subyacente que motiva la acción. Evidentemente, esta concepción está muy relacionada con el significado que tiene la enseñanza para los profesores universitarios y cómo desde su concepción de docencia, conciben la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Por tanto, desde este enfoque, consideramos que el planteamiento manifiesta que los profesores tienen una idea preestablecida de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, y se fundamentan en ésta para impartir y desarrollar sus clases en la universidad.

Lo anterior considera que el grado en el cual los procesos de enseñanza y el aprendizaje están integrados, puede distinguirse entre varios niveles o factores de competencia pedagógica. En otras palabras, la baja competencia pedagógica, es la más fragmentada visión de la enseñanza y el aprendizaje. Esto supone que para los que están en el menor nivel de competencia, el rol del profesor y el estudiante, la enseñanza y el aprendizaje, el contenido y el contexto son importantes, pero no son necesariamente observados como variables relacionadas. En tales casos, el foco está en su propio esfuerzo y no en los resultados de la enseñanza: el aprendizaje de los estudiantes.

Esta es una asunción muy razonada que significa que los docentes poco competentes escogen los métodos de enseñanza que atraen a los estudiantes en varias actividades, pero no por su estructura o contenido, o por una necesidad de aprendizaje, sino porque son fácilmente implementadas, como una parte de su repertorio de enseñanza, o porque los estudiantes estaban contentos con las ellas.

Por otra parte, los profesores quienes tienen una visión integrada de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, seleccionan los objetivos de la materia, el contexto instruccional y los métodos de enseñanza intencionalmente porque ellos conocen el potencial de la enseñanza y, posiblemente, tienen una estructura mental compleja sobre ésta, que les permite plantear el proceso de clase con una mejor eficacia. (Clark, 2000)

En definitiva, la concepción o creencia que el docente universitario tiene sobre la enseñanza y su proceso, tiene un alto efecto sobre el desarrollo de la clase y sobre el ejercicio docente debido principalmente a que la idea que tiene el profesor de la enseñanza va ser el motor que genere la construcción de todas sus actividades educativas para inicialmente transmitir su conocimiento.

### *La trasmisión de la enseñanza*

El modelo de la *trasmisión* ha sido el que ha dominado en Norte América, y ha estado fuertemente influenciado por el positivismo<sup>15</sup>. El positivismo es la visión de la existencia humana y las relaciones sociales como proponen las leyes, similar a los que gobiernan el mundo natural, (suponiendo) que el conocimiento del mundo social es construido. (Weisler, 1998)

El modelo de trasmisión de la enseñanza en el tradicional espejo positivista, es la dicotomía estricta sujeto - objeto, en la cual el conocedor no se ve envuelto con el saber, sino que está fuera de él. El mundo es un objeto y la persona actúa sobre él. El profesor o el que tiene el conocimiento, considera que subsiste fuera e independiente del acto de aprendizaje, por tanto, puede indicar qué se ha aprendido y demostrar que el aprendizaje ha ocurrido.

---

<sup>15</sup> El positivismo es una filosofía de las ciencias que separan el valor de hecho, el cuál comprende el monismo metodológico, que descansa sobre una visión fundamentalista del conocimiento, que posee un concepción particular del significado, que tiene en cuenta las demandas éticas como manifestaciones carentes de sentido, que confían en la ciencia como el único recurso de conocimiento, y que miran la explicación de "la realidad" por medio de la búsqueda de las leyes universales, a este respecto la medida se convierte en el significado por excelencia por la cual se mira la realidad, sin ello nada en absoluto puede ser representado.

Analizando lo anterior, consideramos que el acto de enseñanza es visto como la transmisión de información y el aprendizaje, como la absorción de esa información. En otras palabras, radica en la idea de la transferencia directa del conocimiento del instructor al estudiante. Así, la absorción cuantitativa y pasiva del conocimiento es más importante que su construcción, si se considera dentro de la vida y las experiencias del estudiante. Los estudiantes que están familiarizados solo con la transmisión del aprendizaje tienden a creer que un *"profesor es la autoridad del entendimiento, de quién obtienen la sabiduría"*. (Pearse, 1983)

No consideran que ellos son partícipes de su crecimiento intelectual y que son ellos mismos los que creadores de su conocimiento. Así mismo, los profesores involucrados en este pensamiento, es posible, que consideren que no necesitan aprender ni interactuar con los estudiantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y que sus estudiantes deben sobre todo, memorizar todos los componentes de su clase para demostrar que han aprendido y que adquirieron las destrezas necesarias del saber, para su desarrollo intelectual.

### **5.1.3 ¿Calidad de la docencia?**

Este interrogante ha surgido al escuchar la experiencia de un profesor que desea desarrollarse como docente universitario en la permanente búsqueda de la calidad.

Los profesores necesitan construir sus nuevas y complejas funciones acerca de la práctica docente dentro del contexto de colectivos docentes de apoyo para el aprendizaje. Si se espera que los profesores tengan éxito en la transformación de su pensamiento y de su práctica, hay que darles las oportunidades para construir nuevas comunidades de discurso profesional, que incluyan un aprendizaje, una indagación y un razonamiento activo.

Colectivos, comunidades de divulgación, de discusión que sirvan de apoyo para el riesgo y la lucha que supone transformar la práctica y elaborar un discurso que explique esa transformación, que permitan elaborar construcciones para compartir en otros escenarios. Espacios para tener la oportunidad de aprender a ser críticos y a reflexionar sobre su enseñanza. Es más, si nos tomamos en serio la idea de que el pensamiento complejo nace de la interacción social, entonces los profesores necesitan comunidades discursivas donde aprender y practicar esas habilidades y disposiciones.

Al participar en estas conversaciones, los profesores están adquiriendo nuevas formas de aprendizaje y reflexión sobre su práctica docente y al mismo tiempo están desarrollando nuevos discursos sobre la enseñanza.

Sin embargo, “simultáneamente al aumento de esa habilidad se produce una pérdida de capacidad de poder ver cosas que contradigan este “ver formativo” adquirido. Es decir, la disposición para percibir de forma orientada se adquiere a costa de la pérdida del poder de percibir lo heterogéneo”, y nuevamente se debe reconocer la necesidad de comunidades docentes, de espacios de divulgación para lograr una “coerción de pensamiento”. (Pearse, 1983)

La coerción sobre el valor de las reflexiones y observaciones sobre la enseñanza, aunque al distribuirse el conocimiento los participantes aportan diferentes ideas: por ejemplo, los profesores aportan ideas sobre su práctica docente, sobre los estudiantes a los que enseñan y sobre los contextos donde ellos y sus estudiantes aprenden, conocimientos basados en la experiencia concreta.

Ha sido más fácil ignorar las concepciones de los docentes que intentar hacer conciencia sobre las visiones a veces potencialmente opuestas acerca de lo que es una docencia de “Yo creo” que en ocasiones, lo que el docente persigue como mejoras en la calidad de la docencia, siempre que impliquen más trabajo por parte del estudiante, suponen una valoración negativa del docente.

Por tanto muchos profesores optan por ponerles las cosas fáciles y no hacerles trabajar (ni aprender) mucho, de esta forma trabajan menos y obtienen una mejor opinión por parte de los estudiantes. Los docentes suelen expresar: “No es que los estudiantes no se quieran involucrar, ellos están dispuestos a participar, siempre y cuando entiendan los cambios y se les expliquen bien. Cuando son proyectos bien estructurados los estudiantes son los más motivados y comprometidos en su realización”. (Entrevistas a 42 docentes)

Estas contradicciones ocurren entre los docentes y formadores, o entre docentes y autoridades académicas; tomar conciencia de ellas es muy importante para no sugerir estrategias desconociendo lo que los profesores perciben en las aulas y que en ningún momento se puede aceptar, que por ser profesores universitarios ya se tienen los conocimientos pedagógicos, actitudes y habilidades que necesitan para enseñar una determinada asignatura.

Un alto porcentaje de los profesores universitarios no tiene una formación previa como tal, es más se considera que el doctorado que forma investigadores es el requisito por excelencia para ser profesor universitario, muchos se inician como docentes cuando realizan sus estudios de doctorado o mejor cuando intentan hacer su tesis doctoral. Ellos “llegan al mundo de la docencia universitaria con unas creencias firmemente arraigadas sobre la enseñanza y sobre la propia persona en su condición de profesor, creencias que se han ido forjando a lo largo de los años en que se han sentado en las aulas observando e interactuando con los profesores” (Rueda M. , 2011)

Cada uno de ellos ha construido su propio saber, sus concepciones sobre docencia universitaria que también pueden discrepar del sentido real de sus actos, cuando el discurso ha cambiado sin modificarlo, sería mejor derrumbar el muro de las ideas previas que producen el desequilibrio y la incoherencia. El profesor ha reconocido que su discurso está desactualizado, que debe modificarlo para obtener aprobación social pero no ha reflexionado sobre su práctica, no ha tomado conciencia de la necesidad de revisar esos cambios.

Cambiar significa entonces ajustar en forma sucesiva las concepciones sobre la enseñanza, sobre los alumnos, y en general sobre las personas vistas desde su sitio de profesor. Tiene lugar un acomodamiento o como decíamos anteriormente la revisión y continuación de su proceso de desarrollo como docente. ¿Cómo puede valorar sus concepciones? ¿Cómo puede reconocer si sus concepciones corresponden a errores conceptuales?

Para que los profesores puedan conseguir el éxito en sus funciones docentes, en muchos casos, serán necesarios importantes cambios en sus conocimientos, sus creencias y en su práctica. Los cambios requeridos no son una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza que otra persona ha desarrollado. Pues las nuevas y más ricas perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje son simplemente esto:

Para realizar los cambios requeridos, los profesores deben reflexionar en profundidad y críticamente sobre su propia práctica de la enseñanza, sobre el contenido que enseñan, y sobre la experiencia y los contextos de los que provienen las personas que aprenden en sus aulas. Construyendo una especie de panel para captar la energía de otros saberes, ampliando también el espectro de su propia definición de docencia universitaria, adquiriendo como ganancia colateral la capacidad para hacer evolucionar continuamente sus concepciones y modificar sus acciones.

Culturalmente se ha ido aceptando que hable la voz de la experiencia del profesor universitario callando la voz de la razón, con argumentos contruidos a partir de una experiencia personal percibida e interpretada en el desconocimiento de las teorías pedagógicas y psicológicas, que darían un nuevo sentido a las imágenes percibidas en esas condiciones. Se reconocen las dificultades que la experiencia básica produce en el camino del cambio, pero, también que se le da mucho valor a ese sensualismo más o menos franco, más o menos novelesco, y que pretende recibir directamente sus lecciones de un dato claro, limpio, seguro, constante, siempre ofreciéndose a un espíritu siempre abierto. (Bachelard, 1979)



En las ideas expresadas -en el seno de ese colectivo docente del que venimos y seguiremos hablando- por los defensores, de la <voz de la experiencia> se encontrarán motivos, y en las ideas de aquellos que abogan por la reflexión crítica encontraremos argumentos para redefinir las dimensiones e indicadores de una docencia universitaria de calidad.

En definitiva aquí apostamos por la idea de que el camino de mejoramiento permanente de la calidad de las acciones docentes está en el reconocimiento y la comprensión de las concepciones que afectan no sólo la satisfacción, imagen, reputación y el anclaje del maestro, sino que realmente determinan de una manera considerable la calidad de la función educativa en la universidad.

#### **5.1.4 Sentido pedagógico del trabajo docente**

Si la docencia universitaria y no universitaria se aleja del sentido intrínseco de la investigación sólo propicia conocimientos legitimados, posición que entiende al conocimiento como algo dado y acumulado y no como la experiencia misma que le dio origen. Conocer en el nivel superior es saber un qué y un cómo llegó a ser descubierto algo, pero además, un para qué.

Separar la docencia de la investigación es quitar la oportunidad de conocer el proceso de hallazgo y el sentido de su finalidad, además es no haber ofrecido al educando una visión unilateral en el aprender y sólo haberle propiciado un conocimiento estéril, ya que se priva del poder fecundo de asimilar y hacer propia una estrategia de aprendizaje para crear recrear otros conocimientos, en otras situaciones acaso inéditas.

Este planteamiento pretende superar un vicio muy arraigado en el proceso de enseñanza – aprendizaje: el sujeto sabe, pero no tiene elementos para hacer progresar su saber. No olvidemos que el proceso de formación es generalmente tan fecundo o más que el resultado mismo, el cual lleva a nuevas indagaciones que puedan incrementar el conocimiento. (Moran, 2012)

Si partimos del hecho de que en algunos ámbitos universitarios existe en teoría un cierto consenso de que la docencia y la investigación son dos actividades articuladas: ¿Porqué no buscar la fuente y las condiciones idóneas donde se desarrollen ambas, ser el vehículo que siempre conduzca, el ser que hace de dos una?

Por lo que, habría que reflexionar en una docencia sin rigor epistemológica, teórica y metodológica puede conducir a formar profesionistas especulativos, tecnócratas, autómatas aplicadores de teorías, de fórmulas, de procedimientos técnicos sofisticados pero sin un dominio conceptual y sin el criterio académico universitario para manejar situaciones problemáticas con solvencia, ingenio y dominio profesional.

Es por esto que, podría desarrollarse en adelante como sentido pedagógico de la docencia, la docencia en forma de investigación, entender la práctica educativa como una práctica social, cuyos postulados rebasan con mucho los niveles del aula y de la institución. La docencia en forma de investigación consiste básicamente en aplicar las estrategias, procedimientos y técnicas de investigación en el aprendizaje por descubrimiento y practicar las habilidades intelectuales del docente en la búsqueda del conocimiento y los métodos básicos de la información necesaria dentro de una rama del saber. Nos pronunciamos por la figura de un docente intelectual, capaz de percibir, interpretar y problematizar las situaciones relevantes que cotidianamente le ofrece la práctica docente. (Moran, 2012)

En esta línea, el docente se asume como un investigador de su práctica, se interroga sobre su función, sobre su papel y sobre su figura, se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza, regulan el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados.

El catequista por ejemplo no problematiza, transmite su enseñanza sin cambio, siempre igual. El dogmático tampoco problematiza no acepta alteraciones en su doctrina ni de forma ni de fondo, para él hay cánones de absoluto respeto.

Cuando el docente se asume como investigador es distinto de repetidor de consignas, no tiene nada que ver con el doctrinario, el problematizador es un científico, no un catequista ni un instructor, es un técnico.

En el campo de la pedagogía y la investigación educativa, el vínculo en teoría se fortalece y cobra mayor significación cuando a la docencia se le considera como objeto de investigación y al docente como investigador de su propia práctica educativa. Para Aristóteles por ejemplo, hacer ciencia, es decir, buscar explicaciones a los fenómenos, a los hechos o a las cosas, tiene su origen en la curiosidad intelectual. En este sentido, solamente el docente con actitud de investigador, con capacidad de sorpresa, termina vinculando la docencia con la investigación.

Por eso en adelante abordaremos una propuesta de una docencia en forma de investigación como estrategia pedagógica que puede viabilizar y dar concreción al vínculo crítico y creativo entre la docencia y la investigación en la cotidianidad del trabajo en el aula. Así en el papel de docente en forma de investigador, el docente requiere estar fundamentado en un marco teórico congruente con una metodología de la investigación, una sólida formación disciplinaria y un marco de cultura general. La misión es ambiciosa, porque una tarea docente con estas características pedagógicas lleva la construcción o recreación del conocimiento, tiene su manifestación principal en una visión renovada y crítica de proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo verdaderamente importante es propiciar un espacio en el que el docente aprenda a la vez que enseñe y el estudiante enseñe a la vez que aprenda. (Moran, 2012)

### **5.1.3 La docencia como recreación o construcción del conocimiento**

Los enfoques psicológicos del constructivismo y cognitivismo se derivan de Piaget y Bruner, quienes señalan que cada sujeto construye sus conocimientos, a la vez que sus estructuras, por lo que el maestro sólo puede enseñar a aprender, investigar, cuestionarse estrategias para descubrir los principios y las leyes que rigen el mundo físico, químico, biológico y social.

Abundando un poco más en la postura constructivista del conocimiento y del aprendizaje, ésta se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente con la psicología cognoscitiva: el enfoque psicogenético Piagetano, la teoría de los esquemas cognoscitivos, el aprendizaje significativo y la psicología sociocultural Vigotskiana, entre otras. A pesar de que estos enfoques se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. En este sentido, el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: alude a un sujeto cognoscente que aporta, que se involucra, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que ofrece su entorno. (Coll, 1996).

Esta concepción constructivista psicopedagógica se sustenta en la idea de que la finalidad de la docencia que se realiza en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. (Coll, 1996) Sostiene que la concepción constructivista del conocimiento y el aprendizaje se organizan en torno a tres ideas fundamentales:

- ✚ El estudiante es responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye los saberes de su entorno cultural y puede convertirse en un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa; incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
  
- ✚ La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el estudiante no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Dado que el conocimiento que se enseña en las instituciones educativas es en realidad el resultado de un proceso de construcción en el nivel social, los estudiantes y docentes encontrarán en buena parte los contenidos curriculares ya elaborados y definidos.

- ✚ La función del docente es engarzar o conectar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del docente no sólo se limitará a crear condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícitamente y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir entonces, que la construcción del conocimiento educativo es en realidad un proceso de elaboración personal o grupal, en el sentido de que los estudiantes seleccionan, organizan y transforman la información que recogen de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

La idea anterior supone la necesidad de que el profesor se prepare teórica, metodológica y técnicamente para estudiar, ejercer y transformar la tarea docente. Su abordaje plantea una serie de retos a las instituciones de educación media superior y superior que implica buscar soluciones en situaciones diversas, que van desde la delimitación de políticas de promoción laboral, tendientes a fortalecer la carrera académica en la perspectiva de la profesión docente, hasta la propuesta de programas específicos de formación y actualización pedagógica y disciplinaria de las plantas docentes. (Moran, 2012)

Han existido existen esfuerzos que llevan varias décadas, sin embargo hoy los docentes de nivel superior, principalmente se enfrentan a diario con problemas relacionados con la consabida transmisión del conocimiento, con el manejo a veces incipiente del propio campo disciplinario y, de manera más desarmada epistemológicamente hablando, con el reto de la construcción del conocimiento, punto medular en el replanteamiento del trabajo docente.

En particular, los ejes del proceso de transformación de la enseñanza universitaria identificados en la literatura son los tres siguientes: a. la transformación del diseño para un replanteamiento de la universidad, b. la aplicación de métodos en el sentido de superar el modelo de la transmisión a favor de un modelo centrado en las

competencias a adquirir por los estudiantes de la enseñanza, c. promoción / evaluación de la calidad de la enseñanza. Estos cambios reflejan, sobre todo, la creciente importancia de los cambios en el mundo exterior en la vida académica y recordar los desafíos que enfrenta la educación superior se ha enfrentado a la reconfiguración de sus relaciones con la empresa. Por lo tanto podemos entender muy bien las razones por las cuales se encuentran actualmente en diferentes países tienden a ser las mismas dificultades y los problemas de las universidades y los cambios de cara a los profesores universitarios, y las razones por las que prevalece un debate sobre los cursos de formación profesional a la enseñanza de los profesores universitarios. (Giovannini, 2011).

De aquí la importancia de establecer un puente entre teoría del conocimiento y enseñanza en el quehacer pedagógico, pues la teoría del conocimiento tiene una función muy importante que cumplir en la enseñanza, en la medida en que puede ayudar al docente a colocar en la mesa de la discusión los problemas sobre la construcción del conocimiento en el aula. Un conocimiento no es sólo algo dado, no es sólo un producto acabado, es también una manera de pensar ese producto y por tanto de recrearse como producto o crear a partir de él otro producto. (Bloch, 2007).

Esto es fundamental en la docencia universitaria y no universitaria, ya que no podemos continuar enfrentando al estudiante sólo con un producto acabado, por el contrario, hay que promover el desarrollo de capacidades críticas y creativas como estrategia para transformar los productos en algo abierto a nuevos conocimientos, es decir, recrear la teoría y no sólo repetir mecánicamente lo que dice un docente, un libro o cualquier otro recurso tecnológico sofisticado como lo que hoy abundan, pero que las más de las veces, sólo ayudan a repetir mejor lo ya repetido. Se diría que hay que enfrentar al estudiante a situaciones y experiencias que enseñen formas de construir el pensamiento usando textos y estrategias didácticas que desarrollen y develen lógicas de pensar, que posibiliten los descubrimientos, ejercitar su inteligencia.

Cabe señalar que toda actividad docente requiere tanto un dominio de la disciplina, de una actitud frente al mundo y de un uso pertinente y crítico del saber. Por eso hoy transmitir conocimientos, recrearlos y enriquecerlos ante el devenir histórico, se convierte en un desafío de todo docente.

Para que esta labor sea provechosa y trascendente, el maestro debería mantener en el aire estas preguntas: ¿quién es el sujeto al que va a formar, cómo y para qué se va a comunicar con él, en qué medida compartirán y lograrán emprender el camino del aprendizaje juntos, cuáles son las tareas y los compromisos que ambos asumirán en el quehacer cotidiano del aula?

Por ello, la pregunta urgente en el debate académico de hoy no se centra en cómo transmitir un conocimiento didácticamente instrumentado, sino en cuestionar cómo es que los educadores llevan a cabo esa mediación, no para reiterar, repetir y comprobar, sino para inducir, descifrar e innovar, y con ello, recobrar el asombro, y pensar para construir, no sólo para consumir pasivamente el conocimiento.

Por estas razones, cabe preguntarnos:

- ✚ ¿Cómo es posible que todavía hoy, en los inicios del tercer milenio, en nuestras instituciones de enseñanza superior, sea más importante enseñar a repetir cosas sabidas y no a descubrir nuevos saberes?
- ✚ ¿Cómo puede ser más importante enseñar a ser consumidor pasivo de información y no responsable del propio aprendizaje?

#### **5.1.4 La docencia, una función sustantiva, compleja y trascendente**

En los medios académicos, generalmente se entiende por docencia todo lo concerniente a la transmisión de conocimientos, mientras que la investigación es todo lo relacionado con la generación y producción de conocimientos.

En términos teóricos más estrictos, la docencia se concibe más que como transmisión, como un proceso complejo en el que interactúa una diversidad de elementos, entre ellos, de manera destacada, la información y la relación pedagógica entre docentes, estudiantes y otras instancias académicas, donde la atención se centra en los procesos de diversos aprendizajes: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

La docencia es un espacio atravesado por muchos factores e intenciones en el que docentes y estudiantes aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. La docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con el objeto de conocimiento, develan así su propia lógica de construcción y al hacerlo se transforman. Ello supone a la docencia como una tarea compleja y trascendente. (Bachelard, 1979)

Hasta hace algunos años el deber ser de la docencia se centraba básicamente en exposiciones magistrales, a través de las cuales se iban dosificando cápsulas de saber que los estudiantes debían consumir y asimilar, las cuales eran aceptadas sin reflexionar ni protestar, pues el rol de cada uno de los actores estaba bien definido: el del docente como protagonista, dueño de la escena, estratega instructor y dictaminador de la tarea académica; y del estudiante, que asumía con frecuencia actitudes de pasividad. Para este concepto de docencia, el grupo es sólo un conjunto de personas que no se comunican ni interactúan durante el proceso de aprender, porque, en esta visión de la educación y de su evaluación no hace falta ni comunicación ni interacción ni reflexión, pues el alumno para ser un simple espectador y consumidor de información.



De forma opuesta, la docencia se caracteriza también como un proceso de interacción entre personas, en el que los docentes y estudiantes establecen interrelaciones e intercambio de conocimientos, experiencias y puntos de vista, donde el diálogo constante potencia sus oportunidades no sólo de aprender sino de aprender la forma de aprender.

Como podemos ver el término docencia resulta más apropiado que el de enseñanza por las fuertes connotaciones formativas que lo envuelven. La acción de conocer aparece implicada en la enseñanza y el aprendizaje, a su vez ambos conceptos están ligados a la docencia, que es una actividad intencionada, esto es, regida por finalidades que pueden ser conscientes e inconscientes, precisas o ambiguas, individuales y sociales, impuestas o acordadas.

El carácter intencionado de la docencia y su matiz ideológico implican un conjunto de problemas, discutidos con amplitud en el ámbito educativo, que aluden a la necesidad de un espacio compartido y de un consenso mínimo entre los actores de los procesos educativos. La docencia es, asimismo una actividad profundamente matizada por los componentes ideológicos del docente, del estudiante, de la institución que la promueve y del propio campo disciplinario que se estudie. (Moran, 2012)

En este sentido, toda enseñanza es guiada hacia aquello que el docente asume como verdadero y éste tiene como tarea no sólo que el estudiante aprenda lo que él asume como verdadero, sino que debe formarlo para sostener justamente eso que considera verdadero, con criterios adecuados que se suponen autorizados. En la medida que el docente enseña, arriesga, sus propios juicios particulares de verdad, los expone a la crítica general y al juicio crítico y libre de la mente del estudiante. En particular el docente al actuar en clase se “desnuda” ante el grupo, pues arriesga sus puntos de vista, enseña sus cartas y queda al descubierto. Por estas razones, podemos deducir que la docencia tiene un carácter intencionado, que es una actividad dirigida a la confrontación de ideas, a la conformación de una concepción del mundo en el estudiante, que actúa en el marco de creencias del estudiante y del docente.

En consecuencia, la profesionalización de la docencia desde el plano pedagógico y didáctico se entiende como un proceso por medio del cual el profesor adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Así, toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de ella y la reconocen de este modo como una práctica social en el nivel de profesión. Se concibe como una formación especializada que implica un conjunto específico de conocimientos, habilidades y destrezas en un área o disciplina determinada y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio formal de la docencia.

Desde la perspectiva de la división social del trabajo, puede hablarse legítimamente de la docencia universitaria como una práctica social especializada que puede considerarse profesional, en tanto práctica específica que implica un rol determinado y que requiere una formación académica para su desempeño.

Por ello, la concepción de docencia y su práctica necesitan reconsiderar sus dimensiones propias como práctica social inscrita en un proceso histórico determinado, cuya especificidad se configura por la situación concreta en que se realiza. Los docentes, inmersos en una sociedad determinada, no realizan una tarea individual, ni aislada. Por ello, la práctica educativa que se desarrolla en las instituciones no puede reducirse a la relación cotidiana del docente con sus estudiantes, es decir, a la actividad en el aula, la cual, en sí misma, es un lugar donde se entrecruzan distintas intenciones y conceptos sobre la propia institución, los docentes y los estudiantes.

El reconocimiento de la práctica educativa como quehacer humano, plantea la posibilidad de su conocimiento y de su transformación. Esto incluye que puede ser abordada desde una mirada totalizadora, para fines de investigación o de transformación y no sólo desde un enfoque que la circunscriba al aula o universidad, que tienen a parcelar el conocimiento y a reproducir las estructuras sociales, tal como se ha venido haciendo en gran parte dentro de las concepciones puramente valorativas o meramente técnicas. (Moran, 2012)

## 5.2 Las creencias docentes

El pensamiento pedagógico del docente es un marco de referencia que integra un conjunto de teorías, creencias, expectativas, nociones y valores mediante los cuales el docente significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas.

El análisis de las teorías y creencias docentes es una alternativa para pensar cómo conciben ellos el mundo pedagógico en diferentes momentos de su quehacer educativo. Nos brinda información acerca de la manera como el docente se representa la práctica educativa que ejercerá con sus estudiantes. Sabemos que las representaciones preceden a las situaciones concretas y fundamentan posibles acciones en situaciones aún no presentes.

Durante la acción educativa, la evaluación del pensamiento pedagógico del docente nos proporciona datos sobre cómo y con base en qué elabora juicios y toma decisiones durante su intervención en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Durante los momentos de la actividad académica, la reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace enriquece la acción y, como fruto de la evaluación de las representaciones docentes cuando el profesor culmina una etapa del trabajo, permite observar cómo percibe la experiencia de su actividad, qué habrá que cambiar, qué habrá de desechar o enriquecer para que en futuras actuaciones educativas prevean resultados más afortunados.

En este sentido, indagar el pensamiento docente puede ser un mecanismo para evaluar a los docentes, antes, durante o después de su intervención en las prácticas educativas. En una metodología de evaluación docente que toma en cuenta los motivos y significaciones de los docentes que no se reduce a una evaluación circunscrita a llenar puntuaciones, completar lista de comprobación y en la que, las más de las veces, domina el punto de vista unilateral de un evaluador institucional.

### 5.2.1 Teorías y creencias docentes

Como parte de algunos elementos históricos, quizá algunas de las ideas que impulsaron el análisis del pensamiento docente son las de (Gramsci, 1975) quién postuló que uno de los aspectos centrales del hombre es u ser intelectual. No hay actividad humana dice Gramsci. De la que se pueda excluir alguna intervención intelectual. Más adelante, la metáfora del hombre como científico de (Kelly, 1955), propició que la investigación sobre el pensamiento pedagógico docente se centrara en los actores de los procesos educativos. Este autor observó que los seres humanos no aprehenden el mundo directamente, sino más bien crean una representación interna de él. Con base en la elaboración de constructos, cada persona construye su mundo.

A partir de los estudios del pensamiento pedagógico del docente interesa conocer como los docentes se representan el mundo educativo, con la intención es conocer de qué forma explica el docente y cómo comprende los procesos de enseñanza y de aprendizaje y para (Pope, 1991) se trata de estudios que se orientan al análisis de la acción docente, entendida como el conjunto de relaciones, intenciones y definición de situaciones.

Uno de los aspectos cruciales para ubicar la evaluación de la docencia por medio de la reflexión sobre las teorías y creencias del docente consiste en concebirlo como un práctico reflexivo (Schön D. , 1994) de su propia práctica. En este concepto lo ubica como un sujeto activo capaz de pensar sobre lo que hace y cómo y para qué lo hace; esto conlleva la posibilidad de darle un nuevo sentido y significado a la práctica educativa dentro de situaciones específicas y con ello tomar nuevas decisiones. No es posible hablar de evaluación docente sin persuadir a los docentes de volver a pensar en las metáforas o constructos, las teorías, los valores y las intenciones por las que se rigen.

El practicante reflexivo, dice (Schön D. , 1994) necesita reflexionar críticamente sobre el significado de su pensamiento y acciones como un camino para mejorar su práctica profesional; si ésta tiene que cambiar, los docentes necesitan evaluar algunas de sus creencias fundamentales para alejarse del *siempre me ha funcionado o del no tengo por qué cambiar*.

Kelly ya anunciaba que algunos constructos docentes son resistentes al cambio, que se genera un cúmulo de tensiones cuando se les persuade de que cambien. Éste problema que habrá que tomar en cuenta en la evaluación de algunos constructos; puede resultar amenazante, especialmente si deduce que es necesario un cambio. De esta forma, el aprendizaje y el desarrollo profesional mejoran merced a la reflexión en y sobre la práctica. Habría que considerar también que, con base en la construcción y la deconstrucción de constructos, se está en camino hacia el desarrollo profesional.

Una de las premisas fundamentales de este enfoque es que el docente es un sujeto que reflexiona, emite juicios, toma decisiones e imprime un sentido a su práctica educativa de acuerdo con sus teorías, creencias y valores. Es importante reflexionar sobre el papel determinante que desempeña el cúmulo de representaciones y de elementos que articulan su práctica: su concepción de lo que es enseñanza, sus creencias sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje más pertinentes, sus teorías sobre cuándo consideran que sus alumnos ya aprendieron, sus actitudes y valores que han construido acerca de lo que es su papel como docentes, entre otros aspectos educativos, ya que se suele considerar que un resultado positivo y pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje depende, en una medida considerable de la manera en que el docente ejerce, concibe, planifica, ejecuta y reconsidera su actividad. Por eso el docente es una pieza clave del sistema educativo y habrá que valorar su pensamiento.

Los docentes dice (Kelly, 1955) lanzan al mar las redes de las teorías que poseen y terminan recogiendo los conocimientos que proceden de la comprobación ingenua de sus teorías. La pesca depende del tipo de redes que se lancen en el aula. Siguiendo la analogía, es preciso que el docente verifique y valide la consistencia de las representaciones pedagógicas docentes en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que la pesca, es decir los resultados educativos, sea más fructífera.

Esto es una reflexión sobre la consistencia y la pertinencia del pensamiento docente y a la vez es una manera de evaluar el pensamiento pedagógico del docente. Es probable que éste tienda a cambiar si mediante un proceso de reflexión propia comprueba que una nueva práctica resulta más apropiada y conveniente que la poseída y no porque vea problemas en la anterior.

El estudio del pensamiento docente no sólo es un sistema cognitivo a manera de un dispositivo epistémico de interpretación de la realidad, sino también un sistema eferente de planificación y de control de la acción, por lo tanto no se reduce a un mero ejercicio intelectual, pues además es, parte de la actividad vital para la interacción con el medio. Otra premisa fundamental de los estudios sobre el pensamiento docente abre la posibilidad de considerar las teorías como precursoras, reguladoras o antecedentes de la acción y como apoyo para su evaluación. Es más probable prever su comportamiento si conocemos sus modelos de representación pedagógica.

La propuesta de (Vigostky, 1979) que menciona que el pensamiento guía la acción, es esencial para dar relevancia al conocimiento y la valoración de lo que los docentes piensan hacer, cómo lo van a hacer, por qué lo van hacer, para conocer con base en qué creencias y teorías deciden los objetivos, el estilo de la práctica educativa, la elección de una actividad, las estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de qué, cómo y cuándo evaluar, entre otros factores. Éstos son ejemplos de situaciones en que se expresa el pensamiento pedagógico como regular de acciones para guiarlas hacia su propósito.

Al término de las acciones educativas, la reflexión sobre las prácticas educativas realizadas permite hacer explícitas las teorías pedagógicas y da oportunidad para cuestionar las creencias o para replantear los valores educativos.

Algunos estudios sobre el pensamiento docente no desconocen las frecuentes contradicciones entre lo que se piensa y lo que se hace. Desde que pensamos algo y hasta que lo llevamos a la acción, existe un largo camino lleno de obstáculos e imprevistos.

De los estudios de Rodrigo Rodríguez '93, mencionan que las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en episodios de contacto con prácticas. Taylor '70, observo que los profesores cuando planificaban, no seguían de forma lineal el esquema de Taylor, se centraban en estudiantes, contenido o a enseñar. Tilleman'84, concluyó que los docentes basaban su planeación en el diagnóstico que realizaban sobre el conocimiento previo de estudiantes. Cooney '84, centró su investigación en creencias que los profesores tienen respecto a estudiantes, el aprendizaje, el currículo, y la evaluación sobre una disciplina específica. Lemke'97, menciona que no basta con que se realicen unos cuantos cambios técnicos en los métodos de enseñanza, para resolver problemas educativos, los problemas no son sólo técnicos, sino que derivan de conflictos de valores e intereses. Peterson, Marx y Clark '78, mencionan que la evaluación docente con base en sus representaciones podría dirigir su atención a dar respuesta a algunos cuestionamientos. Figueroa'00, investiga acerca de la teoría personal del profesor y menciona que sólo es un punto de partida no de llegada. Y de los estudios más recientes, Díaz Barriga y Rigo '00, es un estudio de formación docente que se centra en pensar críticamente la práctica en la solución de problemas situados.

En síntesis, el cambio conceptual no es suficiente, aunque es necesario para producir una práctica mejor. El análisis conceptual se verá enriquecido si se acompaña con estudios sobre cómo se hace posible el pensamiento en la práctica.

En el trabajo de (Figueroa, 2000) sobre el conocimiento práctico del docente es una alternativa para conocer la enseñanza. La autora señala que investigar acerca de la teoría personal del docente es un punto de partida para conocer la perspectiva de la enseñanza y construir a partir de ella lo evaluable. Desde este enfoque se fomenta la atuo-evaluación de la enseñanza y se recupera la imagen del docente como agente fundamental protagonista del currículum. A pesar de que el docente está inmerso en un contexto social, se prepondera lo personal, debido a que el factor individual lo lleva a leer ese contexto en forma original, a otorgarle un significado y a comprenderlo desde su propia perspectiva, es decir, desde sus propias creencias y valoraciones.

Por lo que, podemos concluir que ha sido difícil entender en este rubro y para investigaciones sobre la evaluación docente, dejar de lado el papel que pueden desempeñar diversas actividades y situaciones que se viven en la cotidianidad del aula y que constituyen gran parte del tiempo en las aulas.

También es una limitación cuando no se llega a entender que el pensamiento y la acción no son lineales. Sabemos que intervienen elementos desconocidos, ciertos imprevistos o factores inconscientes. El docente ignora la distancia que media entre sus intenciones y su acción y sobre la acción y los resultados a que da lugar con relación a los que se deseaba provocar. Los usos y los fines de la evaluación docente que prevalecen en nuestras instituciones están alejadas de la concepción de evaluación, entendida como una reflexión para mejorar la práctica educativa, por lo que difícilmente la promueven.

Habremos de tomar en cuenta también que la producción académica ha sido considerada como un medio fiable para la evaluación docente, por lo que la evaluación de las teorías y las creencias de los docentes aún no cobra fuerza. También observamos que el tiempo y el apoyo institucional no permiten reflexionar sobre la reconstrucción de las representaciones docentes. Reconocen tener pocos momentos de reflexión individual o colectiva sobre su quehacer como enseñantes.



### 5.2.2 El papel de las creencias

En este rubro hablaremos de las creencias para diferenciar entre estos dos niveles funcionales de representación: el nivel de conocimiento y el nivel de creencia.

Para (Rodrigo, 2003) una teoría opera al nivel de conocimiento cuando la persona la utiliza de forma declarativa para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría o reflexionar sobre ésta como un cuerpo de conocimiento impersonal.

En el nivel de creencia, las personas utilizan la teoría de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, así como para planificar la conducta. Como puede apreciarse, la distinción entre ambos niveles se establece en función de que la demanda tenga una función teórica o bien pragmática.

Socialmente expresamos nuestras creencias iniciando el discurso con un «yo creo» (diferente de “yo opino”) que anticipa el compromiso que tenemos con las ideas a expresar y la disposición a argumentar y discutir a favor de ellas. De allí que la síntesis de las creencias, tanto las que yo asumo como las que atribuyo a otros, se construyen a partir de conjuntos de experiencias obtenidas en el seno de grupos sociales más reducidos que comparten contextos interactivos próximos. Por ello encontramos cierta conveniencia también en las creencias, ya que las personas dentro de un grupo tenderán a compartir las mismas, y es muy posible que la resistencia o aceptación de las ideas de cambio dependa en gran parte de la coherencia que estas tengan con las creencias de los individuos.

## *Definiciones*

Una creencia se refiere a algo que la trasciende y que al mismo tiempo certifica su valor; la creencia realiza una afirmación acerca de una cuestión de hecho, de un principio o una ley. Significa que una situación fáctica particular o una ley se aceptan o se rechazan, que se trata de algo que merece ser afirmado, o, al menos, contar con nuestro consentimiento. (Dewey, 1989)

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. En ellas «vivimos, nos movemos y somos», con ellas no hacemos nada, sino que simplemente estamos en ellas. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos.

Cuando creemos de verdad en una cosa, no tenemos la «idea» de esa cosa, sino que simplemente contamos con ella». En cambio, las ideas, es decir los pensamientos que tenemos sobre las cosas, sean originales o recibidos, no poseen en nuestra vida valor de realidad. Actúan en ella precisamente como pensamientos nuestros y sólo como tales. (Ortega, 2005).

Al movernos en el mundo de las creencias lo hacemos en medio de un conocimiento del cual nos sentimos seguros, con el cual podemos argumentar para defender nuestras acciones y para poder presentar como verdaderas nuestras ideas. A pesar de que las creencias dan confianza a quien las posee, son variables y la reflexión y el cuestionamiento crítico, son los principales enemigos, de su estabilidad y permanencia.

Las creencias se pueden considerar generalmente como una especie de ‘herencia’ que hemos aceptado de otros porque se ajustan a nuestras necesidades de explicar algo o porque es una idea que encaja con las nuestras y no necesita ser cuestionada. Estas se adquieren casi inconscientemente.

Son simplemente acogidas no sabemos cómo, aunque si podemos saber dónde, porque generalmente ocurre en nuestro entorno, aunque también podemos tener acceso a otras épocas y a otros entornos a través de la comunicación.

También puede ocurrir como dice (Dewey, 1989) De oscuras fuentes por canales desconocidos se insinúan en la mente y, de manera inconsciente, se convierten en parte de nuestra estructura mental. De ello son responsables la tradición, la instrucción y la imitación, todas las cuales dependen de alguna manera de la autoridad, o bien redundan en nuestro beneficio personal o van acompañadas de una intensa pasión. Al enseñar, se plantean problemas de valores educacionales y creencias sobre el objetivo de la lección, concepciones sobre los estudiantes, las relaciones en el aula, el por qué en educación, existe una razonable diversidad de metas educativas y de desacuerdos sobre cómo se deben conseguir.

Esto complica inevitablemente las interrelaciones entre pensamiento y acción y por supuesto complica cualquier intento de explicación de las acciones docentes. Por lo tanto se entienden las creencias como influencias modeladoras básicas del esquema. Los docentes pueden dar sentido a nuevas prácticas o ideas de instrucción simplemente a través de la perspectiva de lo que ya saben y creen.

De esto que se considere que la experiencia y las creencias previas son centrales a la hora de propiciar cambios en las acciones docentes. Esas creencias sirven de lentes interpretativas, base del sentido común, a través de las cuales los docentes dan significado a su experiencia y enmarcan e intentan resolver o mejorar las situaciones relacionadas con sus problemas en la enseñanza. Los hábitos que se tienen para enfrentarse a los problemas apoyan y refuerzan las creencias, y estas mantienen hábitos que son difíciles de cambiar. A las creencias se les atribuye además un componente afectivo cuando se afirma que en gran medida lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan y sienten, aunque las innovaciones y los cambios, se reconoce, tienen que estar motivadas por los conocimientos vanguardistas adoptados como estilo de pensamiento por los grupos y transformados por los docentes en concepciones.

Cuando se considera a los docentes que están aprendiendo y que construyen sus propias concepciones, es necesario considerar que éste es un proceso activo donde las personas que aprenden construyen nuevos conocimientos e interpretaciones sobre la base de lo que ya conocen y creen. Esa prescripción implica que, como sus estudiantes, los profesores sólo pueden aprender nuevas prácticas de enseñanza y nuevas interpretaciones en la medida en que puedan darle sentido a través de la perspectiva de su conocimiento y sus creencias ya existentes.

En el caso particular de los docentes se espera que sus creencias mantengan algún tipo de coherencia, que no deben creer (o querer) cosas aparentemente incompatibles, aunque el principio de coherencia sea muy difícil de explicar. Si sus creencias y deseos son coherentes, se van convirtiendo en compromisos, en convicciones que caracterizan al tipo de profesor responsable, comprometido, justo y dedicado.

Por otro lado, pueden ser nocivas porque desvirtúan y porque pueden significar quedarse en el tiempo. Si nos entregamos a ellas con sensatez, tales formas de pensamiento pueden proporcionar auténtico goce y pueden ser incluso una fuente de necesario recreo. (Dewey, 1989)

Las creencias soportan un compromiso afectivo que garantiza la decidida participación y acompañadas de la capacidad de reflexión y crítica pueden ser el comienzo de un compromiso intelectual y práctico. Justo es reconocer que aparecen en los comienzos de la investigación y proporcionan la fuerza necesaria para adentrarse en un camino de búsqueda, aunque también pueden ser un gran obstáculo. En este mismo campo, al conocimiento inferido o intuido con elementos que no permiten el rigor científico exigido, se le denomina creencia y es posible que sirvan de puente para llenar un vacío científico y alcanzar un tramo con la fuerza de la teoría.

En el mundo universitario debería dársele más importancia a su reconocimiento para apoyar el estudio cuidadoso y la reflexión crítica en la búsqueda de las razones que las sustentan y para inferir las consecuencias de su adopción, ejercicios que pueden llevar a su reevaluación o al encuentro de un camino investigativo fructífero. También sobre su conocimiento se ubican en su justa dimensión cuando se convierten en obstáculo epistemológico o desvirtúan la interpretación del conocimiento. En este punto del camino se abre un paréntesis para estudiar una figura que puede tener la máscara de conocimiento o creencia, pero, y esto son las opiniones.

### 5.3 Ámbito de la evaluación

Durante los 80 y 90, ocurrieron rápidos *cambios* en la mayoría de aspectos de nuestra sociedad. Tales cambios en el medio ambiente, sobre todo, afectaron la escuela, y los docentes tuvieron que encarar diferentes tipos de problemas, inciertos y desafiantes. Como es de esperar, las metas en educación parecen complejas: las tareas tienen más demanda; las expectativas del público son más diversas; la rendición de cuentas toma auge. Se dice que el siglo XXI el ambiente de la educación podría ser más cambiante y demandante, porque el desarrollo de la tecnología, la economía y el ambiente político es rápido y drástico.

Esto supone que los docentes, en la era de cambios, están requiriendo la obligación de ampliar sus roles y responsabilidades como desarrolladores del currículo, del nuevo profesor mentor, facilitador del desarrollo del grupo, la acción de la investigación, el equipo líder. Las nuevas responsabilidades envuelven tanto a los docentes, los padres, los estudiantes, así como a los organismos públicos, los encargados de la toma de decisiones y a los miembros de la administración universitaria.

En este contexto, la evaluación de los docentes universitarios ha sido uno de los tópicos sobre la enseñanza superior que ha generado el mayor número de debates durante los últimos años. Varios tipos de razones justifican este hecho. En primer lugar, se señala que la enseñanza universitaria tiene un papel fundamental a la hora de evaluar la calidad de la universidad, ya que el prestigio de una institución depende, en cierta parte, de la calidad de su profesorado. Claro está, que existe la convicción de que detrás de cualquier mejora significativa en la escuela, subyace la actividad de los docentes, pero esto es una enorme responsabilidad de todos los componentes de la institución y no es única del docente. Aunque, ciertamente la Universidad no se ha planteado las cuestiones pedagógicas, propias del denominado "*sabe enseñar*", que atañen a la práctica docente y a su mejora, debido a la existencia de un dominio del saber académico sobre el pedagógico-didáctico, reconocido el primero como único requisito para desarrollar una docencia de calidad.

No obstante, consideramos que, pese a la cantidad de reformas educativas implementadas en los diferentes países occidentales, el logro de los estudiantes depende en gran parte de la calidad de sus docentes.

Esta evaluación es algo muy complejo, porque puede centrarse en aspectos muy diversos: su formación, su competencia, su comportamiento en el aula, los resultados que obtiene, etcétera. Por ejemplo, si nos fijamos en la actuación del docente en el aula, en la preparación de clases, vemos que este único aspecto es también una actividad compleja, porque es difícil aislar sus diversos componentes y facetas.

Muchos profesores se *niegan a ser evaluados*; tienen miedo a la evaluación por desconocimiento de sus formas y objetivos, por la falta de credibilidad de las instancias evaluadoras, por planteamiento apresurado acompañado de un estado de desinformación o una información sesgada, por las posibles repercusiones de la misma evaluación; en cuanto al impacto sobre el salario, la promoción o en las decisiones relevantes sobre el desempeño docente.

Por otra parte, algunos estudios e informes coinciden igualmente en resaltar que, mientras la calidad de la actividad investigadora de los docentes universitarios se ha potenciado notablemente durante los últimos años, la *función docente* se halla sometida a una progresiva devaluación, tanto profesional como social. Hacemos caer la responsabilidad de la calidad de la enseñanza universitaria sobre el profesorado, pero primordialmente se potencia la función investigadora en detrimento de la docencia. Esta limitación de los procesos evaluativos en las universidades tiene, desde nuestro punto de vista, dos problemas que consideramos graves dadas sus repercusiones. De una parte, plantea la evaluación de la docencia como "*una cuestión individual de cada docente*" sin tener en cuenta que la calidad de esta función en el ámbito institucional, depende de la coordinación y actuación conjunta de todo el equipo de profesores que coinciden en una determinada titulación.

Se establecen procedimientos diferentes -duros y blandos- para evaluar investigación y docencia, lo que implícitamente conlleva una lectura de que -oficialmente- se reconocen como más importantes para evaluar a los docentes con los elementos basados en sus contribuciones científicas que en sus actuaciones pedagógicas.

Ahora bien, como ya expusimos en los apartados anteriores, hemos de tener en cuenta que toda enseñanza supone un modelo y, por consiguiente, cualquier método de evaluación lleva consigo un modelo explícito o implícito de enseñanza. Esto significa que para evaluar al docente, es necesario un conocimiento del tipo de enseñanza que se pretende desarrollar, de modo que la evaluación se ajuste a este modelo y no pierda su sentido. En este contexto, un sistema de evaluación puede llegar a ser un contrasentido si se aplica a un modelo estándar ajeno a cada realidad y a cada contexto.

### 5.3.1 Valorar las cualidades personales

Esta consideración se refiere a la valoración de las *cualidades personales que el docente posee y manifiesta*, por ejemplo a: facilidad de comunicación y empatía, interés y perseverancia en su trabajo. Para que desarrolle su tarea de forma eficaz. El problema surge al plantearnos cuáles son las aptitudes docentes necesarias y cómo se miden estas aptitudes.

Pero no podemos centrar la evaluación del docente universitario solamente en sus características o cualidades personales. Debemos abordar otros factores que muestren si está preparado profesionalmente y si sabe desarrollar sus competencias *docentes* en el aula y en las restantes tareas que le corresponden en el centro educativo.

Por otra parte, podemos mencionar que los ciclos de vida constituyen un aspecto relevante en el desarrollo profesional de los docentes. La presión sobre los docentes y sobre quienes pretenden serlo resulta enorme. El diferencial entre candidatos y plazas disponibles es cada vez mayor, lo que supone varios años de preparación para las oposiciones. Los pocos afortunados que logran superarlas entra en un sistema que les exige mucho pero les ofrece escaso apoyo. Y así seguirán durante años. En algunos casos preocupados por hacerlo lo mejor posible. En otros, adaptándose a las rutinas que las instituciones plantean. (García, 2000)

Nuestra vida personal va pasando por etapas en las cuales tanto las disposiciones como las capacidades van alterándose. El ejercicio de la docencia debe combinarse con el de otras funciones personales, familiares, sociales que entran, en ocasiones, en colisión. En la docencia universitaria, se produce una cierta angustia solidaria el ver a las nuevas generaciones de interinos, becarios y volviendo un sin vivir con la necesidad perentoria de acumular méritos a cualquier precio para ubicarse en el sistema de una forma satisfactoria.



Eso les lleva a estar inmerso simultáneamente en infinidad de tareas: unos en sus tesis, otros asistiendo a cuanto curso se ofrece, corriendo de congreso en congreso para obtener un papel con el que engrosar su curriculum vitae, marchando al extranjero por exigencia de las becas, etcétera. Y, a la vez, debiendo encargarse de las clases que nadie quiere, con horarios imposibles.

Es decir, la enseñanza como profesión camina, indefectiblemente, al unísono de cómo lo hace la vida. Vida y profesión no funcionan como dos realidades que avanzan en paralelo sino como dos espacios de acción e inversión (física y emocional) que se van complementando e interfiriendo.

Ser docente, tratar de hacerlo bien exigiría una dedicación absoluta. Pero por otro lado, está la vida personal y familiar que muchos se ven obligados a aplazar porque les resulta imposible compaginar ambas. Ellos y ellas están en la edad de enamorarse, de consolidar sus relaciones, de tener hijos si lo desean, de disfrutar de esos primeros años de la vida profesional que ya nunca se repetirán. Pero en lugar de eso se encuentran con una presión institucional y una competencia para consolidarse tan fuertes que todo se pone demasiado cuesta arriba.

En definitiva, el desarrollo profesional se inscribe en un doble marco que lo condiciona. Por un lado, queda enmarcado en el proyecto de vida personal que cada uno de nosotros vamos tejiendo en base a las expectativas y oportunidades que nos permiten generar nuestras particulares circunstancias; por otro, en las fases de progreso que la carrera profesional tenga establecidas y reguladas. Ambos pueden complementarse o contraponerse.

### **5.3.2 La actuación docente en el aula**

En la literatura de habla inglesa, la descripción de la *actuación del docente* se refiere generalmente al término "*teacher performance*", concerniente a la situación concreta en la que el docente se desarrolla, llámese aula, universidad o comunidad, entre otros.

Éste es uno de los métodos más comunes y también más controvertidos, que se emplean en la *evaluación del docente* puesto que permite verificar el grado en que las cualidades, actitudes y competencias que manifiesta el docente universitario, afecta a los resultados de los estudiantes. Existen al menos siete áreas críticas en el actuar sobre las funciones y obligaciones de los docentes. (Paparella, 2011)

### 1. El cuidado de los objetivos curriculares

La noción de currículo, que pretende ser un repertorio general de criterios o reglas a seguir para responder a los diversos problemas que se presentan ordenados entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se hace cargo de los contenidos disciplinarios y de los objetivos de la educación basada en estructura específica de los cursos.

### 2. La elección de los contenidos

Es una operación que se realiza casi siempre en términos de negociaciones difíciles entre un principio abstracto de la integridad contenida en la labor educativa. La elección de los contenidos es una operación compleja, que implica el ejercicio de la responsabilidad que supone la formación, de acuerdo con las normas y estructuras que están estrechamente relacionadas con las opciones educativas. La omisión de estos marcos hace que sea difícil cualquier intento de elección y selección de contenidos que no pueden ser expuestos como factores de fragilidad y pobres justificaciones.

### 3. Cuestiones motivacionales

Las aparentes progresivos niveles de pérdida de motivación de los estudiantes universitarios, ha provocado diversos estudios, sin embargo, casi nunca enfrentan las medidas del sistema.

Por el contrario, cuando te das cuenta de lo que esto trae consigo, en términos de prolongación anormal de la duración de los cursos de estudio, la dispersión y la deserción escolar, existe una propensión a encontrar ajustes internos en la estructura de los estudios con resultados no sólo insuficientes, incluso cuestionables de bajo el perfil.

#### 4. Las expectativas legítimas

Es una preocupación que resta los cursos de estudio, al menos en términos de formalidad, de incertidumbre que siempre ha caracterizado por identificar competencia profesional con marcos epistemológicos como una tarea legítima.

#### 5. La relación entre las disciplinas

La capacidad de organizar disciplinas para módulos parece favorable para realizar conexiones, pero también en este caso se han ido haciendo distinciones prevalecientes como las especificaciones, las especializaciones en la forma de integración de disciplinas.

#### 6. La estructura y organización de la enseñanza

En una disposición ordenada de enseñanza no debe ser difícil un acuerdo entre los maestros y estudiantes porque, los tiempos y formas, la conexión de los contenidos con el programa hace posible profundizar el interés común. Tampoco debería ser difícil de identificar, de este modo, las actividades de los talleres que se pueden orientar a desarrollar experiencia.

#### 7. El perfil cultural de los conocimientos disciplinares

Para muchas sub disciplinas es pantanoso encontrar un espacio para el estudio directo de la investigación o las fuentes culturales más importantes o las referencias más fiables.

Es necesario prestar atención a marcos teóricos, los propios fundamentos de la disciplina como base, a ese conjunto de datos, que a menudo se condensan en los diagramas de resumen, donde debe ser discutido e ilustrado convenientemente. Es apostar a una manera diferente de entender la gestión del tiempo de enseñanza.

Evidentemente, esta conducta real del profesor es algo distinto de sus aptitudes, de su competencia y del efecto que produce en sus alumnos, de forma que no es adecuado basar toda la evaluación del profesorado en la actuación. En la evaluación, antes que la actuación del docente en el aula, hay que tener presente el dominio de los contenidos de la materia que enseña, junto con la programación y la preparación de las clases. El dominio de contenidos de su asignatura o disciplina es la condición necesaria. Pero la condición suficiente para que se produzca una acción educativa – formadora eficaz, ligada al resto de procesos que facilitan la comunicación de los contenidos y la motivación de aprendizaje que generan en el estudiante. Ambas condiciones son básicas y la segunda supone la primera. (García, 2000)

La calidad del curso o de la enseñanza depende en parte del comportamiento del docente, pero, al mismo tiempo, es un proceso social que está envuelto en la participación de los estudiantes, en seminarios o reportes, también en discusiones e interacción entre los estudiantes. Sucesivamente, la enseñanza refleja la actuación de un buen instructor, bien preparado y relacionado con los estudiantes, apoyado por condiciones externas con un apropiado nivel de dificultad y cantidad de trabajo, que satisfaga las facilidades de enseñanza y con contenido interesante. Donde la interacción es positiva, los estudiantes, con seguridad, evaluarán el curso positivamente y se logrará un buen nivel en el rendimiento. La actuación del docente es útil para tomar decisiones sobre cargos de responsabilidad, promociones, retribuciones, pero dependerá de un sólido conocimiento sobre la naturaleza de una óptima actuación.

El docente ha de potenciar en los estudiantes experiencias cuyo resultado sea el aprendizaje de aquello que la educación pretende conseguir, es la manera de generar experiencias en los estudiantes para que éstos adquieran las habilidades y destrezas que se consideran básicas en la educación.

En este sentido, se puede afirmar que evaluar las experiencias del estudiante es una medida más directa que la medición de la actuación o del comportamiento docente, pero no una medida de la actuación del profesor o de la competencia de éste.

### 5.3.3 Los resultados de aprendizaje o eficacia

Se puede evaluar la *competencia docente* en función de los cambios estables en los estudiantes una vez finalizado el proceso de enseñanza – aprendizaje y cuyos resultados son atribuibles a la tarea del profesor. Aunque, éste ha sido un tema muy debatido, por lo difícil que es determinar o cuantificar hasta dónde llega el efecto del docente sobre el estudiante y hasta dónde se debe a factores contextuales que se escapan del control de éste.

En esta búsqueda sobre *qué* ha de evaluarse del docente universitario. Para algunos autores, estos aspectos pueden ser empleados en un proceso de revisión de la docencia universitaria.

La eficacia docente universitaria involucra una serie de elementos cognitivos, sociales, comunicativos que, manejados con destreza y conocimiento, hacen posible la consideración de profesor eficaz. En general hablamos que debe establecer los objetivos desde el principio de la clase y esbozar los contenidos de la lección: señalar las transiciones entre las partes de la lección, indicar los puntos más importantes de una lección, resumir los puntos de una lección, repasar las ideas principales y los hechos al final de una lección e iniciar la próxima lección con este tema.

El docente eficaz ha de ser organizado pero también flexible en los planteamientos. También consideramos, en tercer lugar, otro elemento relevante, además de la presentación de la clase, tiene que ver con el conocimiento de la disciplina.

El concepto de eficacia docente proviene del término inglés "*teacher's effectiveness*", introducido en la pedagogía española como versión de "*teacher o faculty effectiveness*". La definición más conocida de este concepto fue propuesta por la U.S. Oficina de educación en Washington D.C., en términos de conducta, aptitudes y características más deseadas. Hace referencia a la capacidad, aptitud o poder para producir un efecto determinado en los estudiantes. Por tanto, desde una perspectiva general y un somero análisis, podemos deducir que el único criterio válido de la eficacia del profesor universitario es el logro de los objetivos docentes, investigadores y de servicio social.

Un problema relevante es que primero y antes que nada, se debe decidir cuáles son los resultados esperados que se deben alcanzar, y posteriormente, indicar el lugar del aprendizaje donde se localiza esta influencia.

Ahora bien, hasta el presente, el objetivo principal de los estudios sobre eficacia docente ha sido el de concretar dichas características en forma de variables de presagio, proceso y producto. Todo esto con el fin, afirman en un buen análisis (Cabrera & Colbeck, 2001), de determinar cuáles son los indicadores o predictores que configuran la eficacia docente y que, por lo tanto, puedan ser utilizados como criterios de evaluación.

El mayor problema radica en que no existen resultados relevantes al respecto, debido, principalmente, a la existencia de diversos enfoques y paradigmas en los que cada autor se posiciona para elaborar su propuesta sobre este tema.

Evidentemente, esto ha producido gran variedad de criterios dispersos, de múltiples roles del docente y de una gama de tareas en el contexto actual, que hacen difícil, si no imposible, emplear una concepción simple para describir y evaluar la eficacia docente.

Por otra parte, ciertamente, es posible utilizar *diferentes indicadores* o criterios para estudiar la eficacia de un profesor, como: resultados académicos, juicio de colegas y expertos, indicadores de productividad, etc. Sin embargo, la mayoría de los trabajos vienen utilizando únicamente como criterio el juicio que manifiestan los estudiantes, lo cual debe entenderse como un reduccionismo que restringe la definición de la eficacia docente a la perspectiva de una audiencia; es decir, a aquellas conductas que son percibidas por los estudiantes y que se recogen en un instrumento de evaluación.

Desde la perspectiva de los estudiantes, que es el objeto de nuestro estudio, la eficacia docente se define por un conjunto de criterios que se aglutinan en torno a unas dimensiones determinadas. Aunque como hemos manifestado, ésta no es la única asunción sobre los predictores del “*buen profesor*”, debido a que constantemente aparecen textos que se refieren a los innumerables aspectos que se involucran en la docencia universitaria.

#### **5.3.4 El docente como destinatario de la evaluación**

De acuerdo con (Zabalza, 2011) la práctica educativa debe entenderse por medio de los acontecimientos que ocurren en el aula en la interacción docente-estudiante y estudiantes- estudiantes, como una actividad dinámica, reflexiva, que no puede reducirse a los procesos educativos en el interior del salón de clases, sino a la intervención pedagógica que ocurre tanto antes como después de los procesos interactivos en el aula.

Es decir, abarca los procesos de planeación docente y los de evaluación, incluyendo dentro de estos últimos no sólo los resultados inmediatos de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, sino también los efectos de la instrucción en las actividades posteriores de aquéllos en relación con la materia de estudio, producto de la interacción con el docente en el aula. Son procesos inseparables de la actuación docente.

La planeación de la docencia incluye lo que los profesores piensan lograr (metas), cómo piensan alcanzarlo (estrategias didácticas) y de qué manera pueden saber que lo lograron (estrategias de evaluación). Estos aspectos pueden ser planteados de forma explícita en los programas de estudio y los planes de clase de los docentes; sin embargo, en diversas ocasiones no se encuentran especificados con claridad y es necesario recurrir al análisis del pensamiento didáctico del docente para averiguar qué, cómo, por qué y para qué éste ha elaborado una propuesta didáctica de tal o cual forma. Este análisis puede proporcionar información valiosa para caracterizar lo que los docentes hacen en el aula y acercarnos a la comprensión de por qué lo hacen.

En relación con lo anterior, resulta necesario considerar cuatro componentes fundamentales del quehacer docente: a) pensamiento del docente; b) planificación de la enseñanza; c) práctica educativa dentro del aula d) la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estos componentes pueden ser utilizados como base para el análisis de las diversas formas como se atiende la evaluación de la docencia.

En las formas tradicionales sobre la evaluación docente se emplean las evaluaciones de los estudiantes para informar sobre la actuación de los docentes, utilizando para ello cuestionarios de opinión. Consideran tanto los aspectos vinculados a las actividades dentro del aula como las formas de evaluación de los aprendizajes utilizadas por el docente. En algunos cuestionarios se encuentran preguntas asociadas a la planeación del docente, en específico a la entrega oportuna del programa y materiales del curso. (Arbesú, 2001)



Existen también, otras aproximaciones a la evaluación de la docencia que se relacionan de forma más estrecha con el análisis del pensamiento didáctico del docente y con la intención de explorar aspectos tales como su postura epistemológica frente a una determinada disciplina, así como las estrategias pedagógicas y de evaluación que utiliza, entre otras. El componente del quehacer docente, se apoya en resultados de investigación de una aproximación a la evaluación de la docencia denominada: análisis de la práctica educativa. (García, 2000) Esta aproximación se está convirtiendo de forma gradual en una de las opciones más prometedoras para construir instrumentos de análisis y evaluación de la docencia, en vista de que se ubica en el contexto mismo de la interacción docente-estudiantes y pretende proporcionar una visión más apegada a las condiciones de la vida en las aulas.

Como último complemento está la evaluación de resultados no sólo de aprendizaje sino también de la influencia ejercida por el docente más allá del contexto del aula. Es necesario tomar en cuenta las actividades posteriores realizadas por los estudiantes que pueden estar vinculadas a los procesos de interacción en el aula. La valoración de las actitudes de los estudiantes posterior a la instrucción, en relación con la materia de estudio y las actividades respecto de la misma, constituyen parte fundamental de la valoración del quehacer docente.

Los esquemas que han dominado la investigación empírica de la enseñanza son aquellos que enlazan, de forma directa, el rendimiento de los estudiantes con los rasgos de personalidad del docente, así como sus comportamientos y estilos de enseñanza. Estos enfoques tradicionales de evaluación docente en los que se administran instrumentos y escalas que pretenden medir conductas discretas del docente como indicadores de sus atributos personales o estilos de enseñanza. (Coll, 1996). Por otra parte, los enfoques que estudian el pensamiento pedagógico del docente con la intención de explicar cómo ejerce una función de mediación vinculada a los comportamientos de los docentes y sus estudiantes y de qué manera influye en la práctica docente y sus resultados, muestran un avance con relación al planteamiento anterior.

En este punto se introduce la comprensión de una diversidad de fenómenos y procesos psicológicos o de representaciones mentales compartidas para dar razón de las conexiones entra la enseñanza y el aprendizaje en el aula. No siempre hay una comprensión del contexto donde ocurre la enseñanza y es frecuente que no haya tampoco una correspondencia con las prácticas educativas reales. Pero este enfoque ofrece la posibilidad de trabajar con los docentes en interesantes procesos de reflexión sobre el propio pensamiento y la actuación pedagógica, en estrecho vínculo con esfuerzos de autoevaluación y formación docente.

La ausencia en ocasiones, de una clara definición de las funciones de la docencia en los contextos de formación profesional en las universidades genera una serie de cuestionamientos, sobre todo porque dicha discusión lleva implícita la caracterización de los rasgos que definirían al “buen profesor”. La dificultad crece cuando observamos que se pide a éste que lleve a cabo una multiplicidad de funciones, como la de ser “maestro”, al cumplir con la transmisión de conocimientos; “animador”, al proporcionar un mínimo de conocimientos, “guía”, al otorgar a los estudiantes herramientas para ampliar su conocimiento fuera de contexto del aula; “súper revisor”, al hacer el seguimiento de los trabajos de los estudiantes como una forma de adquisición de conocimientos o, incluso, como “recurso” por cuanto responde a las necesidades expresadas por los estudiantes. (Rueda M. , 2011)

Lo que se busca es contribuir, particularmente a la evaluación de la función docente, circunscrita al ámbito del aula, ya que pretender abarcar todas las esferas de acción del académico universitario abrirá una amplia y casi interminable gama de otros problemas.

Cualquiera que sea la perspectiva de la docencia, el propósito principal de diseñar y poner en marcha procesos para su evaluación habrá de tener como guía la intención de contribuir a su mejoramiento.

## 6. METODOLOGIA

“Tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre.  
El hombre no es más que lo que la educación hace de él.”

E. Kant

### 6.1 Tipo de investigación

Cuando se lee en los manuales sobre las bondades de un método o de un instrumento de medida, no se imagina siquiera que en el contexto de una nueva investigación el espectro de colores, variará considerablemente de lo que vio otro investigador. El poder formativo de los procesos de investigación no se puede comprender hasta que los ojos abiertos y el espíritu dispuesto, recorren caminos.

Cuando se investiga en un trabajo académico formal, con una dirección que tolera los errores y reorienta las acciones con generosidad y creativa habilidad, se quiere permanecer y disfrutar cada momento, como una de las pocas situaciones en las cuales se es consciente de lo que está pasando con los propios aprendizajes. Con el andar se van cubriendo diferentes etapas, en las cuales se van descubriendo que los resultados no son de primera línea, porque los métodos no lo eran, o simplemente porque las bases de un edificio no son de primera línea, por el contrario, siempre están ocultas; también podría ser porque se deberían utilizar otros métodos; se iban dando significativas revelaciones en cuanto a cómo se hace una investigación, y lo que es también muy importante, cómo no debe hacerse.

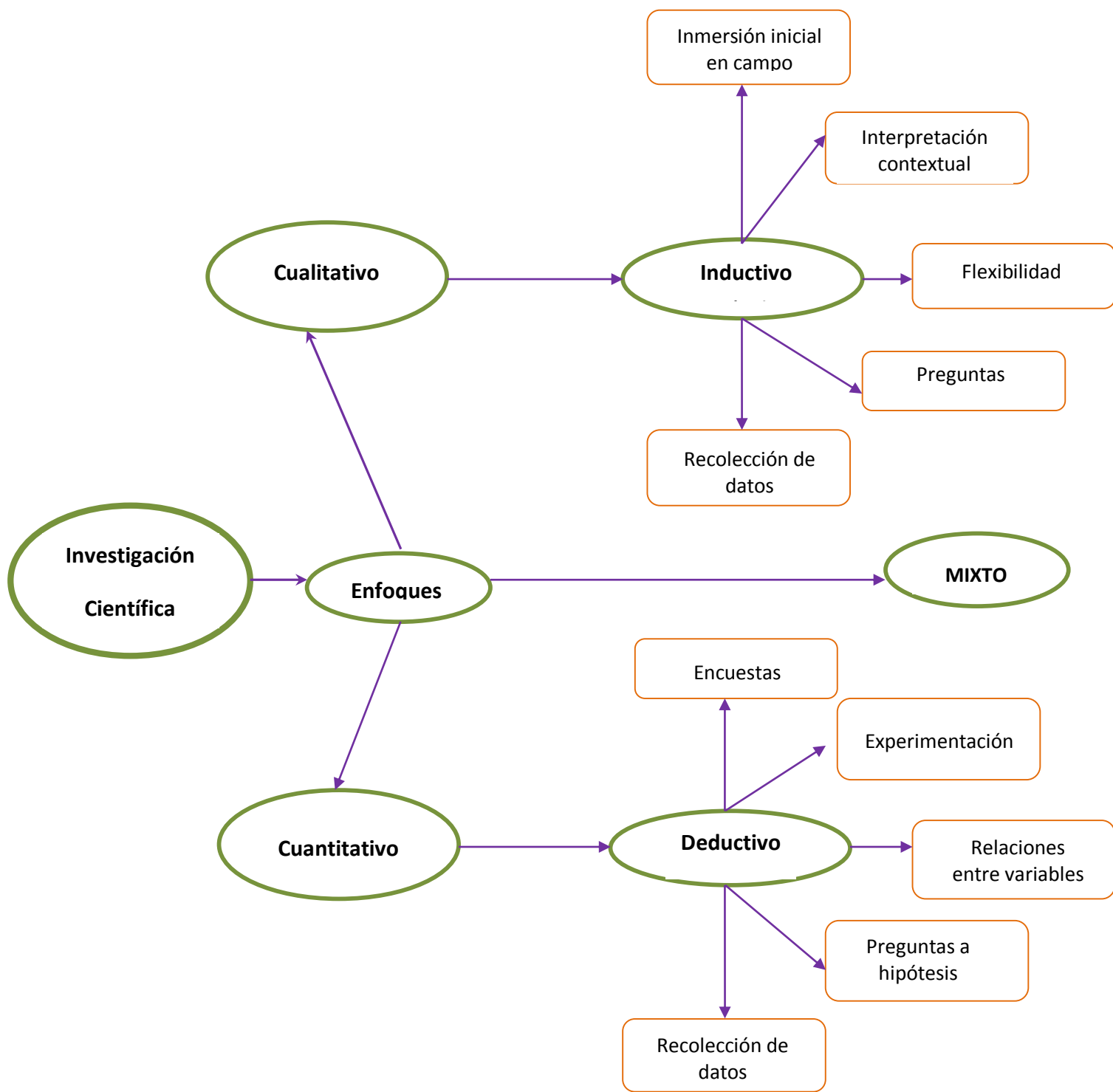
Así podemos decir que se inicia el recorrido en esta investigación, como es habitual en cualquier acción investigativa, estudiando el problema en su magnitud, intentando delimitar un apartado en el cual se pudiera hacer algún ejercicio explicativo que sirviera de base a posteriores investigaciones, y que fuera lo suficientemente significativo como para cumplir el requisito de una tesis doctoral, y lo que era más importante, que nos permitiera disfrutar de un proceso con goce.

Se pensó que la evaluación tiene una gran responsabilidad en la problemática educativa, específicamente en la acción docente se han centrado grandes esperanzas para conseguir cambios y por ende el mejoramiento de la calidad de la educación superior. El conflicto más significativo lo encontramos en la incoherencia entre las concepciones de calidad que se leen en los modelos de evaluación docente de las instituciones universitarias y lo que se espera de estas acciones evaluativas.

Una manera de acercarnos a este mundo de la evaluación docente, que se realiza por varias razones y que al decir de estudiosos, observadores y participantes, no responde a ninguna de las intenciones. Se evalúa a los docentes para conocer la calidad, se evalúa para mejorar la calidad, se evalúa para rendir cuentas, se evalúa por mandato de algunas autoridades o planes nacionales, se evalúa para acreditar la titulación. Se evalúa a través de acciones que toman las acciones docentes como objeto de estudio, en las cuales el docente es objeto y observador, pero no participante. Observar nos convierte en los ojos y en las voces de muchas personas de diferentes lugares y disciplinas, que también se preguntan si realmente la evaluación conduce a la calidad, o si la calidad puede evaluarse en acciones puntuales y cuál es realmente el sentido de la evaluación docente.

El trabajo de investigación está enmarcado claramente dentro de una investigación mixta por los métodos, las herramientas y los fines. Es una búsqueda encaminada a leer y comprender las concepciones implícitas sobre docencia de calidad que se expresan en los modelos de evaluación docente.

Este modelo representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Requiere de un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques y en un solo estudio se puede obtener una fotografía más completa del fenómeno.



Sampieri Hernández, Roberto 2010

La investigación oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, además de que por parte del investigador necesita un enorme dinamismo en el proceso.

Enfoque cuantitativo: usa recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento.

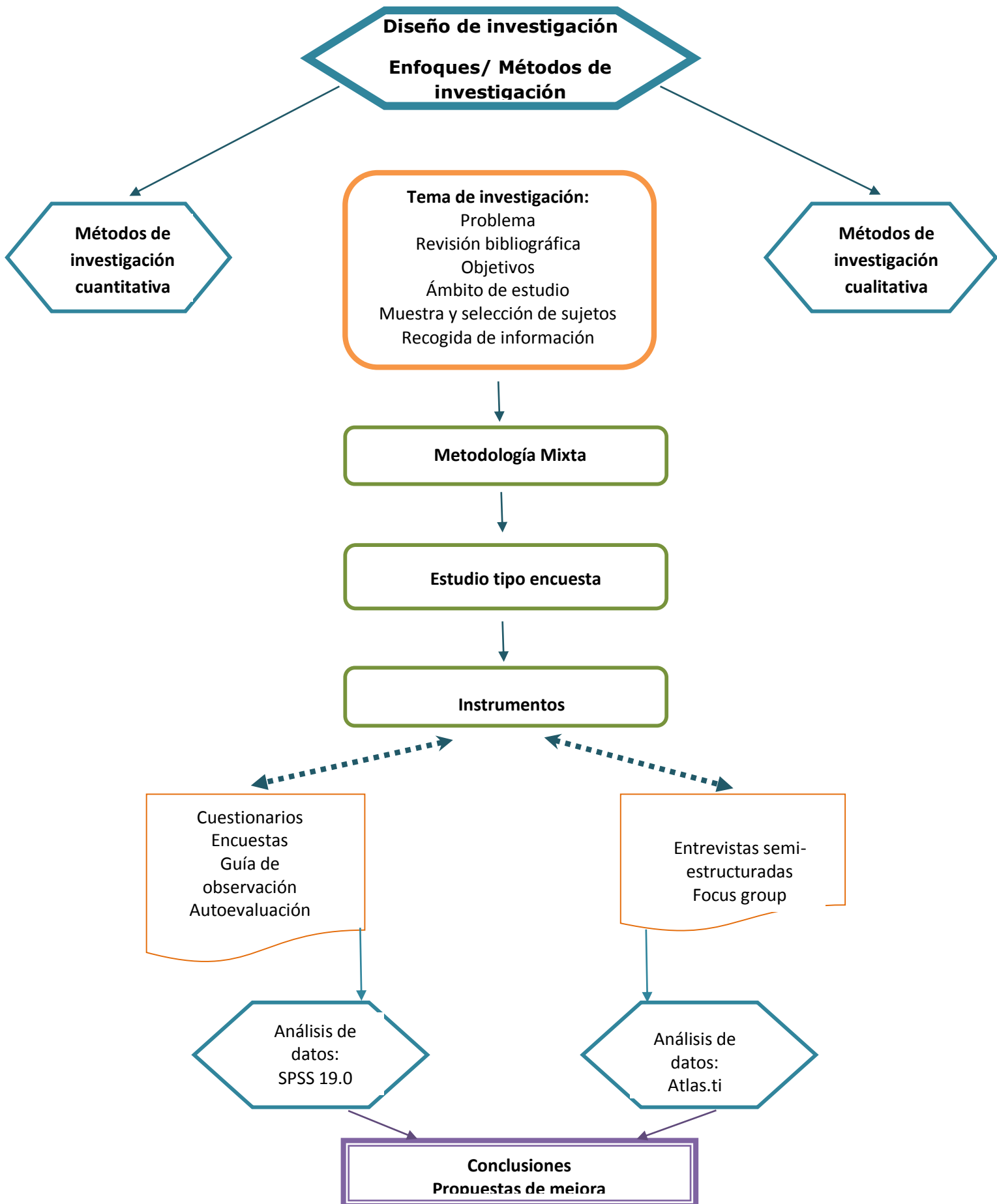
Enfoque cualitativo: utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación.

Aquí primero se aplica un enfoque y luego el otro, de manera relativamente independiente, dentro del mismo estudio. Uno precede al otro y los resultados se presentan de manera independiente o en un solo reporte. Primero enfoco cuantitativamente el estudio y, luego, cualitativamente, incluyendo ambas fases del proceso de investigación.

## **6.2 Diseño de la investigación**

Una vez que hemos definido anteriormente el tipo de estudio a realizar y establecido hipótesis de investigación, concebimos la manera práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación. Este diseño de investigación se refiere al plan o estrategia general concebida para responder a las preguntas de investigación. El diseño de investigación orienta al investigador en lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio, contestar las interrogantes que se ha planteado y analizar la certeza de las hipótesis formuladas para este estudio.

Para esta investigación el diseño de investigación es el siguiente:



### 6.3 Diseño y descripción de indicadores

A continuación se describen los indicadores y variables definidas considerando las funciones docentes en el ámbito de la educación superior en México. Los Indicadores son hechos o expresiones concretas y cuantificables cuyos valores nos permiten medir la idoneidad, la eficacia y la eficiencia de nuestro estudio, proyecto u investigación. Para evaluar correctamente es necesario concretarlos y explicitarlos desde el inicio. Como todo proceso de investigación, no se puede prever absolutamente todo y hemos de ser flexibles para poder evaluar también los imprevistos que pueden surgir y que van a incidir en el desarrollo positivo o negativo de un estudio.

La evaluación de programas requiere valorar la información obtenida sobre los componentes de un plan, proyecto o programa, pero comparándola con algún referente interno o externo de calidad, es decir, con un *criterio*. En alguna ocasión se ha planteado la posibilidad de abordar la evaluación de programas, planes o proyectos sin contar con criterios previamente establecidos Cronbach.<sup>16</sup> La idea de una evaluación sin criterios no supone, contra lo que la propia expresión parece sugerir, que se establezcan valoraciones sobre un programa sin establecer elementos de comparación; por el contrario, plantea la posibilidad de criterios emergentes al proceso mismo de evaluación.

No obstante, conviene comenzar definiendo los términos claves de este tema; *criterio, estándar, indicador, descriptor...* Un **criterio** es un objetivo de calidad respecto del que puede ser valorado un plan, proyecto o programa, estudio o investigación.

---

<sup>16</sup> Cronbach en Guba, E.G. y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. California: Sage Publications.



## **Descripción de indicadores**

### **1. Docencia (enseñanza)**

**1.1 Planeación del curso.** Como el profesor diseña su curso.

Diseño del programa del curso. Se refiere al hecho de que el profesor haga ajustes en el programa del curso, en base a las características del grupo y lo implemente de acuerdo a lo planeado.

**1.2 Adecuación del programa del curso.** Evalúa los ajustes que el profesor realiza al programa que recibe por parte de la institución, en torno a criterios de evaluación, actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, recursos, bibliografía y distribución del tiempo, con el fin de adaptarlo a las características del grupo en el que se impartirá la asignatura

**1.3 Cumplimiento del programa del curso.** Evalúa el avance en el desarrollo del curso, de acuerdo a lo estipulado en el programa.

**1.4 Resultados de aprendizaje,** Evalúa resultados concretos sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes habrán desarrollado a lo largo del curso.

**1.5 Contenido.** Evalúa los diversos temas que se cubrirán durante el curso.

**1.6 Participación del profesor y estudiante en el proceso de aprendizaje.** Evalúa el rol del facilitador del aprendizaje que juega el profesor, así como el papel activo que debe tener el estudiante, en relación con el modelo educativo.

**1.7 Recursos didácticos,** Evalúa los recursos didácticos o medios electrónicos, software que se emplearán a lo largo del desarrollo del curso.

**1.8 Criterios de evaluación,** Evalúa la forma e instrumentos para evaluar resultados durante el curso.

## 2. Facilitación del aprendizaje.

2.1 Evalúa la forma en la que el profesor utiliza diferentes actividades de aprendizaje y recursos disponibles para facilitar el aprendizaje a sus estudiantes.

2.2 Promoción del logro de los resultados de aprendizaje institucionales. Evalúa el hecho de que a lo largo del curso el profesor promueva comunicación clara y efectiva, aprendizaje continuo, pensamiento crítico y valores, así como apertura a la diversidad, mediante actividades de aprendizaje, prácticas, sean individuales o grupales.

## 3. Evaluación del aprendizaje.

**3.1 Uso de técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje.** Evalúa el uso de una variedad de técnicas e instrumentos de evaluación, entre las que se encuentran exámenes escritos, exposiciones de parte de los estudiantes, participación en clase, tareas, trabajos escritos, elaboración de ensayos, autoevaluación, evaluación por equipo, proyectos de aplicación y reportes de investigación.

**3.2 Productos de aprendizaje,** Evalúa el hacer observaciones a los estudiantes sobre aciertos y errores en los diferentes trabajos con la finalidad de que se mejoren.

## 4. Investigación

**4.1 Financiamiento de la investigación,** Aplicación de recursos a los procesos de mejora de la infraestructura y servicios de apoyo a la investigación (TIC, laboratorios, insumos, reactivos, parque vehicular, postas, herbarios, bioterios, viveros, servicios de información, gastos de trabajo de campo, cubículos, equipos e instalaciones y otros).

**4.2 Organización y funcionamiento,** Establecimiento del programa institucional de consolidación de los Cuerpos Académicos por cada Escuela o Facultad para alcanzar indicadores establecidos a nivel nacional.

**4.3 Recursos técnicos,** Establecimiento de las prioridades de investigación en la Universidad de acuerdo con las necesidades sociales, las políticas públicas, acuerdos internacionales y otros criterios de validez universal (ODM , Desarrollo sustentable, entre otros).

**4.4 Definición de las líneas de investigación,** Promover y apoyar proyectos de investigación básica y aplicada, desarrollo tecnológico e innovación que deriven en productos de pronta aplicabilidad y beneficio social.

**4.5 Los productos relativos a la actividad de investigación,** Incrementar el número y la calidad de las publicaciones y eventos académicos de difusión y divulgación de la ciencia, la tecnología y la cultura en los que participan los universitarios.

**4.6 Promoción y difusión,** Realización de eventos periódicos masivos de difusión y divulgación de la ciencia, la tecnología y la cultura dirigidos a diversos públicos y con la participación de la comunidad universitaria (expo-ciencias, foros interdisciplinarios, ferias, presentación de libros, congresos, eventos académicos y otros).

**4.7 Impacto de la investigación,** los resultados finales (impactos) son resultados al nivel de propósito o fin del programa. Implican un mejoramiento significativo y, en algunos casos, perdurable o sustentable en el tiempo, en alguna de las condiciones o características de la población objetivo y que se plantearon como esenciales en la definición del problema que dio origen al programa. Un resultado final suele expresarse como un beneficio a mediano y largo plazo obtenido por la población atendida.

**4.8 Participación en programas nacionales e internacionales,** Se refiere a la formación de posgrado en el exterior, desarrollo de investigación y producción científica conjunta, convenios, acuerdos, movilidad estudiantil y docente.

**4.9 Participación en programas de gobierno o sociales,** En que tipos de programas participan estudiantes y docentes de tipo gubernamental o social.

## 5. Gestión

**5.1 Certificaciones de calidad**, Certificaciones de procesos y personas y de qué tipo, como participan estudiantes y docentes.

**5.2 Participación en proyectos nacionales e internacionales para evaluar calidad en la universidad.** Participación de docentes como evaluadores pares en universidades nacionales o internacionales.

**5.3 Gastos de formación personal.** Inversión en la formación continua de docentes por parte de la Universidad o Facultad.

## 6. Autoevaluación

**6.1 Competencias curriculares**, Las competencias curriculares se refieren en nuestra propuesta a las capacidades relacionadas con el conocimiento y el dominio de la materia que el profesor imparte, así como las distintas técnicas y fases que hay que seguir para elaborar un plan didáctico que permita desarrollar un proceso de enseñanza/ aprendizaje con los estudiantes.

**6.2 Competencias de gestión**, En este bloque nos referimos al rol que el docente desarrolla como gestor de procesos en los que el factor humano es fundamental. Se concibe al docente como un gestor capaz de actuar con autonomía y planificar estrategias con vistas a optimizar la práctica educativa.

**6.3 Competencias de colaboración.** En esta dimensión se refiere a un conjunto de habilidades que favorecen la relación del docente con el entorno educativo y social en el que desarrolla su actividad.

## 6.3.1 Matriz de indicadores e instrumentos











## Matriz de indicadores e instrumentos

PRINCIPALES FUNCIONES DOCENTES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<p><b>I. LA ENSEÑANZA</b></p>	<p>1.1 Planificación curso</p> <p>1.1.1 La adecuación del programa</p> <p>1.1.2 El cumplimiento del programa en curso</p> <p>1.1.3 Los resultados del aprendizaje</p> <p>1.1.4 contenido</p> <p>1.1.5 La participación de los maestros y los estudiantes en los procesos de aprendizaje</p> <p>1.1.6 Recursos para la enseñanza</p> <p>1.1.7 Criterios de evaluación</p> <p>1.2. Facilitar el aprendizaje</p> <p>1.2.1 Promover los beneficios del aprendizaje</p> <p>1.2.2 El uso de la información y la comunicación (TIC)</p> <p>1.3. La evaluación del aprendizaje</p> <p>1.3.1 El uso de técnicas y herramientas para evaluar el aprender</p> <p>1.3.2 Los productos de aprendizaje</p> <p>1.3.3 El proceso de aprendizaje</p>	<p>Guía de observación en aula IEVA002.2011</p> <p>Cuestionario general IEVA001.2011</p>

PRINCIPALES FUNCIONES DOCENTES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<b>II. INVESTIGACIÓN</b>	2.1 Apoyo a la infraestructura y recursos para la investigación  2.1.1 Financiación de la investigación 2.1.2 Organización y funcionamiento 2.1.3 Recursos Técnicos  2. Productos y el desarrollo de la investigación  2.2.1 Productos relacionados con las actividades de investigación 2.2.2 Promoción y difusión 2.2.3 El impacto de la investigación	Entrevista semi-estructurada VA004.2011
<b>III. EXTENSION (COLLEGAMENTO)</b>	3.1.Vinculación Universidad - Empresa-Empresa (Relación Trabajo con el Mundo)  1.1.1 Número de Estudiantes que realizan prácticas / formación profesional  1.1.2 Número de empleos creados / grado 1.1.3 La Certificación del Manejo / Facultad / Posgrado de Calidad  1.1.4 La Participación y los Programas de Movilidad internacional y nacionali  1.1.5 La Participación en los Programas Sociales y Gubernamentales	Entrevista semi-estructurada IEVA004.2011

PRINCIPALES FUNCIONES DOCENTES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<b>IV. GESTIÓN</b>	4. 1. Dirección y gestión  4.1.1 Certificaciones de Gestión de Calidad 4.1.2 Participación en proyectos nacionales e internacionales 4.1.3 Gastos de formación	Entrevista semi-estructurada IEVA004.2011

### Indicadores de competencias docentes

COMPETENCIAS DOCENTES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<b>A. TUTORIAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Método utilizado</li> <li> Tipo de resultados</li> <li> Formación del docente y tutor</li> </ul>	Intervista semi-estructurada. IEVA004.2011
<b>B. COMPETENCIA CURRICULAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Objeto del conocimiento</li> <li> Gestión del Curriculum</li> </ul>	Cuestionario Autoevaluación IEVA003.2011
<b>C. COMPETENCIA DE GESTIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Atención a la diversidad</li> <li> Estrategia didáctica</li> </ul>	Cuestionario Autoevaluación IEVA003.2011
<b>D. COMPETENCIA DE COLABORACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Colaboración con la universidad</li> <li> Colaboración con la administración</li> <li> Colaboración con los estudiantes</li> <li> Colaboración con la formación</li> </ul>	Cuestionario Autoevaluación IEVA003.2011

### 6.3.2 Instrumentos de aplicación

Aquí presentamos los instrumentos aplicados para este estudio, con base en la descripción de indicadores anteriores.

#### *Cuestionario*

Es quizás el instrumento más utilizado, ha implicado un conjunto determinado de preguntas respecto a uno o más indicadores a medir ya que suele profundizar más que una encuesta.

Los pasos que se siguieron para construir el cuestionario fueron:

Definir conceptual y operacionalmente los indicadores a medir; redactar preguntas para cada categoría y para cada indicador; las preguntas se redactaron para entenderse fácilmente, para evitar respuestas ambiguas; se colocaron las preguntas en secuencia lógica y se revisó no repetir innecesariamente preguntas; se equilibraron las muy abiertas con semi abiertas y más cerradas.

Comunicar el propósito y garantizar la confidencialidad de la información fue parte del procedimiento de aplicación. Para validar el cuestionario se aplicó una prueba piloto. Y finalmente la aplicación se realizó de forma personal.

#### *La entrevista semi estructurada.*

Este instrumento ofrece ventajas sobre los otros tipos de entrevista. Permite adaptarse a las características de los sujetos. Como entrevistador pude repreguntar o reformular la pregunta para adecuarla a la comprensión de los entrevistados.



Previamente se pre elaboro un guion o conjunto de preguntas, sin embargo sabemos que en este tipo de preguntas no existen respuestas previstas. La ventaja que ofrece este instrumento es que el entrevistador puede pedir explicaciones o ampliaciones de respuesta.

La muestra apropiada de sujetos a quien se le aplicó se determinó menor a la población o universo, considerando la poca participación y aprovechando las más significativas. Por ser un instrumento que exige mayor tiempo de aplicación, por lo que estuvo dirigida a un menor N° de personas significativas. Las preguntas fueron claras, directas, sin intenciones ocultas. De igual forma, se hizo una validación a partir de una prueba piloto respecto al guion de la entrevista.

Las preguntas se redactaron con base en la función docente, de experiencia, de opinión, de información y de ampliación de información.

### *Guía de observación*

Es un registro abierto o cerrado de algunos aspectos que se pueden observar directamente en el individuo, cuando éste realiza la actividad evaluativa, en este estudio, referente al papel del docente frente a grupo; como un registro descriptivo, ya que se dan las pautas o puntos focalizados para observar.

Esta guía de observación cerrada no pudo ser aplicada, ya que los docentes no permitieron ser observados frente a su grupo, por lo que no fue posible observar la culminación del desempeño docente.

### *Autoevaluación de competencias docentes*

El instrumento que se presenta pretende facilitar el análisis de la calidad de la práctica docente mediante el ejercicio de auto-reflexión estructurado y sencillo que ofrezca información al docente sobre su situación en relación con los puntos fuertes y débiles de su ejercicio profesional.

El instrumento se estructura en tres ámbitos de análisis relacionados con la eficacia docente y permite su aplicación individual y colectiva partiendo de un enfoque centrado en el desarrollo de hábitos de autoanálisis en el contexto de la evaluación institucional. En este sentido creemos que su aplicación puede contribuir a la mejora de la práctica docente a partir de dicha evaluación.

Dicho instrumento ha sido elaborado a partir de la consulta y análisis de distintos modelos y sistemas de evaluación docente que están recogidos en el cuadro 1. De entre ellos cabe destacar el enfoque que presenta el modelo de la autoevaluación (EFQM) centrado en la utilización de instrumentos de análisis como medio para la identificación de los puntos fuertes y débiles en el ejercicio y en el posterior planteamiento de planes de mejora docente.

Los dos últimos instrumentos diseñados como encuestas, son retomados de la Universidad de Padua, Italia, con traducción correspondiente, para evaluar en general los servicios educativos e infraestructura y dedicación de tiempo a actividades dentro y fuera de la universidad.

## Modelos de evaluación docente

MODELO DE EVALUACIÓN	PRINCIPIOS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS	AGENTES Y FUNCIONES
1. Modelo de compromiso con la decisión de Vroom y Yellon (1990)	-La participación en la toma de decisiones favorece el autocontrol.	-Fomentar el compromiso del docente con los objetivos de la universidad. -Desarrollar las capacidades del docente en beneficio de la institución.	-Implicar al docente -Aplicación de procesos sistemáticos en la toma de decisiones.	-Directores. Coordina la actuación autónoma de los docentes.
2. Modelo POA: Performance Objectives Approach de Redfern	-El autoanálisis y la colaboración con los demás como base de la mejora de la práctica docente.	-Fomentar el perfeccionamiento de la práctica docente. -Impulsar el proceso de rendición de cuentas.	-Negociar planes de mejora Establecer relaciones colaborativas entre profesionales y evaluadores. -Consensuar criterios de responsabilidad docente.	Evaluador externo. Negociar de forma constructiva los planes de mejora constructiva los planes de mejora. -Elaborar el informe final del proceso.
3. Modelo CIPP de Stufflebeam (1987)	-La evaluación: un proceso técnico, sistemático y contextualizado.	-Facilitar la obtención de información útil para resolver los problemas educativos. -Facilitar el desarrollo profesional.	-Evaluación sistemática de contexto inputs o recursos iniciales y resultados.	-Responsable interno o externo. -Seguimiento sistemático del proceso, utilizando indicadores de calidad.
4. Modelo de supervisión clínica de Goldsberry (1988)	-El diagnóstico de la práctica docente facilita la reflexión y la mejora profesional.	-Promover el autoanálisis y la mejora profesional. -Cubrir las necesidades formativas del profesorado.	-Negociación de un plan de observación a cargo de un supervisor experto. -Planificación de un plan de formación específico.	-Supervisor externo / interno -Roles: investigador, colega, educador, líder.
5. Modelo de Accountability	-El sistema educativo considerado como un servicio social sujeto al control de los distintos agentes implicados.	-Gestionar la rendición de cuentas respecto a los procesos y/o resultados obtenidos.	-Implicar a la comunidad educativa y a los agentes sociales en un proceso sistemático de evaluación.	-Director/ representante de la administración -Informar / negociar -Aplicar técnicas de recogida de información. -Consensuar las actividades de mejora.
6. Modelo de autoevaluación del EFQM (European Foundation Quality Management) 1997	-La autoevaluación reduce la necesidad del control externo.	- Facilitar al docente la identificación de los puntos fuertes y áreas de mejora. -Fomentar la satisfacción del cliente.	-Implicar al docente en su formación. -Elaboración de instrumentos y planes de mejora.	Equipo directivo. -Dinamizar el proceso. -Supervisión de los acuerdos.

**Instrumentos**

**Eva001**  
**CUESTIONARIO**  
**EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

Nombre del curso \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Carrera que cursa \_\_\_\_\_

Con el propósito de valorar el desempeño docente de los profesores de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Autónoma de Chiapas, le solicitamos responder a las siguientes preguntas de la manera más objetiva posible. Es importante indicar que no debe escribir su nombre, que su profesor no verá este cuestionario y que la información será tratada en forma confidencial.

Edad \_\_\_\_\_

Sexo

( ) Femenino

( ) Masculino

Este curso es obligatorio para su carrera

( ) Si

( ) No

Esta clase tiene

( ) Menos de 10 estudiantes

( ) Más de 11 pero menos de 25

( ) Más de 26 pero menos de 50

( ) Más de 50 estudiantes

El profesor de este curso cumplió con:

	Si	No
La entrega de programa del curso en las dos primeras semanas del ciclo lectivo	( )	( )
La discusión del programa al inicio del curso	( )	( )
El establecimiento de las horas de consulta extraclase	( )	( )

Para responder a las siguientes preguntas se utilizará una escala de 0 a 5, en la cual 0 es menor puntaje y 5 el mayor. Usted puede marcar en uno de estos extremos, o en cualquiera de los puntajes que se encuentren entre ellos, dependiendo de la valoración que desea otorgar al profesor o profesora de este curso.

Utilice la alternativa No Aplica (NA) en caso de que la pregunta no sea para este curso o cuando usted no tenga información suficiente para contestarla.

Su profesor . . .

	1	2	3	4	5	NA
1. Evidencia que ha preparado las clases con anticipación						
2. Brinda la oportunidad de exponer dudas y preguntas, respondiéndolas con claridad.						
3. Provoca el diálogo, la reflexión y debate sobre los temas tratados en clase						
4. Los objetivos de curso se definen anticipadamente						
5. Acepta críticas a sus objetivos de clase, planteamientos y otros, por parte de los estudiantes						
6. Se interesa por los estudiantes que demuestran problemas en aprender, los temas de estudio						
7. Contrasta varias implicaciones en los temas que explica						
8. Brinda un contexto global a sus ideas y conceptos						
9. Abarca los temas de estudio en su totalidad						
10. Emplea variedad de ayudas audiovisuales (multimedia, diapositivas, videos)						
11. Se encuentra disponible en el horario que estableció para horas de consulta extra clase						
12. Muestra dominio de los temas tratados						
13. Utiliza variedad de recursos de enseñanza (demostraciones, lecturas, trabajo en grupo)						
14. Es ordenado al exponer						
15. Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase						
16. Explica con claridad						
17. Mantiene buenas relaciones con los estudiantes						

	1	2	3	4	5	NA
18. Resume y enfatiza los aspectos claves de cada lección						
19. Los procedimientos de evaluación permiten al estudiante reflejar sus conocimientos						
20. Refleja entusiasmo en la presentación de la clase o de los materiales						
21. Tiene una forma de enseñar que facilita la comprensión de la materia						
22. Elabora los exámenes para sintetizar efectivamente la materia del curso						
23. Mantiene mi atención en la clase						
24. Es justo e imparcial a la hora de evaluar y calificar						
25. Se mantiene activo y dinámico cuando dirige este curso						
26. Devuelve las evaluaciones ya calificadas dentro de los diez días hábiles siguientes a su realización o entrega.						
27. Asiste regularmente a clases y si falta lo justifica						
28. Genera una retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales, que me ayudan a comprender la materia en clase.						
29. Comparado con otros, la dificultad de este curso es (1=fácil 3=media 5=muy dura)						
30. He aprendido en este curso, algo que considero de valor para mi desarrollo profesional o humano						

El profesor ha logrado desarrollar en usted una actitud hacia la materia tal que:

- ( ) al inicio no tenía interés y sigue sin tenerlo
- ( ) al inicio no tenía interés y ahora sí
- ( ) al inicio tenía interés y lo perdió
- ( ) al inicio tenía interés y lo mantiene
- ( ) al inicio tenía interés y aumentó
- ( ) el profesor o la profesora no ha influido en su actitud hacia la materia

En resumen, usted diría que este profesor es:

- ( ) Muy bueno ( ) Bueno ( ) Regular ( ) Malo ( ) Muy malo

## Eva002

### Guía de observación

	DÍA	MES	AÑO	
<b>Carrera:</b>				<b>Materia:</b>

**Instrucciones de llenado del instrumento:** Marque con un “X” la columna que corresponda según el desempeño del candidato; en caso de marcar “No” señale por qué en la columna de observaciones. Se marcará “NA” (no aplica) cuando el aspecto a observar no se presente en virtud de la situación de evaluación, en dicho caso el evaluador deberá obtener la evidencia en otro momento y registrarlo en la columna de observaciones.

Una vez concluida la observación del desempeño, el evaluador puede complementar el llenado del instrumento a través de realizar una entrevista al candidato sobre los aspectos que no haya sido posible valorar completamente en dicho desempeño.

Si los espacios contenidos en este formato no le son suficientes para sus observaciones, puede utilizar otra hoja o el reverso de éstas.

Código	Aspecto a observar	Cumple		
		SÍ	NO	OBSERVACIONES
DIC.1428.12.D1.4.37 DIC.1428.12.A1.4.37	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica la lista de verificación antes del inicio de la sesión</li> </ul>			
<b>Al inicio de la sesión el facilitador</b>				
DIC.1428.22.D2.1.38	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica el nivel de dominio del contenido de un curso que tiene el participante con una evaluación diagnóstica</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.2.39	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promueve un ambiente participativo</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.2.40	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica el plan de ejecución de acuerdo al plan de sesión diseñado</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.4.41	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acuerda con los participantes las reglas de operación del curso</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.5.42	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta el propósito general y los resultados de aprendizaje del curso de capacitación:</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.6.43	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta al grupo los beneficios del curso de acuerdo con el propósito general</li> </ul>			
<b>Ajusta las expectativas de los participantes de acuerdo a:</b>				
DIC.1428.22.D2.7.44	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al propósito general</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.7.45	<ul style="list-style-type: none"> <li>A los contenidos del curso</li> </ul>			
<b>Durante el desarrollo el facilitador</b>				
DIC.1428.22.D2.8.46	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza actividades tendientes a incrementar la frecuencia de participación de los capacitandos</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.9.47	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selecciona ejemplos de acuerdo con el tema tratado y el contexto del grupo</li> </ul>			

Código	Aspecto a observar	Cumple		
		SI	NO	OBSERVACIONES
DIC.1428.22.D2.10.48	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza diversas técnicas para verificar la comprensión de los temas expuestos</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.11.49	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrolla los contenidos de acuerdo con los objetivos determinados</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.12.50 DIC.1428.22.A1.12.50	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emplea la técnica expositiva</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.13.51 DIC.1428.22.A2.13.51	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emplea la técnica de diálogo-discusión</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.14.52 DIC.1428.22.A3.14.52	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emplea la técnica de demostración-ejecución</li> </ul>			
	<b>Durante el cierre el facilitador</b>			
DIC.1428.22.D2.15.53	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza una síntesis al final del tema o sesión.</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.16.54	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta los logros alcanzados al final de cada sesión</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.16.55	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indica lo que falta por cubrir respecto al objetivo al final de la sesión</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.17.56	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obtiene de los participantes el resumen final del contenido del curso</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.18.57	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúa el cumplimiento de reglas al final del curso</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.18.58	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúa el cumplimiento de expectativas al final del curso</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.19.59	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obtiene las conclusiones por parte de los participantes al final del curso</li> </ul>			
DIC.1428.22.D2.20.60	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obtiene compromisos individuales de los participantes al final del curso</li> </ul>			

**Observaciones:**


---



---



---



---

**Evaluador:**


---



**Eva003**  
**CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES**

**Estimado(a) Profesor(a):**

Es muy importante para nuestro proyecto de investigación, recopilar información acerca de su persona, por esa razón y para el logro de los objetivos propuestos le agradecemos contestar a todas las preguntas.

Sus respuestas serán utilizadas únicamente para los fines y objetivos de esta investigación. Los datos que de ellas deriven, serán analizados globalmente, nunca individualmente, de acuerdo con las variables que hemos propuesto.

1. Facultad \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_
2. Edad:
  - a. Menor a 30 años
  - b. Entre 31 y 40 años
  - c. Entre 41 y 50 años
  - d. Entre 51 y 60 años
  - e. Otra edad
3. Tipo de nombramiento en ésta universidad
  - a. Por horas interino
  - b. Por día interino
  - c. Medio tiempo o menos
  - d. Más de medio tiempo
  - e. Tiempo completo
4. Carrera a la que pertenece
  - a. Pedagogía
  - b. Bibliotecología
  - c. Comunicación
  - d. Letras
  - e. Filosofía
5. Salario recibido en esta universidad
  - a. Menos a 150 mil al año
  - b. Entre 151 y 250 mil
  - c. Entre 251 y 400 mil
  - d. Entre 401 y 550 mil
  - e. Más de 550 mil
6. Participa actualmente en proyectos inscritos de:
  - a. Investigación
  - b. Gobierno
  - c. Sociales
  - d. Empresariales
  - e. Ninguna
7. Cuenta con publicaciones en revistas especializadas
  - a. Ninguna
  - b. Menos de 4
  - c. Entre 5 y 7
  - d. Entre 8 y 12
  - e. Más de 12

**Muchas gracias por su colaboración!!!**

## AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

### I. Competencias curriculares

Responda a cada uno de los ítems según su criterio, considerando las prácticas habituales que utiliza en su quehacer profesional.

Valoración	
Ítems afirmativos	Valor
5-6	Exacto
3-4	Aceptable
Menos de 3	Mejorable

COMPETENCIAS CURRICULARES			
		SI	NO
1.	CONOCIMIENTO DE LA MATERIA		
	1.1 Dominio de los contenidos		
	Conoce los fundamentos lógicos y epistemológicos de la materia		
	Manifiesta riqueza de contenido en sus comentarios y juicios		
	Usa con seguridad los contenidos conceptuales		
	Expone los contenidos con ejemplos de investigaciones recientes		
	Participa en actividades de formación permanente relacionadas con la familia profesional		
	Muestra conocimiento de bibliografía especializada		
			<b>Valoración</b>
	1.2 Dominio del marco curricular		
	Conoce y domina la estructura del currículum establecido		
	Ubica la materia impartida en el conjunto del currículum del Ciclo formativo		
	Establece interrelaciones con contenidos de otras materias del currículum		
	Adapta las propuestas institucionales al contexto de actuación		
	Es capaz de organizar los objetivos y contenidos establecidos en una propuesta específica		
	Consulta y utiliza distintos documentos y propuestas curriculares		
			<b>Valoración</b>

		SI	NO
2.	<b>GESTIÓN DEL CURRÍCULUM</b>		
	2.1 Estrategias de programación		
	Planifica estrategias específicas para realizar la programación anual de los créditos		
	Planifica estrategias específicas para realizar la programación de las unidades didácticas		
	Diseña sistemas y documentos para llevar a cabo el seguimiento de las programaciones		
	Consulta las programaciones elaboradas en el área docente de la carrera correspondiente		
	Tiene en cuenta los criterios elaborados en el área en el momento de crear las programaciones		
	Dedica un tiempo específico a revisar y valorar el desarrollo de las programaciones		
			<b>Valoración</b>
	2.2 Gestión de elementos curriculares: objetivos		
	Fundamenta las programaciones en los propósitos generales que establece el currículum prescriptivo		
	Especifica con precisión los propósitos generales que conseguir, teniendo en cuenta la realidad del contexto		
	Formula los propósitos considerando las prioridades establecidas en el programa		
	Formula los objetivos operativos a partir de los propósitos generales establecidos		
	Analiza y/o revisa el grado de consecución de los objetivos de cada unidad didáctica		
	Adapta los propósitos a los intereses y al bagaje profesional de los estudiantes		
			<b>Valoración</b>
		<b>SI</b>	<b>NO</b>
	2.3 Gestión de elementos curriculares: contenidos		
	Organiza los contenidos en forma lógica sistemática		
	Comprueba que los contenidos planificados son funcionales y significativos para el estudiante		
	Planifica el tratamiento de los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales		
	Procura impartir la totalidad de los contenidos establecidos en los programas		
	Planifica la recuperación y actualización de los conocimientos básicos para la comprensión del nuevo material		
	Planifica la exposición de contenidos teniendo en cuenta el nivel de dificultad que presentan para el estudiante		

			Valoración
		SI	NO
	2.4 Gestión de elementos curriculares: metodología		
	Actualiza periódicamente el sistema metodológico y las técnicas didácticas que utiliza		
	Selecciona métodos y estrategias de enseñanza/ aprendizaje en función de los propósitos propuestos		
	Conoce y aplica los procedimientos didácticos relacionados con la materia que imparte		
	Adapta las estrategias metodológicas al contexto al grupo de estudiantes		
	Conoce y aplica las bases psicopedagógicas que regulan el aprendizaje		
	Utiliza distintas metodologías en función de la tipología de cada crédito		
			Valoración
	2.5 Gestión de elementos curriculares: actividades de E/A		
	Selecciona las actividades teniendo en cuenta los intereses y las características del grupo de estudiantes		
	Planifica actividades iniciales de motivación del alumnado		
	Diseña pautas específicas para dinamizar las actividades programadas		
	Planifica actividades teórico-prácticas que desarrollen capacidades relacionadas con el perfil profesional del ciclo		
	Las actividades programadas permiten desarrollar contenidos de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales		
	Planifica actividades coherentes con el sistema de evaluación establecido		
			Valoración
	2.6 Gestión de elementos curriculares: recursos		
	Elabora o adapta materiales específicos para el grupo de estudiantes		
	Conoce y utiliza adecuadamente los recursos del centro y del entorno productivo		
	Estructura el tiempo de las sesiones de aprendizaje de forma adecuada: sin excesiva uniformidad ni fragmentación		
	Adapta la organización del tiempo a las características del ritmo de trabajo de los estudiantes		
	Planifica la distribución del espacio del aula en función de las actividades programadas		
	Tiene en cuenta aspectos higiénicos: condiciones acústicas, iluminación y climatización del aula		
			Valoración

		SI	NO
	<b>2.7 Gestión de elementos curriculares: evaluación</b>		
	Establece criterios para evaluar los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)		
	Planifica cuidadosamente las tres fases del proceso (evaluación inicial, formativa y sumativa)		
	Planifica cuidadosamente el proceso de recuperación de los estudiantes		
	Los estudiantes reciben retroalimentación de los trabajos y las pruebas realizadas		
	Analiza los resultados globales obtenidos por los estudiantes con el fin de establecer conclusiones optimizadoras		
	Utiliza los resultados de las evaluaciones para valorar la eficacia de la propia práctica docente y del sistema de evaluación utilizado		
			<b>Valoración</b>

## II. Competencias de gestión

Califique la frecuencia con que utiliza las siguientes estrategias, señalando el número elegido según la siguiente escala.

PUNTUACIÓN	VALORACIÓN	CÓDIGO
15-20	Exacto	<b>E</b>
9-14	Aceptable	<b>A</b>
5-8	Mejorable	<b>M</b>

1. Raramente, nunca 2. Algunas veces 3. Bastante, a menudo 4. Siempre, la mayoría de veces

COMPETENCIAS DE GESTIÓN					
		1	2	3	4
1.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD				
	1.1 Actitud personal				
	Se preocupa por transmitir expectativas elevadas sobre el rendimiento de los estudiantes				
	Ofrece ayuda individual a los estudiantes cuando la necesitan				
	Atiende correctamente las sugerencias y peticiones de los estudiantes				
	Se esfuerza en tratar a todos los estudiantes por igual, evitando razones de simpatía, amistad u origen social				
	Se esfuerza por conocer cercanamente a los estudiantes				
		<b>1.1</b>		CÓDIGO	

		1	2	3	4
	<b>1.2 Técnicas de actuación</b>				
	Tiene en cuenta los intereses de los alumnos como soporte para la motivación				
	Es capaz de respetar la heterogeneidad del grupo y, a la vez, de mantener un nivel adecuado de trabajo				
	Realiza adaptaciones específicas en caso de personas con algún tipo de capacidades diferentes				
	Cuenta con estrategias para atender y estimular a los alumnos especialmente capaces				
	Aprovecha adecuadamente el sistema de desdoblamientos de los estudiantes				
		<b>1.2</b>		<b>CÓDIGO</b>	
	<b>1.3 Acción tutorial</b>				
	Planifica el proceso de inducción de los estudiantes				
	Anota de forma sistemática las observaciones referidas a los estudiantes de su tutoría				
	Mantiene al día la documentación relacionada con aspectos tutoriales				
	Dedica tiempo a la guía y a la orientación de los estudiantes				
	Planifica cuidadosamente el proceso de seguimiento de las prácticas en centros de trabajo				
		<b>1.3</b>		<b>CÓDIGO</b>	
<b>2.</b>	<b>ESTRATEGIAS INSTRUCTIVAS</b>				
	<b>2.1 Aplicación didáctica</b>				
	Relaciona los nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes				
	Centra a los estudiantes en los objetivos y propósitos de la unidad didáctica				
	Planifica fases instructivas en función de los contenidos que hay que trabajar				
	Comprueba que los alumnos hayan comprendido los propósitos básicos de la unidad didáctica				
	Utiliza estrategias instructivas al inicio y al final de cada sesión (revisiones diarias, ensayos, proyectos finales)				
		<b>2.1</b>		<b>CÓDIGO</b>	

		1	2	3	4
	<b>2.2 Interacción con los estudiantes</b>				
	Introduce una amplia variedad de preguntas a los estudiantes para estimular su interés				
	Aprovecha las respuestas de los estudiantes para matizar y profundizar en los contenidos				
	Responde a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa				
	Establece interacciones entre las distintas respuestas de los estudiantes				
	Cuenta con un conjunto de estrategias para mantener activos a los estudiantes				
		<b>2.2</b>		CÓDIGO	
	<b>2.3 Perfil dinamizador</b>				
	Anima a los estudiantes a participar en debates y discusiones				
	Anima a los estudiantes a formular preguntas de forma espontánea				
	Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones de los estudiantes				
	Respeto las ideas y opiniones que expresan los estudiantes				
	En los debates, deja intervenir a más de un estudiante antes de dar su respuesta				
		<b>2.3</b>		CÓDIGO	
<b>3.</b>	<b>GESTIÓN DEL AULA</b>				
	<b>3.1 Planificación del clima</b>				
	Se esfuerza en crear un ambiente profesional pero relajado para reforzar el aprendizaje del estudiante				
	Analiza y valora la idiosincrasia del grupo y los factores que condicionan su dinámica				
	Establece normas de convivencia y justifica su necesidad así como las consecuencias de incumplirlas				
	Se esfuerza en hacer cumplir las normas con firmeza y equidad				
	Incluye a los estudiantes en los procesos de toma de decisiones				
		<b>3.1</b>		CÓDIGO	

	1	2	3	4
<b>3.2 Perfil relacional</b>				
Mantiene un trato amable y amistoso con los estudiantes				
Se muestra exigente con los alumnos para responsabilizarlos de su trabajo				
Es capaz de mostrar empatía y a la vez mantener una cierta distancia psicológica con los estudiantes				
Reconoce esfuerzos y aciertos de los estudiantes				
Se abstiene de hacer bromas o ironías a costa de los estudiantes				
	<b>3.2</b>		CÓDIGO	
<b>3.3 Tratamiento de conflictos</b>				
Distingue fácilmente las situaciones conflictivas en que es necesario intervenir de aquellas que es mejor ignorar				
Cuenta con técnicas diversas para tratar las conductas disruptivas				
Si es necesaria la crítica/ sanción, la expresa siguiendo un modelo de actuación constructivo y respetuoso con el estudiante				
Aplica estrategias de solución de problemas a los conflictos que surgen en el grupo				
Desarrolla con éxito el rol de mediador cuando la situación del grupo lo requiere				
	<b>3.3</b>		CÓDIGO	

### III. Competencias colaborativas

Califique la frecuencia con que manifiesta las siguientes conductas y actitudes basándose en su reflexión sobre las relaciones que en su ejercicio profesional mantiene con el entorno educativo.

PUNTUACIÓN	VALORACIÓN	CÓDIGO
15-20	Exacto	<b>E</b>
9-14	Aceptable	<b>A</b>
5-8	Mejorable	<b>M</b>

1. Raramente, nunca 2. Algunas veces 3. Bastante, a menudo 4. Siempre, la mayoría de veces

<b>ESCALA DE COMPETENCIAS COLABORATIVAS</b>				
	1	2	3	4
<b>1. RELACIÓN CON EL CENTRO EDUCATIVO</b>				
Participa en los órganos colegiados de gobierno				
Conoce y aplica fórmulas de participación y dirección de reuniones docentes				
Respeto la autoridad de los órganos de gobierno de la Universidad en el cumplimiento de sus funciones				
Manifiesta sus opiniones en cualquier situación con libertad y espíritu constructivo				
Mantiene un trato cordial con todos los compañeros de la Universidad				
	<b>1</b>		CÓDIGO	



2.	RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN				
	Utiliza habitualmente los servicios educativos de la Facultad				
	Conoce y analiza las instrucciones y normativas establecidas por los órganos competentes				
	Colabora en el desarrollo de normativas específicas referidas a la formación profesional				
	Colabora de forma constructiva en las visitas de evaluación a la Facultad				
	Conoce las directrices marcadas por los responsables de coordinación o dirección de la Facultad				
		<b>2</b>			CÓDIGO
3.	RELACIÓN CON EL ENTORNO				
	Participa en la realización de actividades complementarias a la materia que imparte				
	Informa a los estudiantes de actividades programadas por el ayuntamiento u otras entidades relacionadas con los contenidos del programa				
	Potencia la participación en viajes e intercambios de estudio de los estudiantes				
	Se muestra interesado en la promoción de la Facultad en el entorno				
	Se mantiene informado de las empresas y los servicios del contexto próximo a la Universidad				
		<b>3</b>			CÓDIGO

**Eva004**  
**GUÍA DE ENTREVISTA**  
**DOCENTES – ESTUDIANTES**  
**INDIVIDUAL – GRUPAL**

1.- Encabezado:

- ✚ Información identificativa.
- ✚ Entrevista al profesor \_\_\_\_\_
- ✚ Titulación a la que pertenece
- ✚ Fecha en la que se realizó la entrevista
- ✚ Hora de la entrevista
- ✚ Lugar en el que se realizó

2.- Cuerpo:

Donde se incluya la información obtenida de cada profesor. Esta información se estructuró en base a las categorías de análisis que se presentan a continuación:

- ✚ N° de asignaturas o materias asignadas
- ✚ Años impartiendo la misma asignatura
- ✚ Criterios que emplean para el reparto de la docencia
- ✚ Cambios que realizan en el programa de su asignatura (planes ‘)
- ✚ Aspectos relacionados con la negociación del programa Nivel de consecución de los objetivos planteados
- ✚ Tipo de conexión con otras asignaturas, solapamientos
- ✚ Aspectos relacionados con la metodología empleada
- ✚ Relación teoría-práctica
- ✚ Conocimientos previos sobre la asignatura
- ✚ Comentar la marcha de la asignatura, con el alumnado o con otros profesores. Y si comentan las dificultades que encuentran en la docencia
- ✚ Aspectos relacionados con la evaluación de los estudiantes

### 3. Aspectos relacionados con la auto - evaluación del profesor

- ✚ Cuestiones relacionadas con el aceptar críticas o sugerencias de los estudiantes
- ✚ Razones por las que se dedica a la docencia
- ✚ Pertenencia a algún grupo de investigación, y relación entre el tiempo dedicado a la docencia y el tiempo dedicado a la investigación
- ✚ Aspectos relacionados con la formación permanente
- ✚ Aspectos relacionados con los recursos de los que dispone
- ✚ Cuestiones sobre el alumno ideal
- ✚ Cuestiones sobre el profesor ideal
- ✚ Cómo se definirían como docente
- ✚ Si estaban satisfechos con su profesión

### 4. Guía de preguntas. Grupo de Discusión

- ✚ ¿Qué quiere decir evaluación docente?
- ✚ Aspectos a tratar:
  - ✚ ¿Quién y cómo tendrían que llevarla a cabo?
  - ✚ ¿Cuál creen que es la finalidad de esa evaluación?
  - ✚ ¿Cuál es la que debería ser?
  - ✚ ¿Cómo definirían a un buen profesor?
- ✚ Posibilidades de lograr a través de la formación a un buen Profesor o que otras vías o medios?
- ✚ Cómo concebimos la evaluación en nuestra experiencia y formación

### Categorías de análisis para las entrevistas

#### Información descriptiva y exploratoria

- ✓ Características de la evaluación docente
- ✓ Aspectos a tener en cuenta en la evaluación
- ✓ Razones para realizar una evaluación docente
- ✓ Dificultades presentes en la evaluación docente
- ✓ Características del buen profesor

**Eva005**  
**CUESTIONARIO**  
**EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**  
**SECCIÓN FRECUENTE**

Carrera: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Materia: \_\_\_\_\_

Con las siguientes preguntas en una escala de 1 a 10 donde 10 es la situación óptima, queremos recoger sus opiniones sobre las características de la docencia en su programa educativo. Cruce la opción de su preferencia.

1. Por favor, indique el grado en que sus expectativas se han cumplido con respecto a la organización de la enseñanza

Al inicio de las clases los objetivos y los contenidos de esta materia han sido presentados de forma clara.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
La forma de evaluación ha sido definida en modo claro.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
Los horarios programados para actividades han sido respetados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
El total de horas lectivas (clases, tutorías, talleres, cursos) han sido un número adecuado para el programa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se

2. Por favor, indique en qué medida se cumplen sus expectativas respecto a las actividades didácticas y de estudio.

El conocimiento anterior de Usted, ha resultado suficiente para la comprensión de los argumentos tratados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
El docente ha motivado el interés en la materia.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
El Profesor establece con claridad los temas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
El material didáctico ha sido adecuado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
El Profesor ha estado disponible a las necesidades de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
El Profesor se encuentra en el lugar y hora para la recepción de aclaraciones y explicaciones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
Talleres, cursos, seminarios, la actividad de enseñanza eran apropiados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se

3. Por favor, indique en qué medida los medios previstos para esta formación ha satisfecho sus expectativas.

El aula en la cual se desarrollan las clases son adecuadas. Se ve, se oye y se siente bien.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
Las instalaciones y equipo para laboratorios, tutorías, talleres son apropiadas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se

4. En general, ¿Qué tan satisfecho está Usted con la forma en qué se desarrolla esta materia?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

5. El estudio requerido por el Profesor es equilibrado con respecto a los créditos concedidos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

6. Independientemente de cómo las clases se llevaron a cabo, ¿el contenido del curso ha sido de interés para Usted?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

7. ¿Cree Usted que esta materia es coherente con los objetivos del programa?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

8. ¿Considera que esta materia proporciona las competencias requeridas en el lugar de trabajo? Por favor, indique en qué medida.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

9. Considerando esta materia, indique en qué medida el contenido ha sido:

Es una repetición de algo estudiado en otra materia.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
Es una profundización del tema.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se
Es un argumento y conocimiento completamente nuevo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No se

**Eva006**  
**CUESTIONARIO**  
**ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE, INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS**

La primera parte del cuestionario se centra en los aspectos de la organización del aprendizaje y servicios para estudiantes. Le pedimos que responda directamente teniendo en cuenta la experiencia del año pasado.

1. En una escala de 1 a 10, donde 10 corresponde a la situación óptima, ¿Cree que los siguientes servicios son generalmente adecuados?

Sitio Web de la Facultad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Biblioteca	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Aulas para clases	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Aulas de estudio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Aula de informática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Laboratorios, aulas o locales para seminarios o prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Equipos y herramientas para experiencias prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Servicio de tutorías	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Servicio de orientación al ingreso /inducción a la Universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Servicio de formación y prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Servicio Erasmus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Servicio de orientación al trabajo / bolsa de trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Comedor universitario	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente
Servicios escolares	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	No Pertinente

2. Con referencia a los compromisos de estudio en \_\_\_\_\_ con qué frecuencia, en número de horas ha pasado en la Universidad.

Menos de 5 horas  
De 20 a 30 horas

De 5 a 10 horas  
Más de 30 horas

De 10 a 20 horas

3. Teniendo en cuenta la relación con otros estudiantes, el estudio conjunto, la participación de actividades de aprendizaje, ¿Cuánto se siente integrado a la vida de la Facultad o del curso?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

## 6.4 Resultados

Cuando se lee en los manuales sobre las bondades de un método o de un instrumento de medida, no se imagina siquiera que en el contexto de una nueva investigación el espectro de colores, variará considerablemente de lo que vio otro investigador. El poder formativo de los procesos de investigación no se puede comprender hasta que con los ojos bien abiertos y el espíritu bien dispuesto, se recorren sus caminos.

La riqueza de la interpretación, que cada interlocutor procedente de diferentes disciplinas, hace de las posibilidades que te ofrecen los métodos y las técnicas, confunda, pero a la vez alienta; y sobre todo ofrezca retos, a veces, con el deseo no reconocido de desvirtuar sus afirmaciones. Cuando se investiga en un trabajo académico formal, con una dirección que tolera los errores y reorienta las acciones con generosidad y creativa habilidad, se quiere permanecer y disfrutar cada momento, como una de las pocas situaciones en las cuales se es consciente de lo que está pasando con los propios aprendizajes.

Con el andar se van cubriendo diferentes etapas, en las cuales se van descubriendo que los resultados no son de primera línea, porque los métodos no lo eran, o simplemente porque las bases de un edificio no son de primera línea, por el contrario, siempre están ocultas; también podría ser porque se deberían utilizar otros métodos; se iban dando significativas revelaciones en cuanto a cómo se hace una investigación, y lo que es también muy importante, cómo no debe hacerse.

Una manera de acercarnos a este mundo de la evaluación docente, que se realiza por varias razones y que al decir de estudiosos, observadores y participantes, no responde a ninguna de las intenciones.

Se evalúa a los docentes para conocer la calidad, se evalúa para mejorar la calidad, se evalúa para rendir cuentas, se evalúa por mandato de la Secretaría de Educación en México para evaluación de la calidad, se evalúa para acreditar la titulación. Se evalúa a través de acciones que toman las acciones docentes como objeto de estudio, en las cuales el docente es objeto y observador, pero no participante.

Construir una medida válida de la docencia universitaria requiere de una continua interrelación entre la teoría, la investigación y la práctica. Al respecto, durante los últimos treinta años, se han constituido numerosos instrumentos teóricos de acuerdo con una estructura multidimensional, contenida en ítems que permiten valorar diferentes dimensiones, tales como: organización, preparación habilidades para comunicar claramente y estimular a los estudiantes, interacción con los estudiantes, justicia en la nota, y muchas otras más.

Aunque la percepción de los estudiantes de la calidad de la instrucción está más o menos acordada como de naturaleza dimensional. Existe poco consenso en el desarrollo relacionado con el número de ítems y la naturaleza de las dimensiones. Consecuentemente, estas dos razones evidencian una falta de acuerdo sustancial, que no ha podido ser resuelto consistentemente por los investigadores, lo que complica la construcción de estos instrumentos al tratar de definir cuántos ítems y qué dimensiones se deben emplear para elaborar un instrumento de evaluación de la competencia universitaria.

La calidad de la competencia docente se puede definir, como el grado de acuerdo en el cual los estudiantes valoran, positiva o negativamente, la acción del docente. En otras palabras, la relación o coherencia de los estudiantes con las diferentes dimensiones identificadas con la docencia efectiva nos señala una imagen del nivel de competencia alcanzado por el docente universitario.



Con el análisis de las propuestas teóricas y técnicas decidimos iniciar la construcción de nuestra propuesta primero estableciendo y describiendo indicadores con base a las funciones docentes en la educación superior en México, quedando como sigue: enseñanza, investigación, extensión o vinculación universitaria y gestión docente.

Una vez elaborada la primera propuesta decidimos contrastarla con la opinión de los profesores participantes, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Autónoma de Chiapas, donde se solicita entre otros aspectos su apoyo para analizar nuestro proyecto. Cabe destacar que estas personas permanecieron con nosotros hasta las aplicaciones finales a los estudiantes.

Las opiniones de los estudiantes, docentes y administrativos se recogieron mediante diferentes procedimientos: cuestionarios, entrevistas, encuestas, focus group. Las herramientas utilizadas para el análisis de datos en su caso para la estadística por vía SPSS versión 19.0 y en el caso de análisis cualitativo, Atlas.ti para las entrevistas semi-estructuradas.

#### **6.4.1 Los estudiantes como evaluadores**

En este estudio, participan los estudiantes como evaluadores del desempeño docente, todos ellos de la carrera en Pedagogía, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Autónoma de Chiapas. En la investigación se realizó una muestra de estudiantes, de segundo, cuarto, octavo y décimo semestres para aplicación del cuestionario general. Para las encuestas, estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno semestre.

### 6.4.1.1 Características de los estudiantes

Las características de nuestros estudiantes en esta carrera, es que de manera general son jóvenes que ingresan a la carrera después de un bachillerato de 3 años, sin exigir como requisito el área de ciencias sociales y sólo se requiere un promedio de 6.0 en una escala de 0 a 10 para presentar examen de ingreso. La mayoría realiza un semestre de pre-universitario antes de ingresar directamente a carrera profesional.

La Facultad de Humanidades oferta además de Pedagogía, Comunicación, Bibliotecología y manejo de información, Filosofía, Letras Hispanoamericanas y Tecnología de la información en educación. Siendo que en la mayoría de los estudiantes de esta facultad proceden de diversos municipios o poblaciones del estado de Chiapas o de otros estados, considerando que en pocas ocasiones han visitado la capital Tuxtla Gutiérrez. En su mayoría, acuden estudiantes que provienen de familias de escasos recursos financieros y bajos niveles educativos.

#### Características generales de los estudiantes participantes

##### Edad de estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	1	.8	.8	.8
	19	23	19.2	19.2	20.0
	20	23	19.2	19.2	39.2
	21	24	20.0	20.0	59.2
	22	26	21.7	21.7	80.8
	23	14	11.7	11.7	92.5
	24	3	2.5	2.5	95.0
	25	3	2.5	2.5	97.5
	26	2	1.7	1.7	99.2
	39	1	.8	.8	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

**Género de estudiantes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	37	30.8	30.8	30.8
	Femenino	83	69.2	69.2	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

**Estudiantes x grupo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 10 estudiantes	6	5.0	5.0	5.0
	Entre 11 y 25	65	54.2	54.2	59.2
	Entre 26 y 50	49	40.8	40.8	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

En general observamos que nuestros estudiantes oscilan entre 21 y 22 años, representan el 41.7 %, lo cual significa que han dejado pasar uno o dos años antes de ingresar a la universidad para continuar estudios superiores.

En su mayoría por el tipo de carrera profesional son mujeres con 69% y el número de estudiantes en promedio por clase es de entre 11 y 25 estudiantes, considerando que prácticamente otro porcentaje importante de 40.8% es de entre 26 y 50 estudiantes que prácticamente corresponde a los primeros semestres de la carrera en Pedagogía.

#### **6.4.1.3 Su visión del aprendizaje y la competencia docente**

La evaluación de la competencia docente universitaria por parte de los estudiantes constituye una de las fuentes de información más frecuentes en el ámbito universitario. La generalización de su práctica en todas las universidades del mundo la han convertido en uno de los agentes de información más importantes, producto de ello, es su permanente debate y su vasta literatura.

A nuestro juicio, la percepción que tienen los estudiantes sobre su aprendizaje provee una medida de la acción docente, relacionada con los efectos que tiene esa acción en su experiencia de instrucción. Este enfoque ha recibido mucha atención por ser una variable importante, especialmente, porque el estudiante habita en el aula junto al profesor, por tanto, es el único capaz de reconocer en qué proporción la actividad del docente afecta su aprendizaje. Afirmar que los estudiantes tienen derechos, han de ser escuchados y son los únicos capaces de valorar si la docencia recibida les ha facilitado el aprendizaje. Sin embargo, la literatura sugiere que esta relación es totalmente compleja.

#### **6.4.2 Competencias docentes**

Leyendo, reflexionando, observando, registrando y analizando en el esfuerzo de construir explicaciones, se descubre que la investigación cualitativa otorga al docente universitario, cumplidas claro está, ciertas condiciones, el poder de producir explicaciones con las que puede entrar en comunicación con un colectivo que las verifica y las valida. Los actores investigadores construyen el saber, como observadores que explican lo que observan en el seno de un colectivo de pensamiento. En el sentido básico como observadores se es un ser humano, sensible, poseedor de conocimientos y de autoridad para explicar sus observaciones. Cuando en el lenguaje se presentan las situaciones en conflicto como objeto de estudio, de intervención, de explicación, se está realizando un proceso de observación dirigido.

Atendiendo al perfil profesional, el cambio en la formación superior ha traído una nueva propuesta curricular basada en el desarrollo de competencias (Zabalza, 2003 y Perrenoud, 2004). Desde esta perspectiva, se plantean las competencias profesionales para diseñar el perfil de los docentes universitarios.

Hasta el momento, se han hecho varios intentos por identificar, definir, clasificar y estructurar los indicadores de la actuación docente que muestran el trazo de la profesión en el ejercicio de la función desde la perspectiva de las competencias (Cano, 2005). Para el presente trabajo se han tomado como referencia, algunas de las propuestas que desde diferentes ámbitos se han realizado.

Por su parte, (Scriven, 1998,) clasifica las responsabilidades que pueden ser evaluadas para determinar el buen hacer docente en las siguientes categorías que pueden ser entendidas como competencias: 1) *Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza*; 2) *Planificación y organización de la enseñanza* (se refiere a la elaboración didáctica, al desarrollo curricular, a la atención a la diversidad, entre otros); 3) *Comunicación* (habilidades generales de comunicación, eficacia de la comunicación en el contexto educativo, a la gestión del aula, etc.); 4) *Organización de la clase* (tiene que ver con las relaciones interpersonales que se dan en el aula); 5) *Eficacia de la instrucción* (supervisión del aprendizaje de los alumnos, la capacidad de motivar por el aprendizaje, la capacidad emocional para soportar las tensiones de la enseñanza, etc.); 6) *Evaluación* (capacidad de diagnosticar y dar respuesta a las necesidades del alumno); 7) *Profesionalidad*; y, 8) *Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad* (organización, gestión y refuerzo de las normas del centro). La propuesta de Scriven corrobora los aspectos indicados por otros autores y destaca por añadir la *profesionalidad* como una competencia que comprende el comportamiento modélico del profesor en relación a los conocimientos, a las actividades, a la cooperación con otro personal de la universidad.

(Comellas, 2000) señala las competencias específicamente profesionales del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe adquirir y desarrollar el profesorado. En primer lugar, *competencias relacionadas con la vida de la clase y de la institución*, teniendo presente cuestiones de gestión, dinámica y clima de clase, así como el proceso de aprendizaje y educativo global.

En segundo lugar, *competencias en relación con el alumnado y sus particularidades* tales como: conocimiento de las características personales de los alumnos, tratamiento de la diversidad, expectativas sociales, etc. Finalmente, *competencias relacionadas con las disciplinas que deben enseñar*. Esta propuesta resulta interesante dado que incide de un modo especial sobre las competencias propias del profesorado en su labor como enseñante pero al igual que las anteriores no comprende la profunda transformación en el contexto educativo superior.

Otra aportación, la realiza (Valcárcel, 2003) al diferenciar entre las *competencias básicas que requiere el profesorado* y *competencias básicas para la docencia*. En cuanto a las primeras, apunta las siguientes: Competencias *cognitivas*, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico; Competencias *meta-cognitivas*, capacidad de reflexionar sobre la propia enseñanza, con el objetivo de revisarla de forma sistemática para mejorar; Competencias *comunicativas*, utilización de los lenguajes científicos y sus diferentes registros; Competencias *gerenciales*, gestión eficiente de la enseñanza y los diferentes recursos, medios y ambientes de aprendizaje; Competencias *sociales*, herramientas para relacionarse con los alumnos que favorezcan su disposición a trabajar en equipo, cooperar, acciones de liderazgo, etc.; y, Competencias *afectivas*. Actitudes, motivaciones y conductas que favorecen una docencia responsable y comprometida.

En relación a las segundas, Valcárcel aporta una síntesis de las mismas a partir de la revisión teórica: a) *Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales*. Uso de los principios del aprendizaje para promover entornos y acciones que lo estimulen; la organización y dirección de la enseñanza; la promoción de un aprendizaje independiente, activo y cooperativo; y, el uso y potenciación de elementos de motivación para el aprendizaje; b) *Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica o Diseño curricular* (estudios, cursos y programas); c) *Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes*.

Conlleva la innovación en métodos y recursos, así como una introducción de las tecnologías de la información y comunicación como recurso docente; d) *Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos*. Supone la relación constructiva con los estudiantes y el asesoramiento y tutoría a los mismos; e) *Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje*. Comporta el conocimiento de métodos y técnicas de evaluación, la elaboración de instrumentos de diagnóstico del aprendizaje y su utilización flexible; f) *Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante*. Incluye la adaptación de la estructura organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje a los principios de la convergencia y el EEES; y, g) *Gestión de su propio desarrollo profesional como docente*.

La propuesta de Valcárcel, por un lado, aboga por una competencia técnica profesional del docente recogida dentro de las competencias cognitivas que comprenden un conocimiento específico que le diferencie de otros profesionales de otras disciplinas sobre la tarea docente.

A su vez, (Zabalza, 2003) formula una propuesta de conocimientos, destrezas y tareas que caracterizan las competencias que llevan a cabo los docentes universitarios. Esta aportación tiene en consideración diez capacidades que pueden servir como marco de referencia para emprender acciones formativas del profesorado universitario: 1) *Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje*; 2) *Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares*; 3) *Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas*; 4) *Manejo de las nuevas tecnologías*; 5) *Diseñar la metodología y organizar las actividades*; 6) *Comunicarse-relacionarse con los alumnos*; 7) *Tutorizar*; 8) *Evaluar*; 9) *Reflexionar e investigar sobre la enseñanza*; 10) *Identificarse con la institución y trabajar en equipo*. Los trabajos de Zabalza suelen ser referentes dentro del ámbito universitario. En concreto, esta propuesta tiene un gran interés puesto que el autor tiene en consideración los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Otra referencia significativa desde la literatura educativa europea es la construcción teórica que lleva a cabo el sociólogo (Perrenoud, 2004) sobre las nuevas competencias de base para la enseñanza. Para el autor, las competencias constituyen indicadores hacia los que dirigir las formaciones iniciales y continuas del profesorado con la finalidad de dar solución al fracaso académico y favorecer el desarrollo de los ciudadanos. Esta propuesta está dirigida a docentes de los primeros niveles educativos, sin embargo no deja de ser una aportación a tener en cuenta puesto que es coherente con los nuevos planteamientos de la Universidad.

Con los datos aportados se comprueba que, al menos cuatro, grandes dimensiones se encuentran en la mayor parte de los estudios: 1) *Dominio de la asignatura*; 2) *Planificación de la enseñanza*; 3) *Personalidad y competencias interpersonales*; y 4) *Competencias gerenciales e institucionales*. Considerando esta evidencia se realiza una nueva propuesta a partir de la revisión de la literatura científica y las valoraciones de los estudiantes, es la propuesta para este estudio y las cuales fueron descritas y plasmadas en el instrumento de autoevaluación docente, considerando en tres grandes dimensiones las competencias docentes:

- ✚ Competencias curriculares: conocimiento de la materia y gestión del currículum.
- ✚ Competencias de gestión: atención a la diversidad, estrategias instructivas y gestión del aula.
- ✚ Competencias colaborativas: relación con el centro educativo, relación con la administración y relación con el entorno.

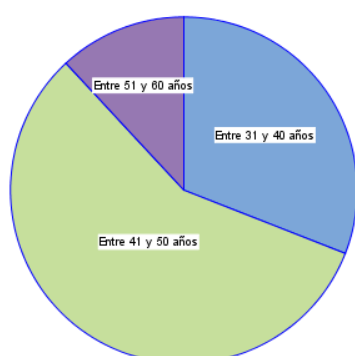


### 6.4.2.1 Características de los docentes

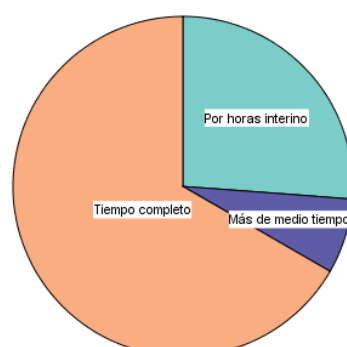
De manera general, podemos decir que en su mayoría los docentes de esta Facultad, ocupan la categoría de asignatura, es decir, docentes que sólo trabajan por contrato determinadas materias. Todavía es una población pequeña de docentes de medio y tiempo completo. Por lo que, en la categoría de asignaturas alcanzan el grado de licenciatura o maestría. Para quienes ocupan plazas de medio y tiempo completo, deben contar con mínimo una maestría de preferencia un Doctorado, siendo el caso de la mayoría de quién ocupa estos espacios, que han realizado un Doctorado fuera del estado, o del país.

Quienes laboran por asignaturas, regularmente imparten clases y no cuentan con mayores responsabilidades dentro de la Facultad. Y en el caso, de medios y tiempos completos, tienen actividades de docencia, tutorías, asesorías de tesis, publicaciones, proyectos especiales e investigación. No toda la planta docente está conformada por mexicanos, en general, la Universidad Autónoma de Chiapas, cuenta con la presencia de algunos extranjeros en diversas facultades de formación. Las edades entre las que oscilan van desde 31 a 40 años en la categoría de asignaturas y en los casos de medios y tiempos completos, oscilan entre 41 a 60 años de edad. Existe una mayoría en términos de género femenino en ambos turnos matutino y vespertino, como veremos en las gráficas siguientes:

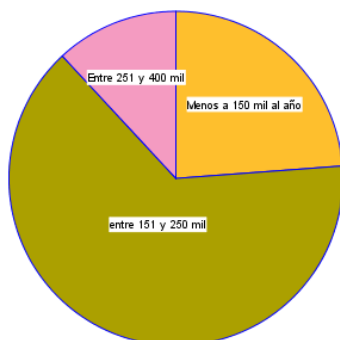
Rangos de edades de los docentes



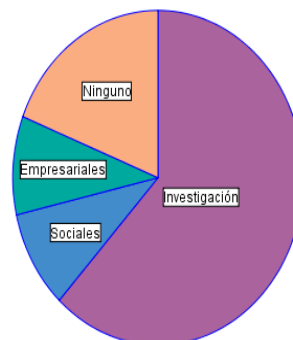
Tipo de nombramiento laboral de los docentes



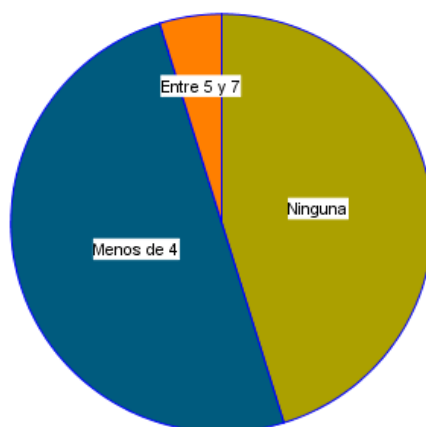
Rangos de salarios anuales de los docentes



Participación de docentes en proyectos universitarios



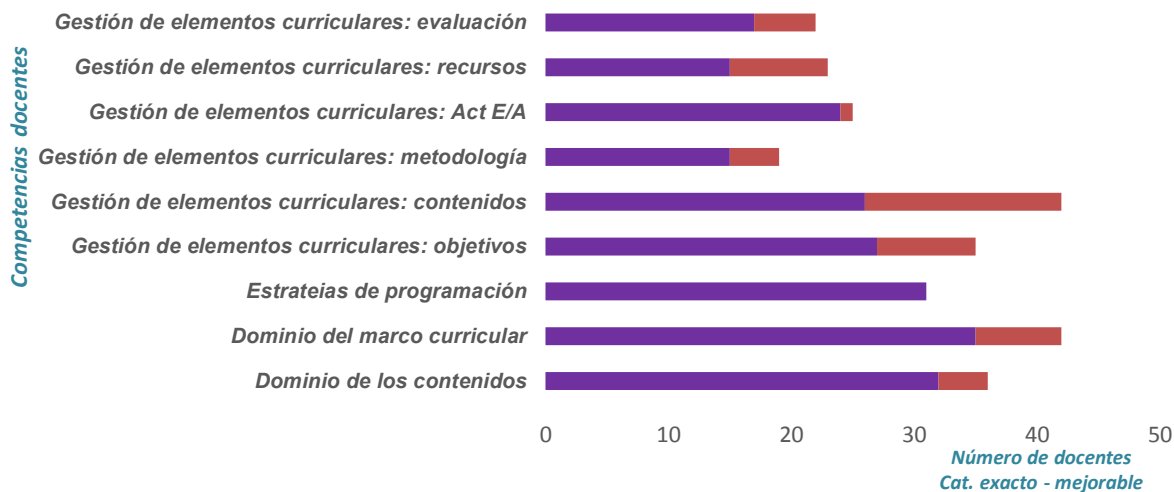
Participación en revistas arbitradas o publicación de libros x año



La mayoría de los docentes evaluados son de tipo de contratación de tiempos completos, que implica docencia, investigación, tutorías y publicaciones. Este grupo obtienen un salario anual en el rango de 151,000 a 250,000 pesos mexicanos, quienes además expresan que la mayor parte de sus actividades están centradas en la investigación, sin embargo de forma contradictoria se tienen pocos registros de publicaciones ya sea en libros o artículos en revistas arbitradas. La función de docencia no está contemplada en este rubro porque fue evaluada a detalle con otros instrumentos y variables.

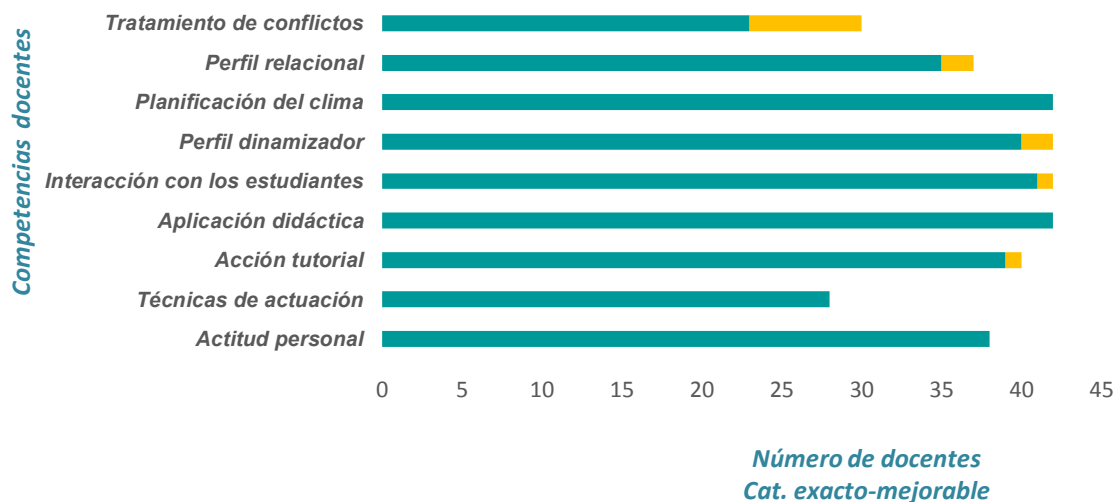
### 6.4.2.2 Competencias curriculares

#### Autoevaluación Competencias curriculares de los docentes



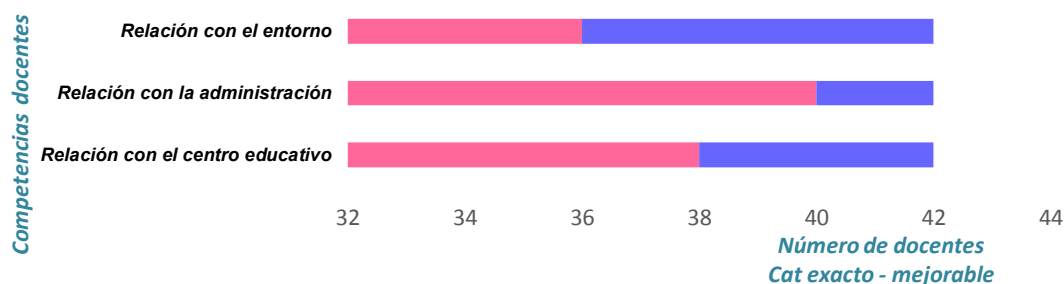
### 6.4.2.3 Competencias de gestión

#### Autoevaluación Competencias de gestión de los docentes



#### 6.4.2.4 Competencias colaborativas

##### Autoevaluación Competencias colaborativas de los docentes



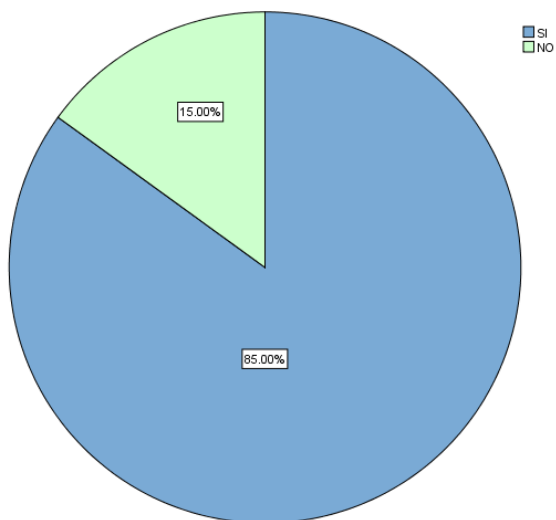
En nuestro medio universitario, prácticamente el único método utilizado para evaluar la docencia y al profesorado son los cuestionarios aplicados a los estudiantes. Por otra parte el resultado final de las encuestas consiste en dar una puntuación que finalmente se traduce en una “etiqueta” escrita con mayúsculas FAVORABLE o DESFAVORABLE que pretende definir la marcha de la docencia o calificar la *actividad profesional* de un profesor universitario. En resumen, lo que parece que pretenden medir estas encuestas es la *satisfacción* del alumno, otra forma de entender la satisfacción es como el parámetro que *mide la calidad* de un producto. En este sentido, la *calidad* de un producto sería la satisfacción de las expectativas que genera en los usuarios o consumidores. Sin embargo, definir la calidad como el grado en que se tienen en cuenta las expectativas de los consumidores o usuarios, significa la introducción de factores subjetivos en los juicios que aquellos realizan respecto a un producto. En una primera aproximación, esto estaría bien por cuanto esos juicios, basados en la percepción de los usuarios y en el grado de consecución de sus expectativas, permiten conocer sus preferencias.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que la evaluación de la satisfacción es muy compleja, ya que cada uno podemos valorar los atributos de un producto o servicio de manera diferente, siendo muy difícil medir cuáles son las expectativas reales del producto, especialmente cuando los propios usuarios, no las conocen de antemano. El docente universitario es un profesional, de igual forma que lo es un médico, un abogado, un arquitecto, un ingeniero, etc. Dicho de otro modo, antes que funcionario, el docente es un profesional con la misma consideración que los demás profesionales. Pero, más que profesional, el docente universitario debe ser considerado como un *trabajador del conocimiento*. ¿Y qué debemos entender por trabajador del conocimiento? Basándonos en (Davenport, 2006) podemos decir, de una forma simplificada, que *“Los trabajadores del conocimiento tienen niveles elevados de conocimiento experto, educación o experiencia, y el propósito principal de sus trabajos implica la creación, la distribución o la aplicación de conocimiento”*.

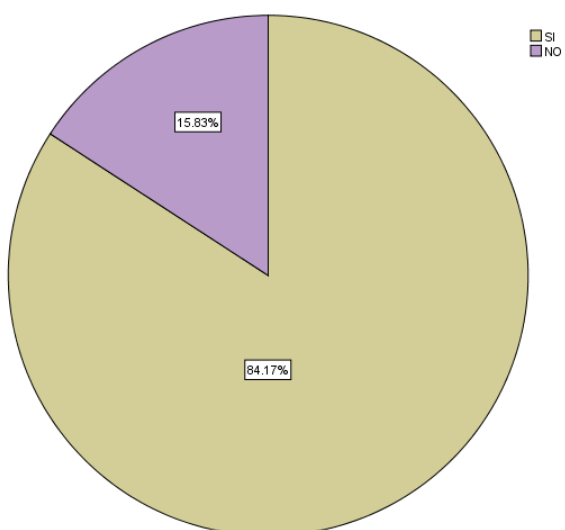
Desgraciadamente, en nuestro contexto la función del docente no está valorada con estos criterios, de ahí que tengamos que leer frases como esta: *“Es fundamental que las instituciones dispongan de medios que permitan dar de baja de sus funciones docentes a los docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces”*. Leído así, da la impresión de que este fenómeno es una epidemia y da la impresión también de que se baja a precisar detalles que dependen más de la política académica de cada universidad, que de un sistema de buenas prácticas de la evaluación. Y sin embargo, nada se dice de la penosa situación de muchos docentes que cargados de voluntarismo, suplen las grandes deficiencias de medios y recursos de nuestro sistema educativo.

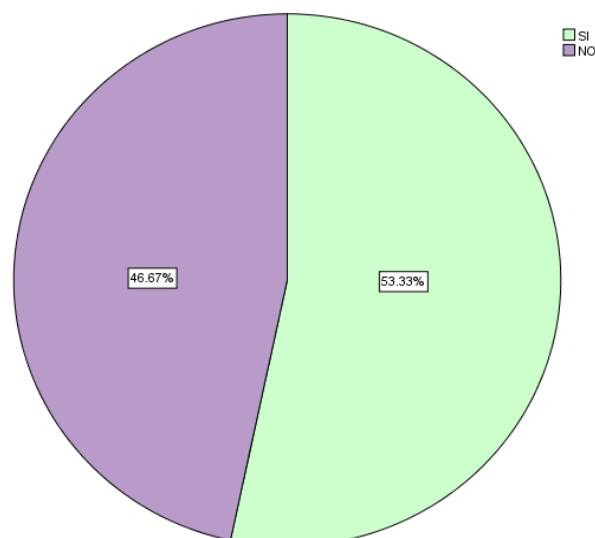
Enseguida presentamos los resultados de este estudio, con base a los *indicadores previamente establecidos* para la evaluación del desempeño docente universitario: *enseñanza, investigación, gestión y extensión o vinculación*.

*Los docentes entregan programas del curso al inicio/ a tiempo*



*Los docentes discuten los programas del curso con el grupo*

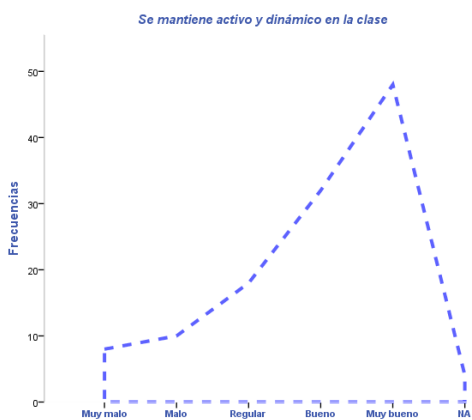
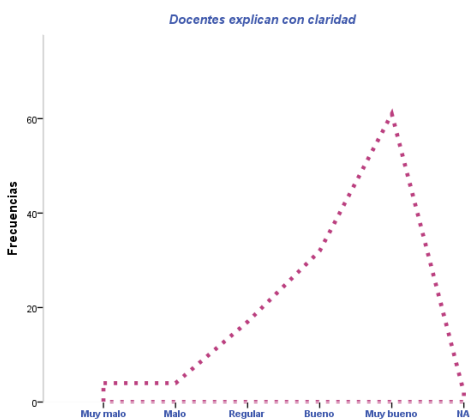
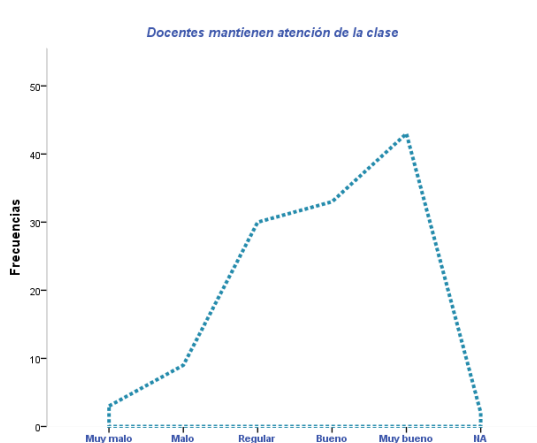
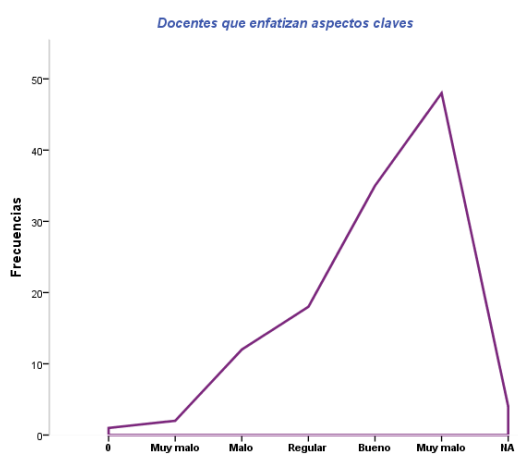
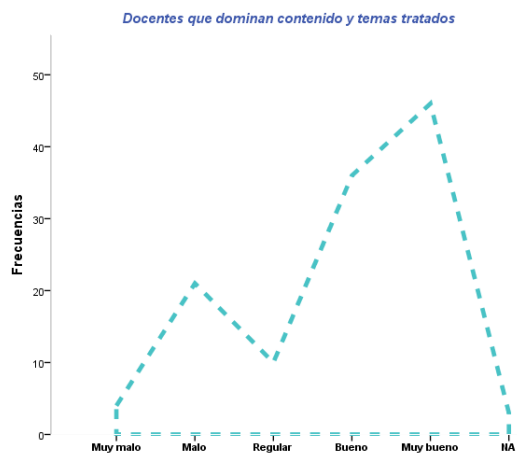


*Los docentes establecen horas de consulta extra-clase como parte de la planeación*

Los estudiantes tienen diferentes y muy definidas visiones sobre lo que es el aprendizaje, sobre sus preferencias en los estilos de enseñanza y sobre las estructuras de los cursos. Los estudiantes que adoptan un enfoque profundo y un foco más comprensivo, generalmente prefieren profesores intelectualmente cambiantes que generen en ellos diversas inquietudes, que les permitan observar la realidad desde diferentes perspectivas para crear su conocimiento, con base en una realidad cambiante, llena de formas y elementos más abstractos.

En general perciben y confirman en su mayoría que los docentes, aprecian que los docente, entregan programas del curso planificado a tiempo y que este mismo es discutido en contenido y evaluación con el grupo correspondiente. Sin embargo, es interesante ver que tan sólo la mitad de los estudiantes encuestados señala que 53.3% de docentes no abre un espacio de horas extra-clase para cualquier tipo de asesorías fuera del espacio áulico. Seguramente no contamos con esta disponibilidad de tiempo en docentes de contrato limitado.

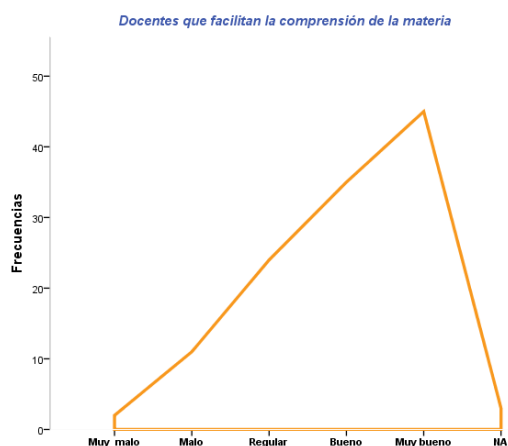
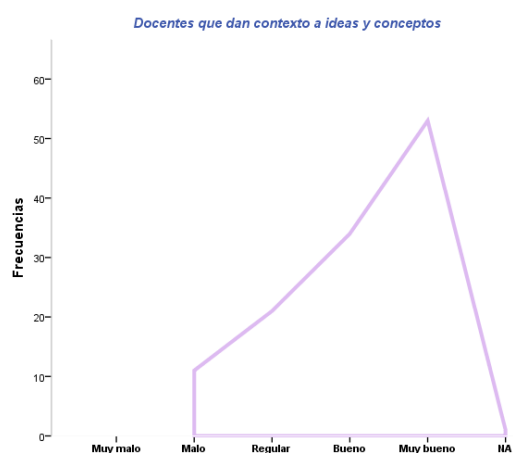
### 6.4.2.5 Habilidades docentes



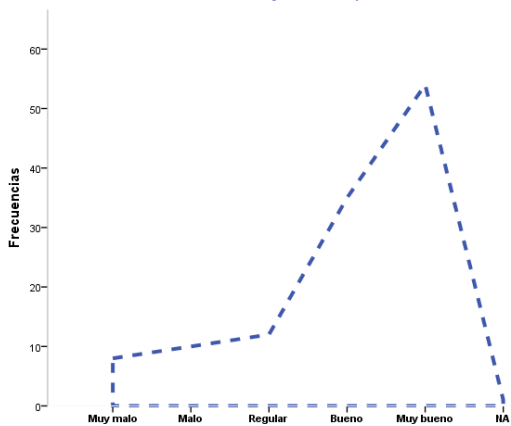


La evaluación de la docencia según las opiniones emitidas por los encuestados, entendidas como satisfacción, tienen un importante componente subjetivo derivado de diferentes factores (estilo cognitivo, estilo de pensamiento, estilo afectivo, personalidad, nivel de formación, empatía entre profesor y alumno, expectativas sobre la materia), que deberían ser tomados en consideración, permitiendo que el alumno pudiera expresar, tras cada pregunta, sus opiniones con algo más que marcando la respuesta preferida con una cruz.

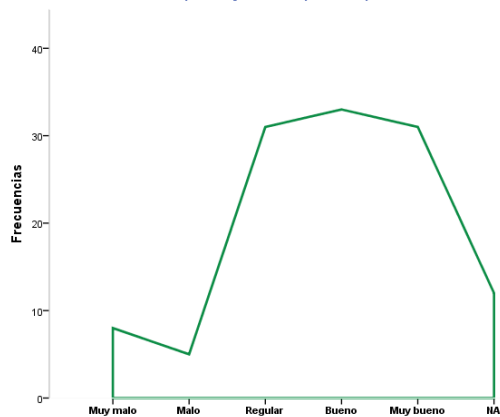
#### 6.4.2.6 Dominio de contenidos, evaluación y organización



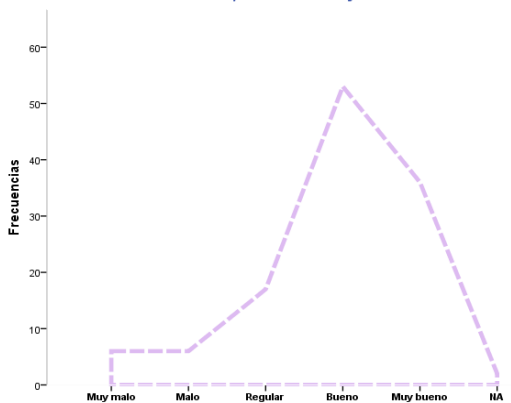
Docentes definen objetivos anticipadamente



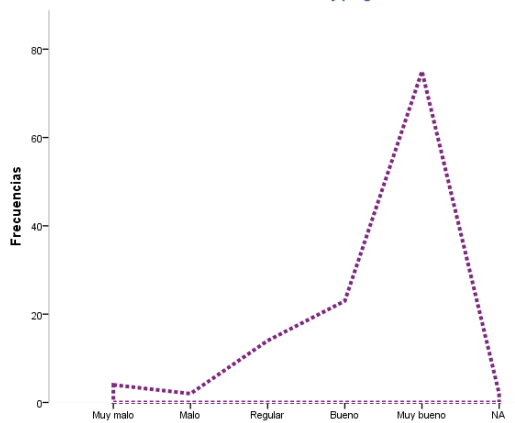
Docentes que son justos e imparciales para evaluar



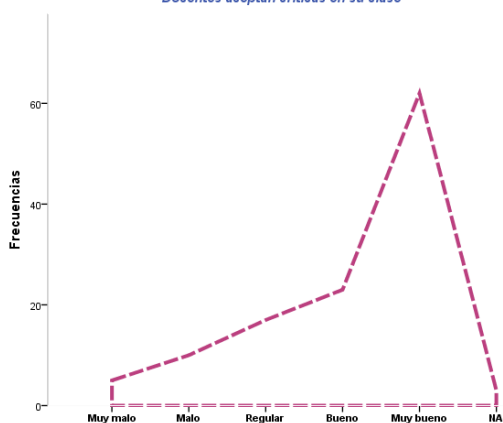
Evaluación utilizada por docentes refleja conocimientos



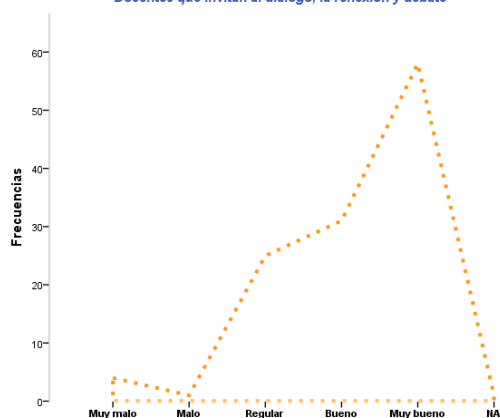
Docentes abiertos a dudas y preguntas



Docentes aceptan críticas en su clase



Docentes que invitan al diálogo, la reflexión y debate



El conocimiento de la materia de clase es otra variable que se ha considerado podría estar relacionada con la eficacia del profesor y muchos investigadores la han incluido en sus trabajos. En este sentido parece lógico que el docente conozca en profundidad lo que va a enseñar y cómo lo va a enseñar.

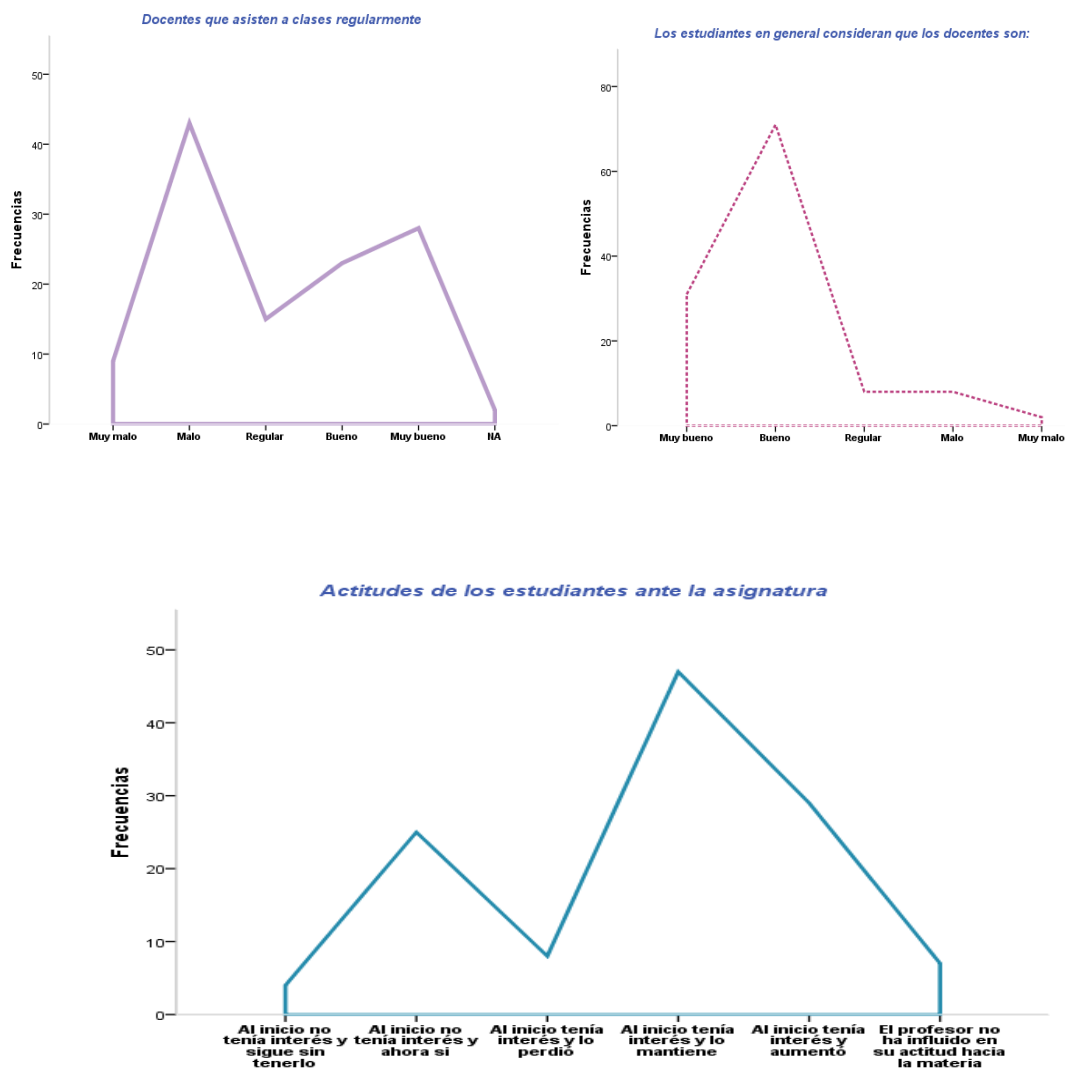
Los estudios de las evaluaciones de los docentes en las pruebas sobre el conocimiento de la materia de la *National Teacher Examinations* (NTE) no han encontrado ninguna relación constante entre esta medida de conocimiento de la materia de clase y el funcionamiento del docente, medida a través de los resultados del estudiante.

Estos resultados están mezclados porque el conocimiento de la materia de clase es una influencia positiva hasta un cierto nivel de la capacidad básica en el tema, pero son menos importantes después de eso. Tiene sentido que el conocimiento de la materia que se enseñará es esencial para la buena enseñanza, pero también este avance es más pequeño cuando se pasa de un cierto nivel básico que excede las demandas del plan de estudios que se enseña.

Podemos manifestar que los resultados en este estudio el conocimiento de la materia se encuentra muy relacionado con la organización y la planificación de la clase misma y una relación entre el conocimiento de la materia y la organización.

El conocimiento de la materia a enseñar y de los métodos utilizados para hacerlo son absolutamente necesarios para el éxito del docente, aunque como todo, estos elementos no son suficientes para asegurar el éxito de la enseñanza, hace falta quizás una buena metodología y estrategias de enseñanza que involucren a los estudiantes.

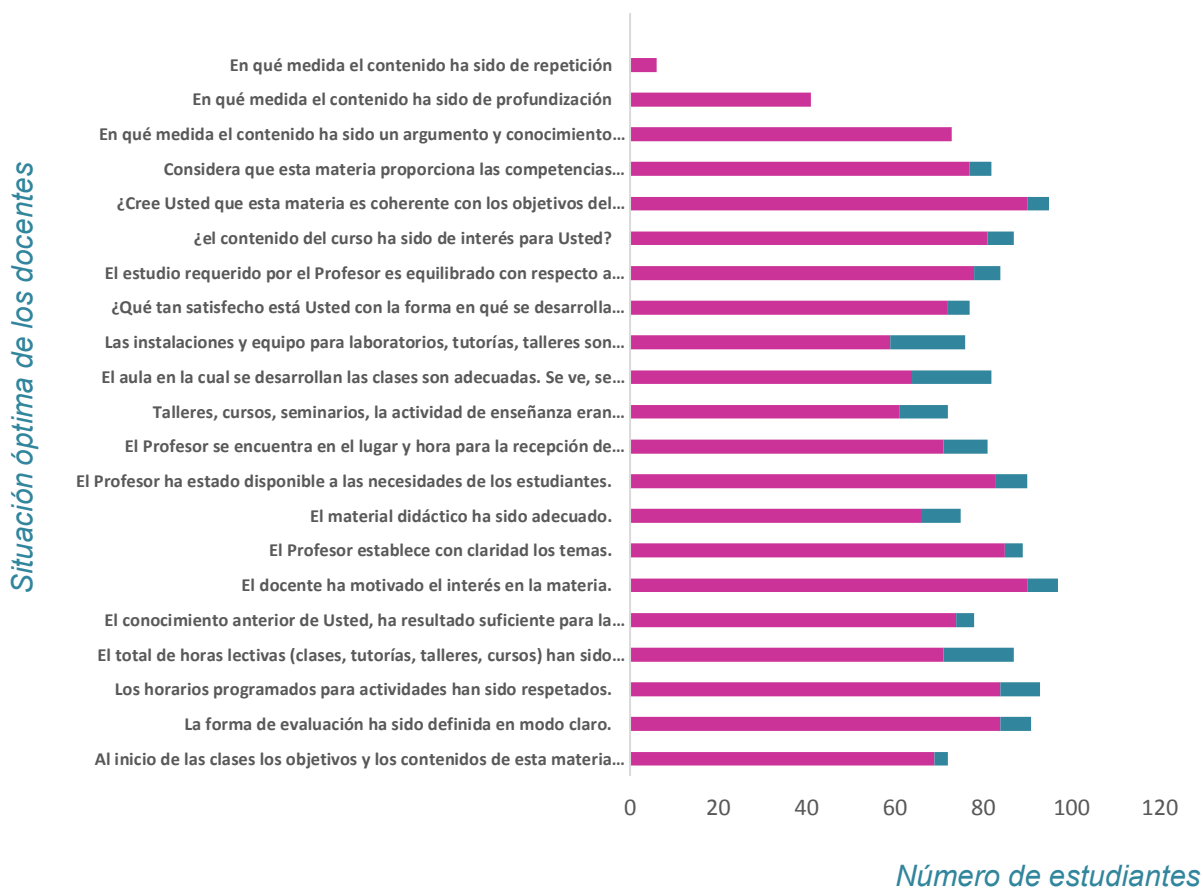
### 6.4.2.7 De los grupos (estudiantes)



Un elemento alarmante es que los grupos de estudiantes consideran que los maestros en general no asisten a clases regularmente, sin embargo eso no los hace para ellos malos maestros. Los estudiantes en general mantienen o han aumentado el interés por la carrera misma, pero los docentes no han influido en esas actitudes hacia las asignaturas.

### 6.4.2.8 Desempeño general del docente y servicios universitarios (Modelos Unipd)

#### Encuesta del desempeño docente Modelo Unipd



En México, la evaluación se encuentra presente en las universidades públicas, por el impulso dado a través de las políticas promovidas por la SEP<sup>17</sup> y la ANUIES<sup>18</sup> que reconocen algunos aspectos cuestionables de la evaluación que plantean dudas respecto a su desempeño y con los aspectos contradictorios de algunas de éstas, con la falta de integración entre las distintas iniciativas e inclusive con problemas derivados en su concepción. Asimismo, se debate la operación cotidiana de las diversas acciones de evaluación. Por esta razón, para este estudio ha sido considerable aplicar un instrumento diseñado en Italia por la Universidad de Padua.

<sup>17</sup> SEP.- Secretaría de Educación Pública

<sup>18</sup> ANUIES.- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Ante tal panorama, la misma ANUIES alienta a los distintos actores de las IES<sup>19</sup> a la revisión de cada uno de los procedimientos de evaluación para corregir o minimizar los defectos identificados y poder contar así con prácticas de evaluación que cumplan los distintos propósitos que se les atribuyen, como mejora de la actividad, aumento de la calidad, rendición de cuentas, mejor distribución de recursos y acreditación, entre otros.

Los resultados de la *gráfica de evaluación del desempeño* en general obtienen una calificación menor respecto a los instrumentos mexicanos aplicados, es decir es tipo de ítems, hizo que los estudiantes a la hora de elegir una respuesta reflexionarán más sobre las respuestas. Reconocen en general que el conocimiento aprendido durante la carrera ha sido más de argumentación que de profundización.

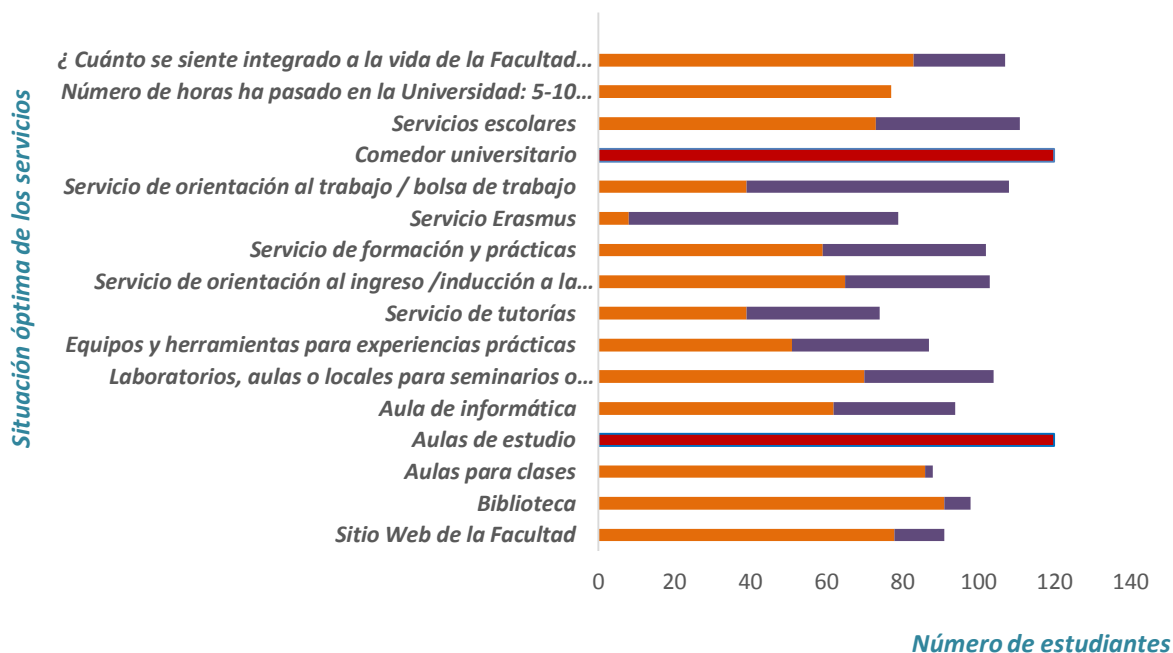
En el desarrollo de este proyecto fue difícil identificar a la persona encargada de la evaluación en la universidad, y en algunos casos, se encontraron obstáculos administrativos para obtener la autorización de los jefes de mayor jerarquía para participar en la aplicación de éstos instrumentos.

En cuanto a la calidad de la enseñanza posterior a la retroalimentación de los programas de evaluación del desempeño docente, aún se está lejos de contar con evidencias que lo demuestren.

---

<sup>19</sup> IES.- Instituciones de Educación Superior

*Encuesta modelo Unipd*  
**Organización del aprendizaje, infraestructura y servicios**



Son pocos los esfuerzos de iniciativas de evaluación que estén claramente vinculados con acciones institucionales para emplear los resultados para ofrecer apoyos a los académicos, a fin de mejorar la función docente en las universidades. La presencia de la evaluación del desempeño docente ha contribuido insuficientemente en cuanto a llamar la atención sobre la importancia de la función docente y para revisar las condiciones en las que esta actividad tiene lugar en las distintas carreras profesionales. Igualmente, no hay evidencias que permitan relacionar el incremento de grados académicos en los docentes con mejores prácticas en las diversas situaciones de enseñanza–aprendizaje que tienen lugar en las universidades. Asimismo, habría que plantear la pertinencia de contar con una coordinación general de la universidad que imprimiera a la evaluación una orientación definida, acorde con la misión–visión y el modelo educativo, que resolviera de qué manera podría esta situación determinar los programas de evaluación del desempeño docente.

Sobre salen dos servicios completamente nulos en nuestra universidad, los comedores y aulas estudio, así como un índice bajo del servicio Erasmus Mundus.

#### 6.4.2.9 Entrevistas y focus group

Inicialmente este instrumento no parecía muy viable debido a las características particulares de los profesores universitarios, pero por iniciativa de los mismos entrevistados un segundo encuentro se convirtió en una interesante discusión en grupo, que permitió a los participantes realizar una especie de puesta en común sobre los acuerdos y las divergencias que también enriquecían la discusión, permitiendo descubrir concepciones y prácticas sobre las cuales no se tenía ninguna información.

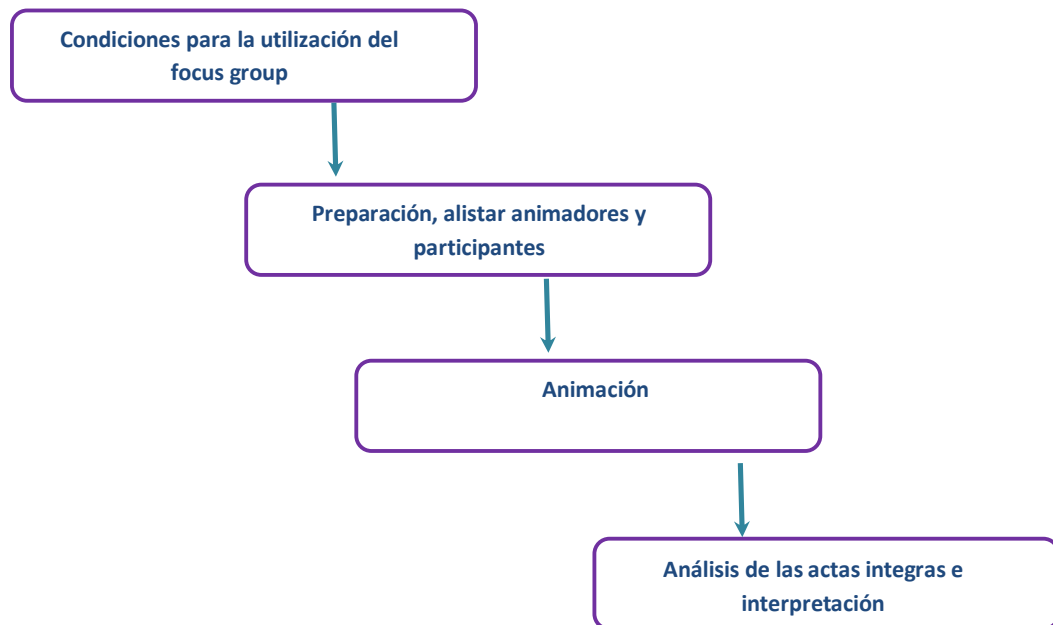
Un focus group es un tipo de entrevista de grupo compuesto por personas a las que atañe una política de desarrollo o una intervención. Su función es obtener información sobre sus opiniones, actitudes y experiencias o incluso explicitar sus expectativas con respecto a esta política o esta intervención. Se trata pues de un método de encuesta cualitativa rápida.

Resulta interesante para la evaluación de proyectos o de programas, sobre todo para los estudios de terreno entre beneficiarios y actores intermedios. Utilizándolo al término de un programa para evaluar su impacto, permite comprender, analizar y diseccionar el fundamento de las opiniones expresadas por los participantes.

Veamos algunas características particulares observadas -sin pretender generalizar- que pueden ser de utilidad a otros investigadores. Es interesante que la generación del grupo sea espontánea y que el motivo de su conformación tenga la misma característica, es decir, que surja como una necesidad de construir unas ideas en el seno de un grupo con intereses y necesidades comunes. Si el investigador logra hacerse ver como alguien que desea aprender de ellos, características como: sinceridad, generosidad, cooperación y solidaridad, serán notorias.



## Esquema global de aplicación del focus group



Socorro Juan 2012

Aplicándonos las estrategias que utilizamos en el aula con la pretensión de lograr aprendizajes significativos, hemos iniciado nuestro recorrido con un análisis de nuestras concepciones, a partir de las cuales percibimos el problema que nos indujo a la investigación, nuestros interlocutores autores-profesores universitarios, nos permitieron valorar su calidad y replantear su sentido.

La entrevista y el relato convertidos en texto ofrecen mucha más información de la requerida inicialmente y producen variaciones en las intenciones y constructos. Aquí realmente se comprueba que el azar favorece a la mente preparada, observando e indagando por unas cosas se encuentran otras, en una especie de juego, jugar a encontrar algo que no se sabe qué es, que no se está buscando, aunque sí estamos buscando.

Debido a que nos movemos en un diseño flexible de investigación, no se ha especificado previamente ni el número, ni el tipo de investigadores, a medida que se han ido hablando con los profesores surge la necesidad de conocer a otros que los entrevistados mencionan por nombre y apellidos o por alusiones a características.

Por ejemplo, cuando se inicia con entrevistas a catedráticos de universidad se siente la necesidad de hablar con docentes jóvenes que apenas están en los primeros años de docencia universitaria, entrevistar a titulares se siente la necesidad de entrevistar a auxiliares o docentes especiales.

Para la relación con colegas universitarios, la entrevista permite seguir el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas; por este camino se logra en la mayoría de los casos que los profesores entrevistados sientan que están compartiendo sus logros, aclarando dudas y hasta llegan a estados de reflexión crítica sobre sus pensamientos y acciones.

En el encuentro cara a cara con algunos de ellos obtuvimos las ideas que convertidas nuevamente en documento, nos sirvieron de base para construir el andamiaje de las dimensiones, categorías e indicadores. Entonces, se construyó la plataforma teórica, armada sobre los pilares obtenidos en las entrevistas con profesores.

### ***Expresiones significativas***

Desde el marco teórico se habían construido unas ideas previas, que permitieron encontrar en las transcripciones los conceptos seleccionados aquí para representar las ideas expresadas en algunas expresiones significativas, presentamos únicamente 4 expresiones significativas:

Expresiones Significativas	Referencias
<p>Mtra. Guadalupe Cruz.            Docente tiempo completo.            Facultad de Humanidades.            “Una vida de docencia universitaria en México”</p>	<p><b>Docente</b></p>
<p>Para mí el cambio más importante fue en torno a los años ochenta, entonces los problemas que yo veía a través de los libros los tuve que ver en la realidad de la política macro de todo el país, supuso una especie de acicate mental, para que cualquier tema que caía en mis manos lo pensara en términos de cómo implantarlo, qué inconvenientes hay, es decir, eso tuvo como consecuencia una especie de llamada de atención a interrelacionar siempre la realidad con tus pensamientos o con tus ideales, lo demás cada día es una sorpresa cotidiana.</p>	<p><b>Cambio</b></p>
<p>Lo que si forma parte de mi orientación intelectual es pensar sobre lo que ocurre, o lo que se prevé que va a ocurrir y en ese sentido dar respuestas intelectuales, porque prácticas no está en mi mano darlas ni se pueden dar siempre... Es necesario que se busque permanentemente el nivel superior para corresponder a la sabiduría que se espera de él. La sociedad espera que la universidad de respuestas.</p>	<p><b>Producción Intelectual Publicaciones</b></p>
<p>El reto más importante que tenemos es: cómo los grupos de mayor calidad pueden no ser influenciados por los grupos de mala calidad, y ejemplos puedes conocer de cerca, y cómo se pueden reconvertir los grupos de mala calidad en función de los criterios que predominan en los grupos de buena calidad. Ese es el reto más importante que creo que tiene la universidad mexicana, porque ahí hay implícitos problemas de control de calidad, de evaluación de la calidad, de selección del profesorado y de suprimir algunos vicios instalados en los últimos 20 años en México.</p>	<p><b>Calidad Evaluación</b></p>
<p>Hay un problema que tiene que ver más con la cultura, con los modos de pensar, de hacer, de comportarse que no dependen de leyes, sino de hábitos adquiridos con solidez, practicados con rigor, y vigilados con cuidado.</p> <p>Democracia en la Universidad está significando en mucha medida participación necesaria, independencia del poder político y eso creo que es bueno, justo y necesario. Pero democracia está significando también que una persona sub-dotada respecto de otra.</p>	<p><b>Cultura y Democracia</b></p>

<p>Antes quiero hacerte una precisión. El sentido común dice que la evaluación es una toma de conciencia sobre el estado de una realidad con el fin de adoptar decisiones para su mejora. Entonces el sentido que tiene la evaluación es contribuir a conocer mejor una realidad para adoptar políticas, macro políticas o micro-políticas y enmendar los defectos de esa realidad, eso significa que la evaluación tiene sentido si existe previamente una conciencia de que hay problemas y necesitan ser evaluados y por otra parte si existe la intención de acometer la mejora de las situaciones, para aplicar las consecuencias que se deriven de la evaluación.</p> <p>Aquí hemos inventado un procedimiento que es complicadísimo, porque evaluamos la antigüedad por cada tres años, estrictamente la antigüedad vital. A mí cada tres años me aumentan el sueldo por el hecho de crecer en edad.</p>	<p><b>Evaluación Docente</b></p>
<p>La evaluación de la docencia se hace cada cinco años y prácticamente no conozco a ningún profesor de esta Universidad ni de ninguna otra que haya sido evaluado negativamente por no ser buen docente, y eso se debe a que no hay procedimientos que sean capaces de discernir, porque no me creo que todos los profesores que existen en la Universidad mexicana sean maravillosos, pero no ha habido ningún caso de separación de la docencia llamativo, no hay ninguna llamada de atención, no hay ninguna penalización, ni ninguna reconvención por el hecho de no ser buen docente. Este aspecto está francamente devaluado y se le reconoce como una especie de subida de sueldo encubierta al profesorado.</p>	<p><b>Efectos de la evaluación Reconocimientos</b></p>
<p>Con mis hijos tengo establecido un principio para manejarnos en las conversaciones de familia sobre lo que es un buen profesor y un mal profesor, y venimos a decir que un buen profesor es alguien con una cierta idea de lo que dice, una buena dosis de sentido común y ciertas dosis de salud mental. Lo que ocurre es que el sentido común no lo tiene todo el mundo desarrollado y a veces la salud mental deja mucho que desear.</p>	<p><b>Definición de docencia de calidad</b></p>
<p>Ahora dicho esto no quiere decir que las cosas sean como la estadística dice. Yo creo que en la Universidad se cultiva el conocimiento especializado y sin ser un buen investigador no se puede estar al día en el conocimiento especializado, eso es obvio. A mí me parece que no puede haber un buen docente universitario sin que haya un buen conocedor de la disciplina en la cual trabaja.</p>	<p><b>Investigación y docencia</b></p>

Con respecto a los docentes esto no se puede dar en cursos, porque poseer el conocimiento es adueñarse de una esfera, (esa es una metáfora que empleamos a veces y ya no sé si es mía o de alguien, ya no lo sé), conocer algo es dominar una esfera y a medida que es mover la esfera es mover la superficie con el mundo exterior no perteneciente a la esfera. Es decir, a medida que se agranda la esfera se aumenta la conciencia del mundo que te queda por conocer, es decir, a medida que conoces eres más modesto respecto de lo que sabes que te queda por conocer y en la educación la forma de aumentar la esfera es acudir al mundo extra esférico de la educación, porque la educación tiene unas disciplinas propias pero como es una función implicada en toda la sociedad, en todos los ámbitos de la cultura; la educación alguien dijo (Bell) que es la disciplina de las disciplinas, porque para ser matemático hay que dibujarse como matemático y para ser filósofo hay que estar educado como filósofo, en definitiva Dewey también lo decía: la educación es una disciplina que podría estar epistemológicamente jerarquizada por encima de todas las disciplinas, no porque esté sobre todas las disciplinas, sino porque en todas las disciplinas se aprende algo de cómo funciona la educación.

### Conocimiento de la disciplina

Expresiones Significativas	Referencias
<p>Dra. Carlota González            Docente tiempo completo.            Facultad de Humanidades.            Preocupación por la calidad de la docencia</p>	<p><b>Docente</b></p>
<p>La labor del maestro no es solamente dar clases, debe estar al día para que su información sea relevante e interesante, entonces evidentemente no se puede olvidar las otras facetas como sería la transmisión de la información que uno ha alcanzado a través de la investigaciones o de escribir artículos, el publicar libros.</p> <p>Las publicaciones tienen, bueno, nosotros en nuestro equipo siempre le hemos dado un doble enfoque, por una parte hay unas publicaciones que permiten al alumno aproximarse mejor al contenido, son publicaciones que se relacionan con la materia como manuales entonces, ahí lo que pesa es la experiencia del profesor orientando la materia, lo que estás dando en clase lo enriqueces lo pones por escrito, eso facilita muchísimo la acción en el aula.</p>	<p><b>Publicaciones</b></p>
<p>Cuando el alumno aprende, asiste a clases y tutorías. Esto es un reto conseguirlo, tienes que estar continuamente actualizándote, las materias en las que te formaste han desaparecido, son materias nuevas, otros contenidos; para ser un buen profesor hay que estar actualizado; evidentemente, el conocimiento evoluciona, la sociedad cambia lo que se pide en cada momento es distinto, la gente cambia lo que quiere, cada vez se va más a lo práctico. Si tienes algo que decir los alumnos te buscan, aprovechan las horas de tutoría y te consultan, no sólo sobre los temas de clase, porque ellos ven que los atiendes y tienes gusto en orientarlo.</p>	<p><b>Definición de docencia</b></p>
<p>¿Cómo formar al maestro? Tampoco está muy claro, sí. Vamos a ensayar ahora, vamos a empezar a ensayar y a recuperar tradiciones, por ejemplo Bibliotecología, tenía un sistema viejo de los profesores nuevos, los más novatos acudían a clase y luego los más experimentados acudían a clase de novatos, entonces vamos a ver si recuperamos, estábamos hablando esta mañana Hortencia y yo a ver si recuperamos esa tradición de Bibliotecología y le añadimos la enriquecemos con nuestra propuesta pero que sea la misma que sea una continuación.</p>	<p><b>Formación docente</b></p>

Expresiones Significativas	Referencias
<p>Mtra. Karina Durán Docente por tiempo determinado Facultad de Humanidades. “Concepciones sobre docencia universitaria”</p>	<p><b>Docente</b></p>
<p>El significado de la DOCENCIA UNIVERSITARIA en realidad se podría resumir en una palabra, que es la profesionalidad. Un buen docente universitario es un gran profesional. Eso tiene un sentido especialmente relevante.</p> <p>¿En qué consiste entonces? con una palabra quiere decirlo todo, pero, me parece que eso de la profesionalidad, que es por un lado la eficacia y por otro la eficiencia, no acaba de aclarar el núcleo fundamental de una buena docencia, el núcleo fundamental habría que incluirlo en otro sitio que sería: ¿cómo es la relación con el otro? Hay docentes para quien el otro le induce un tipo de relación y hay otras personas que la relación con el otro no les indica una relación sino que les obliga más al tipo de relación, quiere decir que tenemos que relacionarnos con alguien muy distinto, muy distinto por la edad y la etnia y la cultura, y entonces alguien dice “este por su etnia y su cultura y necesidades con esto tienen bastante”. Ante una etnia que él considera alejada muy separada distinta, o una persona que sabe mucho, que se está comparando con una persona que está aprendiendo algo muy elemental.</p> <p>Entonces, hay modos de decir: bueno lo que yo tengo que hacer con este por la distancia que hay entre él y yo, es solamente esto; reduce la relación, o por el contrario se plantea una descripción y una relación mucho más amplia, mucho más rica. ¿Por qué? porque lo considera muy afín, muy igual.</p>	<p><b>Definición y características</b></p>
<p>Lo que quiero es tener unas relaciones más cordiales, ser más cordial con el otro, entenderme más con las personas y no estoy por encima de él sino que estoy a su nivel, y tengo una relación humana enriquecedora para él y para mí, esto es importante, entonces las relaciones de enemistad y competencia me estorban, porque yo no puedo entender que mi relación con el otro sea una relación enturbiada, oscurecida por sentimientos contradictorios, nefastos que van a perjudicar la relación, me parece mucho mejor cuando me dices podríamos hablar y yo diré que sí, no decir no, no, porque este modo de rechazar el acercamiento es también lo que puede marcar a los compañeros.</p>	<p><b>Relación entre docentes</b></p>

<p>Entonces cómo explicar la relación intergeneracional, yo diría francamente que alguien cuando enseña aprende, y cada día es mejor enseñante y entiende esta relación humana como una aproximación, comunicación cordial, cordialidad que puede facilitar esa relación y que esto es un modo de ser mejor, de enseñar mejor; y luego pues ese otro que enseñando aprendemos por qué, pues por la relación, la relación es gratificante. Para mí es grato que alguien me pregunte qué es para ti la enseñanza, en el fondo hay más que esa pregunta, es una relación de una persona doctoranda con un doctor, entonces espera enterarse, espera aprender, entonces no viene con ánimo crítico, ni con ánimo demoledor de lo que yo diga sino al contrario de entender y ver qué clase de persona docente es éste que habla de todas esas cosas.</p>	<p><b>Relación con los alumnos</b></p>
<p>Es un proyecto de profesor y yo he dicho, me ajustaría a un esquema que es antiguo pero valioso: primero la asignatura que yo voy a enseñar qué tipo de saber es, qué clase de asignatura es, a decir que voy a enseñar otra cosa.Cuál es asignatura, qué voy a hacer yo para enseñarla y cómo se concreta en un programa que tienen los alumnos.</p>	<p><b>Proyecto docente-oposiciones</b></p>



Expresiones Significativas	Referencias
<p>Dra. Rosario Ponce Directora Facultad de Humanidades. “Búsqueda de calidad de la educación superior”</p>	<p><b>Docente</b></p>
<p>Otro parámetro que yo creí que sería importante para la evaluación académica son los resultados académicos, yo examino a mis alumnos y si todos me aprueban quiere decir que impartí una buena docencia y si suspendo a muchos es que algo no está bien.</p>	<p><b>Evaluación de los alumnos</b></p>
<p>Peró un problema en la universidad mexicana es que yo soy juez y parte, yo enseño y yo pongo el examen, si el examen lo pusiera un tercero la cosa estaría muy bien, con criterios objetivos: ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura?, ¿Cuál es el programa de la asignatura? voy a elaborar un examen de acuerdo con el programa y los objetivos de la asignatura y vamos a ver cómo tus alumnos han cubierto ese programa y esos objetivos pero eso no es así.</p> <p>Nos reunimos para asegurarnos que el examen es coherente y que lo que se está preguntando se ha explicado en todas las asignaturas, porque tampoco sería justo para los alumnos que se preguntara sobre algo que no se ha explicado en ese sentido. Es un tema muy complicado pero hay que tenerlo en cuenta, no puede ser que haya asignaturas en las que suspenda mucha gente y el profesor no tenga algo de parte en esa situación ¿no?</p>	<p><b>Evaluación Estrategias</b></p>
<p>Luego había otros parámetros a evaluar cómo podrían ser las publicaciones docentes, la calidad de las publicaciones docentes, la actualización de las publicaciones docentes, ya que es hora de darle importancia a este tema para estimular la producción intelectual; el diseño y ejecución de las prácticas que realizan los alumnos cómo de satisfechos o no están con las prácticas de la asignatura, pero ninguno de todos esos parámetros medía de forma única la calidad de la docencia de un profesor.</p> <p>Todos los factores que quiero tener en cuenta, por ejemplo, la percepción de los alumnos a través de su evaluación, pongo aquí los resultados a través del examen, pongo aquí el material docente, su actualización, por ejemplo, de clase, publicaciones, aquí pongo las prácticas, en la evaluación se pueden evaluar la prácticas, y aquí podría poner incluso la propia percepción del profesor, la autoevaluación.</p>	<p><b>Publicaciones</b></p> <p><b>Producción Intelectual</b></p> <p><b>valuación</b></p>

## 7. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

“Dicen que para instruir es necesario conocer a aquellos a quienes se instruye.  
Tal vez. Pero mucho más importante es, sin duda, conocer bien aquello que se enseña.”

Alain Badiou

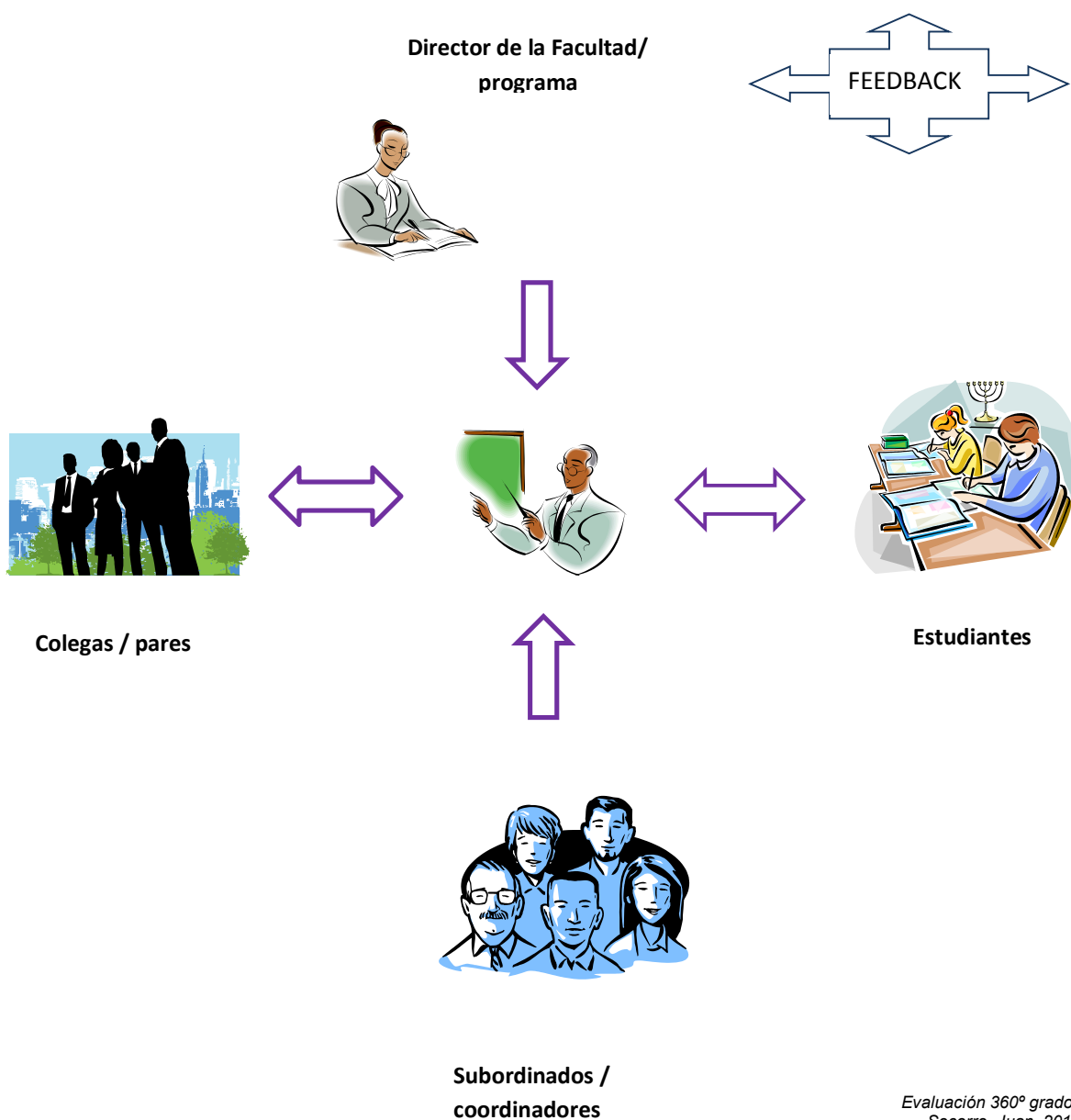
### 7.1 El Modelo: Evaluación 360° grados para evaluar el desempeño docente

Las organizaciones educativas universitarias tienen como función sustantiva la docencia, además de la investigación, la difusión y servicio a la sociedad. Hoy en día para responder a las demandas de la sociedad, deben de asegurarse la formación de recursos humanos de alta calidad, que sólo se logrará planeando con base en un diagnóstico del proceso de enseñanza aprendizaje, la responsabilidad recae de manera primordial en los docentes, la pregunta que se plantea entonces es: ¿cómo pueden las organizaciones de la educación superior identificar qué es lo que deben cambiar y en qué deben influir para mejorar la docencia?: La respuesta es evaluar el desempeño docente con el fin de identificar los niveles de ese desempeño e identificar las debilidades y fortalezas de la docencia para una mejora continua. Actualmente, existen escasas investigaciones respecto a la evaluación del desempeño de los profesores en las instituciones de educación superior, y en México se evalúa la docencia sólo por opinión de los estudiantes.

Este trabajo está enfocado a proponer un modelo sistémico para evaluar de una manera más completa e integral a los docentes: opinión de los estudiantes, autoevaluación y entrevistas a colegas o pares. A partir de los resultados obtenidos en este estudio, recuperamos algunos instrumentos tradicionales para evaluar el desempeño docente en México. Como parte de las conclusiones identificamos que no es posible continuar evaluando el papel de la docencia universitaria desde una sola percepción.

Aquí propongo que a partir del modelo de sistemas de 360° grados se integre el siguiente modelo de evaluación por competencias:

## Evaluación docente 360° grados



*Evaluación 360° grados  
Socorro Juan, 2013*

La expresión *evaluación 360°* proviene de cubrir todos los grados de un círculo que, simbólicamente, representa todas las vinculaciones relevantes de una persona con su entorno laboral.

Trasladado al ambiente educativo, concretamente al proceso enseñanza-aprendizaje, lo que se pretende es desarrollar un modelo que cubra todos los aspectos relevantes de la evaluación de dicho proceso, y sea aplicado en las unidades académicas para servir como base en la retroalimentación, elevar la calidad y la mejora continua de uno de los aspectos más importantes dentro de la evaluación educativa: la evaluación del desempeño docente y del desempeño del alumno, o sea de la enseñanza y del aprendizaje.

El modelo en sí se empezó a utilizar de manera intensiva a mediados de los años 90's utilizándose principalmente para evaluar la competencias de los empleados. Es una forma de evaluar que rompe con el paradigma de que "el jefe" o "los estudiantes" son las únicas personas que pueden evaluar las competencias de los subordinados, pues ahora también se toma en cuenta la opinión de otras personas que lo conocen y lo ven actuar, como sus pares, subordinados o en este caso estudiantes.

La expresión proviene de cubrir los 360° grados que simbólicamente representan todas las vinculaciones relevantes de una persona con su entorno laboral. Pretende dar en este caso, a los docentes una perspectiva de su desempeño lo más adecuada posible, al obtener aportes desde todos los ángulos: director, coordinadores, colegas o compañeros docentes, subordinados, estudiantes. El sentido, es darle al docente universitario la retroalimentación necesaria para tomar las medidas para mejorar el desempeño y dar información necesaria para tomar decisiones en el futuro.

En la evaluación 360 grados, la valoración del profesor titular consiste primeramente en una autoevaluación, seguida de la evaluación de la dirección del programa académico, de los coordinadores y finalmente, de los estudiantes. De este modo, se obtiene una evaluación integral del profesor desde diferentes perspectivas, de ahí su nombre. Solo que también sus colaboradores o compañeros participan en la evaluación que se le hace a cada profesor. Al final a través de la *estrategia del portafolio docente* se integrarán los resultados de todos los actores que participan en la evaluación del desempeño docente.

## **Evaluar 360° grados por un esquema de competencias**

Las evaluaciones del desempeño docente se propone se realicen en función de cómo y cuáles son las funciones sustantivas o básicas del docente universitario. Las competencias se fijarán para toda la universidad en todas las facultades y modalidades universitarias, luego por área. En función de ellas se evaluarás a las personas involucradas. Trabajar con la modalidad de competencias tiene ventajas, porque es objetiva la mirada a los procedimientos, combinando las habilidades, los conocimientos y las cualidades de la persona y los de toda la universidad.

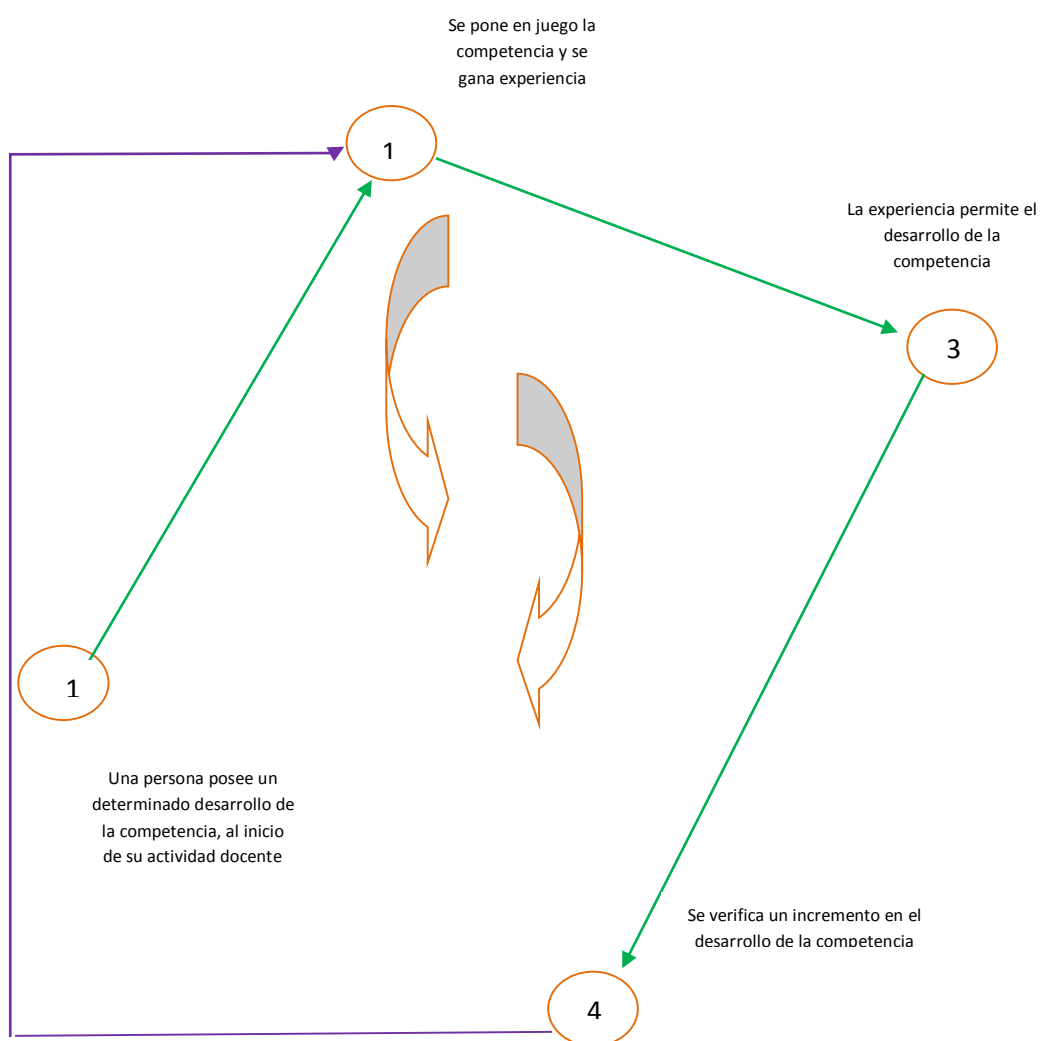
Considerando que el desarrollo de las competencias es de manera natural, porque los seres humanos adquirimos y desarrollamos conocimientos y competencias desde el momento mismo en que se comienza a socializar. Unos dirán que desde el momento mismo del nacimiento, otros situarán ese inicio en el momento en que el niño comienza a cursar preescolar. Sin tener la intención de dilucidar el momento preciso en que comienza a desarrollarse ese proceso, diremos que ocurre desde la infancia.

El conocimiento se mejora y se incrementa con la puesta en práctica. La experiencia permite analizar éxitos y fracasos en este proceso se generan nuevos conocimientos. Si sólo se desarrollan en un plano teórico, los conocimientos también se incrementan y continúan en ese plano, pero el verdadero enriquecimiento de los mismos tiene lugar cuando se verifican en la práctica. Si una persona no realiza un verdadero análisis de la experiencia, a través de sus éxitos y fracasos, el conocimiento no se desarrolla. Un proceso análogo se presenta con las competencias.

En el momento de realizar la medición de una competencia se podrá verificar su existencia y en qué grado se presenta o su inexistencia.

El proceso de adquisición de competencias, más o menos consciente, es similar al de la formación del conocimiento, con una diferencia fundamental: respecto a los conocimientos, es habitual que se verifique su incorporación a través de la educación formal, la mayoría de las ocasiones. En competencias no. Las diferentes actividades que todos los niños, adolescentes y adultos realizan coadyuvan al desarrollo de competencias. Igualmente, a través del análisis, consciente o no, todos, aun los niños analizan el resultado de sus acciones.

### Proceso natural del desarrollo de competencias



Socorro Juan, 2013

Por el mero hecho de tener experiencia, es factible que las competencias se desarrollen sin intencionalidad por parte de la persona involucrada. Cuando un docente puede analizar su desempeño, ayudado por sus superiores o no, por colegas o estudiantes, es cuando la experiencia permite mejorar aún más el desarrollo de las competencias. Si una persona puede conocer los comportamientos esperados en su función docente, se le facilita el proceso natural de desarrollo de competencias.

La espiral significa adquirir y perfeccionar de manera progresiva las competencias y conocimientos que las personas poseen para tener éxito en sus puestos de trabajo. Sin olvidar adquirir o perfeccionar de manera progresiva las competencias implica tener una universidad que en su modelo educativo este centrado en el aprendizaje.

En este sentido, las competencias docentes a evaluar, se definen como el saber del profesor en el contexto de la institución educativa en donde desarrolla su labor, propiedades del docente que emergen frente al desarrollo del conjunto de actividades y tareas mediante las cuales interactúa con sus estudiantes, para que logren aprendizajes significativos y se formen como personas competentes dentro de los diferentes ámbitos laborales que cada uno de ellos elija.

## **Roles de evaluación**

### **Director:**

Se recomienda aplicar el instrumento de guía de entrevista semi-estructurada utilizada en esta investigación (Eva004)

### **Colegas o pares: (portafolio)**

- Declaraciones de colegas que han observado al docente en el aula.
- Resultados de trabajos de academia.

### **Estudiantes:**

Se recomienda aplicar el cuestionario general de habilidades docentes (modelo unipd – Eva005) utilizado para esta investigación. Además incorporar elementos de autoevaluación del desempeño del propio estudiante considerando los siguientes indicadores:

- Responsabilizarse en entregar tareas y actividades, participar activamente en clase y tener una actitud de colaboración en el desarrollo de esta última.
- Procesos de trabajo que permiten a los estudiantes analizar la calidad de sus aportaciones y la forma de la retroalimentación de su aprendizaje por parte del docente y de sus compañeros.
- Clima de trabajo donde se pide reflexionar sobre el proceso de comunicación interpersonal dentro, fuera del salón con los docentes y compañeros.
- Resolución de conflictos que pasa a un nivel objetivo de análisis, en donde se hacen preguntas como el grado de cumplimiento de acuerdos preestablecidos, empatía y tolerancia.

### **Subordinados/ coordinadores:**

Se recomienda aplicar el instrumento de guía de entrevistas semi-estructuradas, utilizada en esta investigación (Eva004)

### **Docentes:**

Se recomienda aplicar la *autoevaluación* de competencias docentes desde la perspectiva de las competencias curriculares, de gestión y colaborativas, utilizados en esta investigación (Eva003). Asimismo, como se mencionará en adelante la integración de todos los resultados en el *portafolio docente*.



Se considera que en la actualidad la evaluación 360° es pertinente en las instituciones de educación superior que buscan valorar a todas las personas, procesos, actividades y productos. A pesar de ello, no debe perderse de vista centrarse en el proceso enseñanza-aprendizaje, para ir desarrollando el modelo del desempeño docente y del estudiante.

Para que los procesos de aprendizajes sean efectivos e integrales deben combinarse diferentes fuentes de información sobre la evaluación de los agentes que intervienen en el proceso para crear un sistema de evaluación completo que permita la retro-alimentación.

Se considera que con este trabajo se logra la re-significación del concepto de evaluación como concepto integral de un proceso, por lo que el modelo de evaluación 360° del proceso enseñanza-aprendizaje es factible y viable de ser utilizado por los docentes de la Facultad de Humanidades porque incorpora las exigencias que se imponen en el modelo educativo institucional.

## **7.2 Autoevaluación docente**

Quiénes son los agentes de la evaluación de la competencia docente universitaria. Sin embargo, debido a nuestro interés principal, en este apartado nos referiremos únicamente a los más empleados: colegas, el propio profesor y el portafolio, como una nueva y diferente alternativa. Los estudiantes, que son los agentes más empleados.

Evidentemente, existen otras fuentes de evaluación, como lo son: administradores, expertos, exalumnos, clima de clase, materiales, Perspectiva en la evaluación de la competencia docente universitaria productividad investigadora, informes, notas, matriculados y el rendimiento académico de los alumnos.

Las tres fuentes que expondremos brevemente en este apartado, son las que a nuestro entender, se encuentran en el entorno más próximo al profesor y lo hemos manifestado constantemente a lo largo de ésta exposición.

Necesariamente, la valoración que se tome de alguno de estos agentes deberá ser complementada con otros elementos más, como análisis de los instrumentos de trabajo del profesor, observaciones sistemáticas, llevadas a cabo por equipos de evaluadores mixtos (internos y externos) y por otros procedimientos, que permitan recoger la mayor información posible del docente universitario, las informaciones deberían ser cruzadas, las interpretaciones contextualizadas y se debería debatir, incluso negociar, el informe final con el propio profesor.

Por otra parte, si se determinan los agentes de evaluación de la docencia universitaria (Escudero, 2011) reseña algunos de los procedimientos para obtener la información que podrían ser: la observación directa, la observación en video, registro de resultados académicos, pruebas de rendimiento, pruebas de competencia (también a profesores), test de todo tipo, escalas diversas, comentarios escritos, entrevistas (individuales y grupales), debates (grupos de discusión). No obstante, (Tejedor, 2001) en un estudio sobre la evaluación en las universidades españolas, indica que el foco más generalizado de estas evaluaciones ha sido la actuación docente del profesor, tomando como método los cuestionarios de opinión de estudiantes. No cabe duda de que las encuestas han sido uno de los procedimientos más empleados, estudiados y sobre todo, el que más debate ha logrado levantar en la literatura sobre evaluación de la competencia docente universitaria.

Nos detendremos brevemente en este capítulo a exponer tres de las fuentes mencionadas anteriormente: la autoevaluación, colegas y el portafolio. La tercera, objeto de nuestra investigación, será tratada con más profundidad y análisis en el capítulo posterior.

La autoevaluación es una forma natural para confrontar la propia actividad con los criterios o estándares establecidos. Para (González Such, 2008) se pueden diferenciar claramente dos tipos: a) como recogida de información para la evaluación del profesorado y b) con propósito de feedback y mejora del docente. En la primera, se incluyen técnicas de recogida como el auto-informe o los cuestionarios.

La segunda está dirigida a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los factores asociados, en apoyo para el perfeccionamiento docente y es absolutamente necesaria si se quiere una mejora de la calidad de la enseñanza. A través de este proceso un profesor puede sensibilizarse y reflexionar sobre áreas o elementos débiles de su formación y esto puede arrojar resultados que posibiliten una mejora de sí mismo.

Históricamente, tal como señala (Barber, 2000), se ha considerado la autoevaluación como de poco valor, ha sido menospreciada por la creencia que se tiene acerca de la sobre-valoración del docente. Sin embargo, hemos observado un cambio en la literatura sobre evaluación docente de los últimos años que ha comenzado a otorgarle la importancia que tiene.

Fundamentalmente, consideramos que es un enfoque comprensivo que incluye una cierta actitud filosófica y una serie de estrategias orientadas a mejorar globalmente la propia calidad docente y permite ingresar en el interior de su pensamiento y acción, desde su propia visión, con el afán de auto-detectarse o auto-valorar su ejercicio docente.

(Barber, 2000) señala siete pasos para una autoevaluación efectiva. Contemplar la autoevaluación más en profundidad, con una cierta actitud filosófica, para poder examinar los mitos que rodean la autoevaluación del profesor.

- ✚ Utilizar audio y vídeo.
- ✚ Identificar las conductas y destrezas básicas de enseñanza que serán analizadas.
- ✚ Identificar indicios o señales verbales.
- ✚ Identificar las señales no verbales.
- ✚ Aprender a planificar y evaluar las conductas docentes identificadas
- ✚ Utilizar procedimientos de observación.

Y resume las principales razones por las que se debe poner un énfasis especial en la autoevaluación:

- a) Cuando se utiliza la autoevaluación, el profesor comparte con sus colegas profesionales la responsabilidad de mejorar su actuación. La libertad académica y el reconocimiento profesional requieren que el propio profesor asuma su propia responsabilidad.
- b) Los profesores, particularmente aquéllos que aspiran a mejorar su status profesional, contemplan la autoevaluación como una forma más aceptable de evaluación.
- c) La autoevaluación es la meta última de cualquier programa de evaluación del docente que busque promover una mejor realización y mejorar el status profesional. En el profesor, como en cualquier otro profesional, el mejor y más efectivo motivo para el cambio es el que se produce en su interior.

Nos parece claro que si seguimos los pasos que describe Barber que justifican una autoevaluación, podríamos conseguir el éxito en este tipo de acción. No obstante, existen una serie de problemas que han sido encontrados por los investigadores, por ejemplo, la alta valoración respecto a su labor, como tendencia a verse o a mostrarse a sí mismos como eficiente o muy eficiente.

Uno de los motivos que justifica esta valoración apunta a que puede deberse que en los planes de formación del profesorado raramente se incluye formación y práctica en autoevaluación.

Tal vez, ocurre que una vez recogido el instrumento de autoevaluación, el protocolo se coloca en el archivo del profesor, donde permanecerá sin ser tocado. No existe seguimiento, discusión, ni atención al documento cumplimentado. En lugares donde existe verdadera autoevaluación, los profesores recogen sus propios datos y hacen sus propios juicios sobre su propia enseñanza y, como sucede con todas las fuentes de datos, los datos de la autoevaluación son más eficaces cuando son compartidos y discutidos por grupos o por alguien más. (Villa y Morales, 2003) tratando sobre los problemas en la autoevaluación concluye que la mayoría de las limitaciones que se le atribuyen, no son debilidades en sí mismas, sino más bien, resultan de un mal entendimiento o utilización de la autoevaluación en las instituciones.

Nosotros consideramos que la autoevaluación puede ayudar a mejorar la enseñanza por ser un proceso que sirve para sensibilizar y reflexionar sobre la propia práctica, en las áreas que él mismo ha identificado como deficientes o prioritarias. Para que la autoevaluación tenga la posibilidad de ser fructífera, podría guiarse por los siguientes apartados:

1. Que el docente reconozca que puede mejorar su labor docente, de lo contrario toda estrategia será inútil.
2. Que el docente comprenda que la enseñanza es una actividad compleja, en la que intervienen e influyen muchos factores. Cada uno de ellos influye con un peso específico distinto y no todos ellos resultan controlables.
3. Que el docente pueda decidir qué aspectos de su tarea docente con los más interesantes para su examen. La autoevaluación le ayudará a reexaminar aquellos factores o aspectos que el profesor considere más oportunos según los diferentes momentos didácticos.
4. Que el resultados de un proceso de enseñanza – aprendizaje no sea algo cerrado, sino que sea posible intervenir en fases previas al desenlace final. La autoevaluación puede llegar a detectar deficiencias que es posible mejorar durante el proceso.

Preocupado por la autoevaluación y los instrumentos para la recogida de la información, Barber proporciona un listado, extraído de 269 trabajos. Estos instrumentos pueden ser tomados en consideración a la hora de realizar o ejecutar una autoevaluación, son los siguientes:

*Instrumentos para recoger información de auto-evaluación*

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Feedback de cintas de video y audio	Incluye la grabación de un episodio docente en directo con finalidad formativa.
Cuestionarios de auto-encuesta	Es un instrumento escrito que requiere al docente auto-evaluarse en una serie de habilidades docentes del cuestionario.
Autoinformes	Es un cuestionario preparado por el docente, pero utiliza un formato de cuestiones abiertas.
Autoestudio de materiales	Son programas diseñados para que el docente pueda individualmente evaluar y analizar su estilo docente, además de investigar técnicas o materiales alternativos.
Modelado	Consiste en observar docentes de alta calidad para imitarlos.
Observación por un extraño	Un agente externo almacena sus observaciones para luego analizarlas con el docente.
Cuestionario	Es rellenado por los estudiantes, pero el docentes es el encargado de analizarlas.
Entrevistas	El propio docente las realiza a sus estudiantes o ex alumnos.
Utilización de un consultor externo, experto o colega	Estos asisten al docente y le ayudan en su autoevaluación. Generalmente no realizan la evaluación.
Comparación con estándares	Implícita en cualquier forma de evaluación. Sin embargo, se menciona especialmente la comparación de la ejecución de los docentes en el cumplimiento de sus obligaciones con algunos aspectos como descripciones de trabajo, fines escritos que se han autoimpuesto.

Uno de los problemas que enfrenta el uso de los diferentes métodos de autoevaluación expuestos en el cuadro anterior, se debe principalmente a que algunos requieren de la inversión de tiempo y dinero, que no son fácilmente accesibles a los profesores, y muchas veces plantea una serie de dificultades técnicas difíciles de superar. (Clare, 2011) expresan que la autoevaluación resulta muy útil como herramienta de evaluación para: complementar otros métodos; cuando se desarrolla en un ambiente no punitivo; cuando se llega a interiorizar la necesidad constante por mejorar día a día; cuando se hace en función de unos objetivos expuestos y aceptados por todos. Podemos añadir que la autoevaluación es una necesidad básica del hombre, para llegar a ser cada vez más de lo que uno es, una necesidad próxima a las de competencia y satisfacción del yo. Aunque, ciertamente, para poder ponderar nuestra opinión sobre la labor que realizamos, es indispensable contrastar la autoevaluación con algún otro agente, por ejemplo la evaluación hecha por pares o colegas.

Hasta ahora la investigación educativa, sea teórica o empírica y los resultados que de ella emanan, dice mucho de lo que hacen o no los profesores, pero poco informa de lo que piensan, de sus percepciones, creencias, expectativas, actitudes y valores en relación con los procesos de aprendizaje.

La investigación del pensamiento docente desempeña un papel importante en los procesos de la evaluación de los docentes. Se entiende por pensamiento docente un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores susceptibles de influir en la selección de criterios para evaluar a los estudiantes y para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de aprendizaje.

Al docente universitario al igual que cualquier otro individuo le corresponde construir por sí mismo y a partir de su propia experiencia el conocimiento docente, pero debe además construir sus propios instrumentos para conocer y adecuarlos, o construir unos nuevos para orientar el proceso de construcción del alumno.

En esta actividad de crearlos instrumentos, idear estrategias para su uso y concebir las teorías explicativas que el docente requiere de la investigación – acción como elemento de apoyo. Ese complejo proceso de construcción nos lo podemos imaginar como un mundo de operaciones mentales, que ocurre en el contexto formado por el ambiente académico y el entorno social.

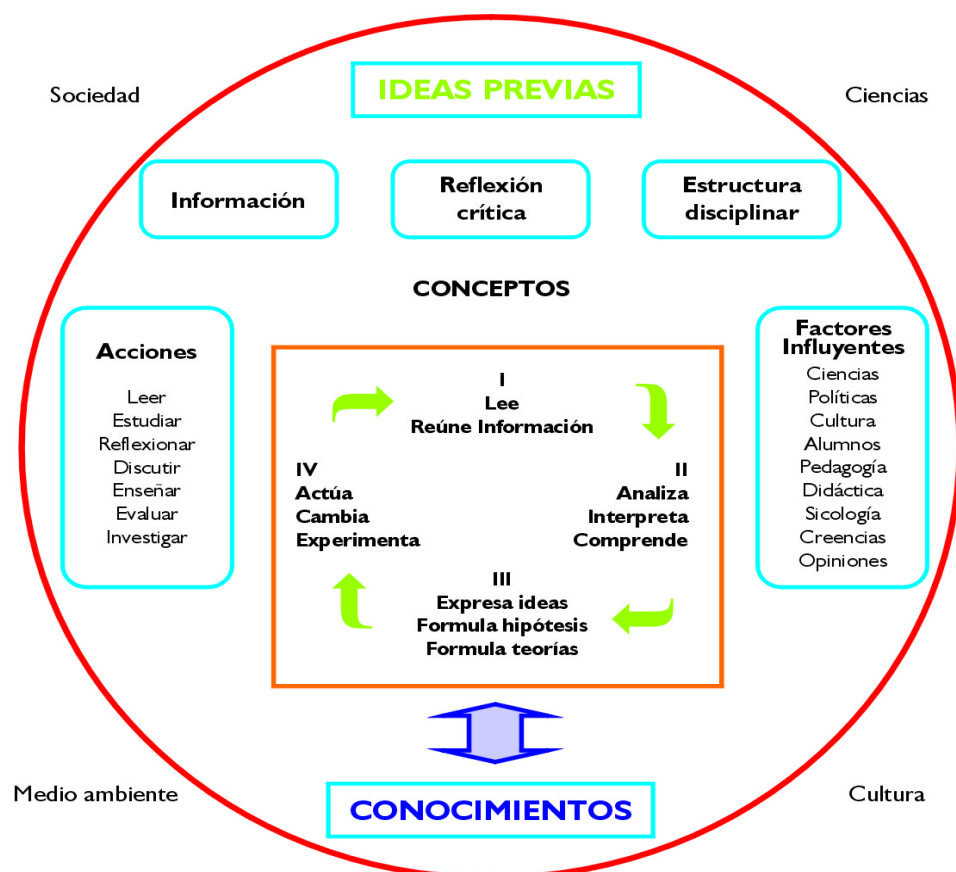
(Giroux,1990) dice que “en último término, los docentes han de conseguir que el conocimiento y su experiencia sean emancipadores, capacitándose así para desarrollar la imaginación social y el coraje cívico que les permita intervenir en su autoformación, en la formación de los otros y en el ciclo socialmente reproductivo de la vida en general”.

El conocimiento docente es la resultante de la acción investigativa contextualizada en el proceso de comunicación en el aula, de la percepción, la apreciación y comprensión del sentido de las acciones de enseñanza y de aprendizaje. Al igual que en laboratorio, percibir y comprender los mensajes contenidos en las acciones requiere perspicacia para construir hipótesis e iniciar un proceso de comprobación y construcción de una teoría. Cuando el profesor reconoce una especial habilidad del alumno para comprender una idea generalmente difícil o un nuevo camino para resolver un problema, encuentra nuevos elementos para enriquecer su conocimiento sobre el conocimiento. Las condiciones que hacen al aprendizaje “duradero” y de “buena calidad” son una vez más un nuevo elemento al conocimiento docente. Las cualidades de la buena enseñanza y del buen aprendizaje se constituyen en un potencial de experiencias investigativas.

Este proceso de construcción del conocimiento en la escuela o en la vida docente, que es parte de las relaciones de poder que ocurren en la escuela y que se desencadena a partir de las ideas previas, sean estas creencias, conceptos, o conocimientos procedentes de diferentes fuentes y caracterizados por diversas formas, esquemáticamente nos lo podemos imaginar como se muestra en la siguiente:



### Construcción del conocimiento del docente



Socorro Juan 2013

La necesidad de considerar lo que piensa el docente radica en que es uno de los fundamentos para actuar sobre el currículum y sobre la mejora de las prácticas de aprendizaje. Toda innovación educativa se ve influida por los cambios en el pensamiento del docente. En este sentido, la evaluación de la práctica docente habrá de analizar sus juicios, sus expectativas, actitudes, teorías y creencias, sobre todo si al docente se le considera como mediador ente estudiante y cultura.

Entender como los docentes median el conocimiento que los estudiantes aprenden, menciona (Gimeno Sacristán, 2008) es necesario para comprender mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden y en las actitudes hacia lo aprendido.

Plantea la necesidad de desarrollar una re-conceptualización de la teoría didáctica, de sus métodos y de las estrategias de investigación; el autor propone el estudio del pensamiento del docente como eje y factor de la práctica y además como un factor de mediación.

La evaluación de las teorías implícitas de los docentes permite indagar el valor que le otorgan a los contenidos, a los procesos del currículum, a las condiciones laborales, lo cual permite conocer cómo interpretan, deciden y actúan en la práctica. Si se dese introducir cambios importantes en el plan de estudios, en la planeación de la enseñanza, en las estrategias de aprendizaje y en los sistemas de evaluación del conocimiento, es esencial no pasar por alto los sistemas de teorías, creencias y valores de los docentes, debido a que su conocimiento puede orientarnos hacia la comprensión de las decisiones y actos que toman y ejecutan en su práctica. Analizar y reflexionar sobre el pensamiento docente puede contribuir a propiciar mejoras en los procesos didácticos, en la instauración de relaciones más adecuadas con los estudiantes, en aprendizajes significativos y con sentido para su aplicación en la vida cotidiana.

Por otro lado, cuando los procesos de evaluación en la práctica docente consideren el pensar de los docentes, se explicará por qué los docentes hacen o dejan de hacer ciertas cosas en la cotidianidad de sus actividades.

Es preciso anticipar que lo diverso de los constructos, las teorías implícitas, las expectativas y las creencias que se aglutinan en el pensamiento del docente no necesariamente constituyen una postura teórica coherente.

Con base a los resultados de este estudio resulta positivo entender el conocimiento de las creencias didácticas que tienen los docentes. Esas creencias tradicionales conceden menos responsabilidad a los estudiantes, en oposición a las más progresivas. Cuando los docentes creen que las causas del fracaso escolar son solamente categorías como falta de capacidad, ausencia de esfuerzo, dificultad de la tarea o falta de atención, se está reduciendo el problema, porque los docentes no se ven como responsables y difícilmente se preocuparán por modificar su actuación o el tipo de relaciones que establecen con los estudiantes.

## 6.1 Evaluación por pares o colegas

La evaluación hecha por colegas o pares está muy difundida, con el fin tomar decisiones administrativas referentes al ascenso y la promoción en la carrera del docente. Esta ha permitido el acercamiento entre los docentes de una misma especialidad para potenciar y transmitir la práctica profesional y la experiencia, en pro de una evaluación adecuada. Sin embargo la evaluación por pares no es un proceso uniforme, pero a menudo tiene el siguiente formato: los colegas promedian uno o varios logros específicos (artículos para publicación, el contenido de un curso o el rendimiento de clase); los pares evalúan el rendimiento del docente después de estudiar un dossier completo como credencial.

La visión que tienen los propios pares de sus compañeros al asistir a las clases de éstos con el fin de valorar su actividad, es un mecanismo valioso en la toma de decisiones. La evaluación hecha por colegas proporciona una perspectiva que es particularmente prominente, cuando se trata de evaluar a un profesor, tanto en la docencia como en su actividad investigadora.

No obstante, una limitación inherente a este tipo de evaluación, es que difiere en mucho de otros agentes de evaluación docente, por ejemplo: de los supervisores, observadores externos y de los mismos estudiantes.

En el pasado (Maslow y Zimmerman, 1956) encontraron una débil, pero positiva correlación entre la productividad investigadora y la competencia docente. Un estudio similar, (Aleamori, 1994) reporta que no hay una relación significativa entre la productividad investigadora del profesor y la valoración que hacen sus colegas de su eficacia docente.

Estudios más recientes, de algunos autores entre ellos (Marsh, 1997), (Centra, 2000), (Cohen y McKeachie, 2000), después de examinar este tipo de evaluación y refiriéndose a las diferencias que existen con los demás agentes, encuentran que es un área problemática, delicada y cuestionable.

La evaluación por pares puede estar distorsionada por: el compañerismo, el conocimiento global de la materia, el tipo de decisión administrativa y otros elementos subjetivos que pueden afectar su desarrollo. A menudo, se le critica su fiabilidad y soporte empírico para la validez, debido a su constante falta de estructura. La valoración de los pares y de los departamentos reflejan, más la reputación del profesor, que el resultado de un juicio objetivo e independiente basado en la observación y evidencias empíricas. Muchas veces los colegas tratan de ser benevolentes con sus compañeros, pensando que en el futuro los evaluados serán ellos. Estos autores indican que la opinión de los colegas estaría en mejor posición, para dar valoraciones válidas sobre la docencia universitaria, con un claro propósito formativo y no sumativo, como el que actualmente tiene más peso en las decisiones administrativas universitarias.

Nosotros consideramos muchas de las críticas que se le hacen a la evaluación por colegas, y se refieren más a una falta de estructura y de criterios definidos, que a la misma evaluación.

Generalmente, un colega asiste al aula para observar el tipo de enseñanza de otro docente, pero, pocas veces, cuenta con un instrumento bien construido, o si posee uno, éste es tan general, que no es necesario tomarlo en cuenta, por eso, su subjetividad entra en escena; ahí inician los problemas. (Centra, 2000) afirma que la evaluación del profesor por parte de otros profesores puede mejorarse muy sensiblemente a través de:

- Definición operativa de las variables y dimensiones por evaluar.
  
- Introducir la observación sistemática de la actuación del docente a situaciones académicas reales o simuladas, para valorar aquellas variables difícilmente objetivables. Esta práctica reduciría el nivel de inferencia en la evaluación, disminuyendo el riesgo de subjetividad. En opinión de los autores, los pasos a seguir serían:

- Se deben preparar los observadores: la institución ayuda al instructor a focalizar los criterios deseados y aprender cómo observar correctamente.
- Los departamentos pueden rotar anualmente las responsabilidades del equipo de observación, entre los miembros elegibles, no obstante los departamentos pequeños pueden tener dificultad en este respecto. Alternativamente, los directores académicos pueden seleccionar a varios observadores de la lista de observadores potenciales recomendados nominados por el instructor. Las observaciones de más de un par son recomendadas.
- El docente debe ser informado, por diferentes vías, del proceso de observación por iguales antes de su puesta en práctica, para asegurarse de que todas las observaciones estarán conducidas en una manera similar. Es necesario y recomendable, por lo menos, tres o cuatro observaciones de la sala de clase por semestre. Esto se recomienda, para asegurar una observación adecuada; la evidencias que provee la observación es a menudo puesta en sospecha, si se hace solamente una visita a la sala de clase durante el semestre.
- Una vez informados todos los profesores, las visitas a la sala de clase del docente pueden o no ser anunciadas, dependiendo de práctica y de las políticas institucionales.
- Una estrategia pertinente en este tipo de actividades, es permitir al instructor que seleccione seis períodos de la clase, donde la evaluación sería más apropiada.
- Las observaciones por iguales se pueden rellenar anualmente, antes de tomar las decisiones para la promoción, la renovación de contratos y otros.
- Los departamentos deben considerar la disponibilidad y la buena voluntad de los docentes que van a observar, teniendo en cuenta una determinada política de observación.

- Han de establecerse con anterioridad listas de control para la observación de comportamientos y la detección de la presencia o ausencia de características consideradas como predictores de eficacia académica.
- Cada observador puede destacar semejanzas y diferencias escribiendo informes resumidos. Los informes deben estar centrados en las herramientas y comportamientos acordados.

En conclusión, lo anterior evidencia que la evaluación del profesor por parte de pares o autoridades académicas, debe regularse, pautarse y sistematizarse, a fin de evitar los sesgos, desviaciones e injusticias de que normalmente se le acusa. Una estructuración sistemática permite contar con pautas muy claras que ayudan: a) al observador, a focalizar únicamente aquellos aspectos que han de considerarse dentro del proceso de evaluación, eliminando así la subjetividad, b) a la institución, le permite organizar, con anterioridad, políticas definidas sobre aquellos aspectos específicos, pertinentes y concisos de la docencia que se necesita, c) al docente, conocer claramente qué van a evaluar sus pares y cómo lo van a hacer, esto brindará garantías sobre la obtención de los datos, evitando anomalías e injusticias.

Finalmente, no hemos de olvidar que la evaluación por colegas sigue siendo un instrumento más para potenciar el desarrollo docente, que puede ser susceptible de mejora, en la medida en que se definan los aspectos y las conductas que inciden en la eficacia docente, se prepare bien a los observadores, se aumente el número y período de observaciones.

Lo anterior nos indica que son necesarias políticas institucionales precisas, muy delimitadas y elaboradas con el consenso entre todos los involucrados, con el objetivo de partir de un soporte institucional que permita, tanto la construcción de instrumentos de medición bajo criterios muy específicos, como la preparación o formación de aquellos encargados de llevar a cabo la evaluación con éxito.

## 6.2 Los estudiantes, de interés

Los estudiantes han sido una de las fuentes de evaluación que más se han empleado en la evaluación de la competencia docente universitaria, (Neumann, 2000) los considera un recurso de información válido y uno de los métodos importantes de recolección de datos.

Las valoraciones de los estudiantes de la eficacia institucional han sido empleadas en la educación postsecundaria: por los administradores, como parte del proceso de evaluación para decidir la promoción y la permanencia de los docentes; por los instructores, como una ayuda para mejorar sus cursos y la enseñanza; por los estudiantes, para seleccionar los cursos y los instructores; por los investigadores, para identificar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje. Debido a su uso generalizado e importancia, estas valoraciones han sido fuertemente investigadas durante muchos años; específicamente en aquellos temas relacionados con su fiabilidad, validez y utilidad.

Sin embargo, en este estudio justamente proponemos requerir de la opinión de los estudiantes como un recurso adyacente en el proceso de evaluación docente universitario. Las razones para su uso tienen su justificación en que los estudiantes son una obvia y conveniente fuente de datos; su opinión sincera puede ayudar a beneficiar la estructura de los cursos y el estilo de enseñanza. No obstante, éste ha sido un tema muy debatido y controvertido. Toda vez que en el caso mexicano, se utiliza como único recurso para la evaluación de la docencia.

## 6.3 Portafolio docente como recurso innovado de evaluación

Quizá, una de las más prometedoras fuentes de información sobre la evaluación de la competencia docente sea el portafolio o dossier, debido a que permite reunir materiales de muy distintas procedencias y para un solo fin, conocer la actividad y la enseñanza del docente universitario.

El uso del portafolio en la evaluación de la competencia docente universitaria es parte de los nuevos planteamientos de evaluación y puede ayudar a la administración en el proceso de evaluación de sus docentes. Su uso se ha venido incrementando como una práctica común en las universidades norteamericanas, específicamente por tres causas: a) para reflexionar sobre la enseñanza, b) para la mejora del rendimiento de la enseñanza y c) para suministrar información relevante sobre el docente.

Evaluar es función propia de la conciencia, todos tenemos esa capacidad y la ejercemos cotidianamente y en todo momento. En el ámbito educativo, con frecuencia esta función se atribuye en forma exclusiva al aparato escolar y sus agentes educativos: los docentes.

Pero sin duda los estudiantes también evalúan la acción educativa y sus componentes, y también a sí mismos. En el sistema educativo rige un código de mejor o peor, en el que en todo momento se está en una permanente evaluación y, por consiguiente, siempre se puede estar mejor; los autores atribuyen a esto la búsqueda permanente de reformas en educación.

La evaluación educativa y del aprendizaje tiene como finalidad la comprensión y retroalimentación para mejorar, ya se trate de los estudiantes, los docentes, la docencia como interacción, los programas y los planes de estudio o de la organización escolar. En diversos modelos que se han implementado se trata más de controlar que de evaluar conforme a parámetros establecidos de manera arbitraria. La acreditación es un control de calidad, con afanes de eficacia, denominada aseguramiento de la calidad. En alguna forma, tienen la función de verificar que los programas y proyectos respectivos satisfagan ciertos requerimientos para que sean acreditados como de calidad.



En el nivel de la docencia, en cuanto a la interacción de docentes y estudiantes, hay una enorme complejidad que posibilita un margen amplio para el riesgo, porque las cosas previstas para el desarrollo de un programa, un curso, una clase, pueden ocurrir de otra manera, lo que obliga a tomar decisiones sobre la marcha. Pesé a ello, esto es una oportunidad para los cambios y las innovaciones en los procesos de formación en la vida académica de las instituciones.

Habría que desmitificar la noción de innovación y reconocer que en la medida en que se evalúa de manera constante la docencia van implícitas decisiones que modifican una técnica o un método, cambiar el tipo de actividad o experiencia de aprendizaje o el tipo de materiales didácticos utilizados allegarse nuevas informaciones. Resulta obvio que en la rigidez del esquema de enseñanza tradicional puede haber poco espacio para la innovación en la docencia y consecuentemente, en los aprendizajes de los estudiantes.

La innovación en la docencia, implica que hayan en los docentes sensibilidad y creatividad, incluye que el docente esté atento a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, así como a sus reacciones; reconocer sus indiferencia y desinterés manifestados en la pasividad o en la ausencia de mente, aunque estén presentes. Innovar supone el interés real de los docentes en los estudiantes y en sus procesos, y no sólo en los resultados que obtienen en los cursos.

La concepción de la evaluación actual se ha ampliado, ha cambiado de paradigma en concordancia con los nuevos enfoques, y se le concibe como una acción pedagógica, interactiva y contextual, y como ayuda individual y grupal para lograr los fines de la educación. También se la entiende como un proceso de análisis, reflexión e investigación adecuadas, y a los estudiantes, meditar sobre sus propios aprendizajes, el tiempo empleado, lo pertinente de las acciones didácticas emprendidas para aprender y sobre esa base valorarse a sí mismo.

A los estudiantes, la evaluación o reflexión del proceso que están siguiendo para aprender les permite descubrir sus propias formas de aprender, además de conformar sus propias estrategias para mejorar sus prácticas. Lo más importante es que puedan transferir este aprendizaje a su vida cotidiana. En este sentido, la evaluación conlleva un proceso formativo que implica hacer conciencia de lo que hace y de cómo se hace por medio de la reflexión de la acción y al propiciar la retroalimentación oportuna y pertinente de manera constante.

La manera de evaluar tendría que responder a las características de los estudiantes y modificar las formas que no permiten procesos de reflexión por aquellas que propician procesos formativos relacionados con las intencionalidades de los programas.

Los modos, instrumentos y acciones que se utilizan para evaluar también propician aprendizajes, si la intencionalidad es educar para resolver problemas, las formas y los procedimientos para evaluar tendrán que estar relacionados con la solución de problemas; si la intencionalidad es preparar la investigación, las formas y procedimientos tendrán que llevar a los estudiantes a realizar actividades y ejercicios de investigación.

Algunas instituciones educativas de nivel superior en la actualidad están reformando supuestos, contenidos, estrategias y estructuras curriculares e institucionales para introducir reformas e innovaciones en los procesos y prácticas formativas de los estudiantes. Desafortunadamente, en estos intentos suele existir incongruencia con la concepción y los métodos de evaluación utilizados, debido al uso continuo de formas de evaluación preponderantemente tradicionales vinculadas estrechamente con los supuestos de la teoría de la medición.

En este estudio, nos interesa proponer el portafolio como una estrategia diferente de evaluación. Nos adherimos al estudio y utilización del portafolio, entendido como una herramienta de enseñanza y evaluación relativamente reciente que, aplicado con rigor, puede replantear y estimular el aprendizaje y la evaluación del desempeño universitario. Es empleado ampliamente en contextos académicos europeos y algunos americanos, sin embargo, en el escenario educativo mexicano todavía no ha sido explorado suficientemente, sea por disentir de su validez, por desconocimiento o porque su uso implica mayor esfuerzo y compromiso por parte del profesor, los estudiantes y la institución.

Pretendemos promover la incorporación del portafolio como forma de evaluar en los espacios académicos de la educación superior y romper con el paradigma dominante de la evaluación de corte cuantitativo y abordar la fundamentación y operatividad del manejo del portafolio en la docencia universitaria como estrategia renovada de enseñanza y aprendizaje.

Planteo asimismo, como el sentido didáctico y evaluativo del portafolio mantiene una coherencia con las actuales concepciones pedagógicas, con las nuevas propuestas curriculares, con sus estrategias de aprendizaje y consecuentemente, con el sentido formativo de la evaluación.

Frente a modelos clásicos de planeación educativa, desarrollo curricular e instrumentación didáctica, basados en el uso de temarios, cartas descriptivas o rígidos modelos de planeación, sustentados principalmente en la clásica lección magistral, sugerimos algunos nuevos modelos de formación de las instituciones de educación superior que priorizan los objetivos formativos, las capacidades específicas y el diseño de estrategias didácticas que propician el desarrollo de los perfiles académicos planteados en los proyectos educativos que ponen en marcha, acordes con los nuevos horizontes de la educación actual.

### ***El portafolio docente en la evaluación***

Pensamos que el uso del portafolio como estrategia de evaluación en el proceso de aprendizaje y en la evaluación del desempeño docente, en los últimos años, es el resultado de cambios en el nivel teórico, metodológico e instrumental como efecto de la influencia del constructivismo psicopedagógico, que busca e incorpora estrategias para la promoción de aprendizajes significativos.

El portafolio surge como soporte a estos nuevos enfoques pedagógicos y psicológicos que enfatizan el papel activo del estudiante en la construcción o recreación del conocimiento y el del docente como mediador y propiciador de dicha construcción.

Desde una postura reflexiva y crítica sobre el contexto político, económico y educativo de la sociedad actual, se puede explorar el surgimiento del portafolio en el desarrollo de la evaluación de habilidades en diferentes asignaturas que conforman los planes de estudio, por ejemplo, donde se analizan las ventajas e inconvenientes potenciales inherentes a su uso y se pueden señalar orientaciones operativas para su utilización como instrumento de evaluación en la práctica docente de nivel superior, aunque sin descartar, realizando las adecuaciones pertinentes, en los demás niveles educativos.

El portafolio se enmarca en los paradigmas educativos vinculados con enfoques complejos y tendencias comprensivas vigentes en varias disciplinas académicas: pedagogía, psicología, sociología, didáctica. Como procedimiento de trabajo en el aula y de evaluación, el portafolio es una estrategia que puede propiciar aprendizajes significativos a partir de las necesidades y esfuerzo personal del educando y del docente.

Habría que decir que la utilización del portafolio surge en el mundo del arte y, en particular de la arquitectura. En las artes plásticas podemos decir que el portafolio como técnica nace a partir de la necesidad de demostrar perfiles profesionales en el campo laboral.

Pero, como ha sucedido con otros asuntos educativos, estas herramientas creadas con otros propósitos de planeación académica se transfieren al ámbito educativo, donde adquieren sentidos diferentes.

En el campo de la educación, (Moran, 2012) el portafolio se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación que aparece como una estrategia alternativa a aquellas prácticas pedagógicas de corte puramente comprobatorio al final de los ciclos escolares, vía los exámenes, se trata de un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje que da cuenta de las elaboraciones llevadas a cabo por los miembros de un grupo escolar, quienes además incorporan el valor añadido de su potencial de aprendizaje en otras situaciones nuevas, es decir, el portafolio tiene un potencial para enseñar a aprender y a subrayar el significado de la transferencia del aprendizaje.

Bruner (1974) afirmaba que el primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del placer que pueda causar, es que nos sirva en el futuro. El aprendizaje no sólo debe conducirnos a alguna parte, sino permitimos seguir todavía más lejos, con mayor facilidad y, si fuera posible, con satisfacción.

Hoy, el portafolio está presente en muchas etapas del trabajo académico y desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la evaluación, promoción y certificación educativa. Una propuesta de portafolio también puede usarse para el desarrollo y la valoración del conocimiento de una asignatura, la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación vocacional y profesional en las instituciones educativas.

En este sentido, también se plantean adaptaciones y modalidades de la idea básica de portafolio en función de la naturaleza de la información que se desea constatar y valorar; lo cual supone que existen distintos tipos de portafolio según el contenido que se debe evaluar, el momento o periodo en que se desarrolla, los objetivos que se persiguen sean éstos de enseñanza, de aprendizaje, del docente, del profesional.

Habría que decir que el aporte del portafolio se reconoce no solamente como técnica de evaluación y diagnóstico sino que se hace especial hincapié en que este instrumento también sirve como un procedimiento de enseñanza y aprendizaje, en tanto que guía, acompaña, regula y apoya el proceso docente.

Los principios de evaluación se pueden expresar de la siguiente manera:

- ✓ Necesita estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso de aprendizaje
- ✓ Debe abarcar todo el trayecto educativo, inicial, de proceso y final,
- ✓ Debería ser esencialmente formativa, que su aplicación eduque e incentive,
- ✓ Necesita contemplar, en su concepción aspectos cognitivos, afectivos, culturales y sociales.

#### **6.4 Sistema de Profesionalización Docente**

El discurso de las políticas educativas acerca de la evaluación de la docencia alude a la importancia de la profesionalización del docente de educación superior y a la necesaria atención a tres funciones centrales de la misma: la social, la de control, la pedagógica y de calidad (Gimeno, 2003) de tal manera que su uso y efecto se traduzcan en la atención a todas ellas y en proporcionar las condiciones de desarrollo y mejoramiento en distintas direcciones. La función social se preocupa por reconocer y acreditar los estudios formales de los docentes, que reflejan la posesión de un conocimiento; la de control se encarga de asignar un puntaje y ciertas compensaciones salariales, que tienen que ver con la valoración del “buen trabajo” realizado por el docente; la pedagógica que entra a la privacidad del aula para valorar cómo se desarrollan las sesiones, y por último, la de calidad, en general encontramos que el concepto de calidad ha entrado en el vocabulario común, en la cultura básica, pero no en la vida diaria.

Si bien es cierto que todas estas funciones de la evaluación son fundamentales en sí mismas y deben llevarse a cabo, no podemos afirmar que en México las políticas de evaluación, en general y las de evaluación docente, en particular se hayan implantado con fines pedagógicos o formativos. En este sentido, en este estudio, la evaluación persigue un propósito eminentemente formativo, porque posee un propósito educativo intrínseco, supone una atención en el desarrollo y en el seguimiento, en el uso de la información para retroalimentar y mejorar este desarrollo. Si el objeto de la evaluación es la docencia, entonces esta perspectiva de la evaluación formativa se centra en identificar la potencialidad de los docentes como informantes de su propia práctica y a buscar formas de mejorarla.

En el modelo de evaluación aquí propuesto se privilegia el papel activo del docente como productor y analista de su propio conocimiento, como un agente que tiene algo que decir y que aportar a sí mismo y a grupo de compañeros con el que participa en alguna experiencia.

### ***Calidad en la docencia universitaria***

El docente universitario se siente orgulloso de pertenecer a este nivel y presupone la calidad de su contribución al logro de la misión de la universidad. Atribuye un alto nivel de calidad a cada una de sus acciones, pero no es consciente de los pilares que la fundamentan, porque la calidad no forma parte de la cultura universitaria como un desafío particular de cada uno de los miembros de la comunidad académica.

“El profesorado es un componente esencial en cualquier institución educativa y también lo es en la universidad. Los análisis sobre la calidad de la educación lo destacan siempre como factor primero en la determinación de aquella, limitador o potenciador de la eficiencia de otros elementos y variables que también la co-determinan. Así pues, las funciones que cumpla la universidad y la calidad del servicio que preste en cada una de ellas, tienen que ver de forma inexorable con la calidad de sus profesores y con las condiciones que facilitan o entorpecen el desarrollo de los mismos” (Gimeno, 2003)

En los últimos años la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones universitarias se ha convertido en un tema prioritario de la política universitaria en todos los países (Gimeno, 2003) y el fin último de la evaluación, sea ésta institucional, de los profesores o de los alumnos, es el mejoramiento de la calidad de la educación.

Hablar de calidad percibida desde la docencia universitaria implica remitirnos a múltiples criterios, diferentes entre sí, y en ocasiones motivados por intereses contradictorios, como la adecuación a normas profesionales y académicas, procesos de comunicación en el aula, disponibilidad de recursos idóneos, producción intelectual de los académicos.

Establecer la calidad de una institución exige juzgar sus componentes sociales relacionados con la legitimidad de sus interacciones con el contexto, con la claridad de las normas y valores que rigen la vida institucional, y con la pertinencia de sus aportes a la solución de los problemas de la sociedad. Por último, son imprescindibles los elementos subjetivos, simbólicos y estéticos que dan fuerza formativa a los actos educativos y permiten a los individuos participantes expresar, en múltiples dimensiones, la riqueza de sus posibilidades de realización como personas autónomas.

Al referirnos particularmente a la evaluación de la docencia tenemos que asumir que los procesos educativos son básicamente procesos comunicativos, con una explícita intencionalidad formativa basada en una concepción del desarrollo humano. Dichos procesos se insertan a su vez en macro procesos socioculturales e históricos determinados, con los que interactúan de manera abierta y dinámica, lo que los hace comprensibles sólo desde la perspectiva de las disciplinas que procuran reconstruir interpretativamente la acción humana. Asumimos, así mismo, que todo juicio sobre la calidad de la educación se da en el marco de un esfuerzo de interpretación del sentido de dichos procesos (Arenas, 2006). Dicha interpretación no se agota en la descripción o comparación de alguna o algunas de las dimensiones de lo educativo.



Por el contrario, nos remite al reto de construir intersubjetivamente consensos provisionales que expresen esa interpretación mediante expresiones que busquen dar cuenta de la complejidad de la calidad en situaciones y contextos específicos.

Para lograr la integralidad en los juicios sobre la calidad de la educación superior, se deben valorar todos los elementos implicados en el acto educativo: los recursos, procesos, productos, objetivos y las acciones de todos los miembros de la comunidad académica. En efecto, cada uno de estos componentes debe ser recogido y valorado suficientemente, sin pretender que se agote en cada uno de ellos, o en la suma de todos, la reflexión. Podrán construirse en el interior de la comunidad de expertos acuerdos que, sin ser absolutos, expresen la calidad a partir del establecimiento de la eficacia de los medios y los fines, y del descubrimiento de las claves específicas que puedan indicar que un proyecto educativo está siendo fiel a sí mismo, y que puede además confrontar sus argumentos con éxito frente al proyecto docente y otras experiencias educativas (Moran, 2012).

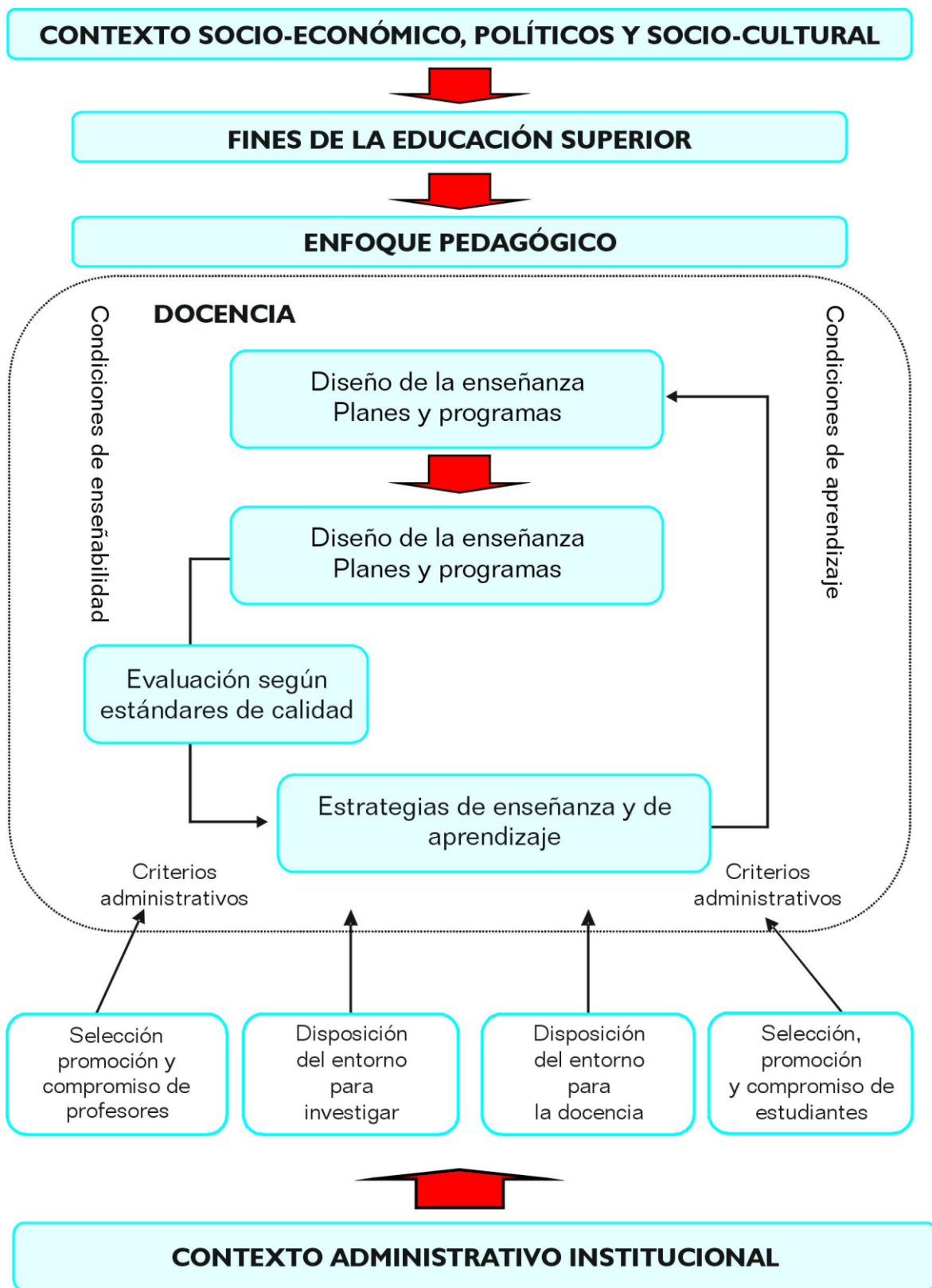
El significado de la calidad de la educación superior nos remite entonces a múltiples referencias. La primera es sin duda el Proyecto Institucional, en él se expresan las políticas, las metas y los objetivos que deben constituirse en puntos de referencia para evaluar la calidad, entendida como la capacidad de hacer reales las propias aspiraciones. Pero allí no puede agotarse el juicio sobre la calidad, y que éste expresaría una mirada sobre sí mismo que resulta insuficiente a la hora de dar cuenta sobre su validez (Arenas, 2006). Las necesidades formativas y de desarrollo de la persona, vistas desde una perspectiva universal, se constituyen en otro referente obligado, al igual que las necesidades y expectativas del contexto social específico en el que se enmarca el proyecto institucional. “La calidad en consecuencia parece oscilar entre la adecuación a necesidades (de los usuarios, de los empleadores o de la sociedad), la conformación a estándares institucionales y la efectividad en las metas pre-especificadas” (Beltrán, 2006).

Un proceso de colaboración para el mejoramiento y autorregulación debe iniciarse con el establecimiento de las características institucionales que hacen posible la calidad, y que distinguen a las universidades que efectivamente están movilizand sus potencialidades hacia la realización de su misión.

Porque unas prácticas de evaluación que tengan éxito en unas organizaciones pueden ser absolutamente ingobernables en otras, a menos que se den unos cambios substanciales dentro del medio organizativo en el que tienen lugar.

Tanto el enunciado de esas características y sus atributos, como el establecimiento de unos indicadores que permitan estimar su presencia, requieren ubicarse en el marco de dos referentes principales: por un lado, el análisis de la misión, el proyecto educativo y los propósitos institucionales, entendidos como él deber ser desde el cual puede juzgarse la calidad; y por otro lado, el análisis de las relaciones entre dicho proyecto y los referentes más universales de calidad: un concepto de sociedad, un concepto de persona y un concepto de ciencia que impliquen una postura clara frente al desarrollo del conocimiento.

**Elementos y factores que inciden en la calidad de la docencia universitaria**



Socorro Juan 2012

Cuando se quiere valorar la calidad de un programa académico universitario no se evalúa tanto por los resultados medibles empíricamente, sino más bien por su aporte a la formación cultural, ética y científica de sus participantes, y por el desarrollo de las competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas de sus egresados, especialmente por la capacidad de autoaprendizaje, autocrítica y autonomía para acceder y analizar la información y resolver los problemas propios de la profesión, de manera contextualizada en el seno de la empresa y de la sociedad a la que satisface. Y este tipo de resultados esperados de la docencia no son observables directamente, aunque inevitablemente harán parte del impacto social pretendido por la educación superior.

Por ello el compromiso de la educación superior es el de profundizar en la formación integral de los jóvenes preparándolos no sólo para el ejercicio profesional, sino para las funciones investigativas y de servicio a la sociedad como ciudadanos y como profesionales.

Se busca comprometer a las instituciones de educación superior no sólo en la creación y transmisión del conocimiento en todas sus formas y campos (técnica, ciencias, artes, humanidades y filosofía), sino también con la prestación de un servicio de docencia con calidad, referido no sólo a los resultados académicos, sino a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo, y a las condiciones en que se desarrolla en cada institución.

La calidad de la docencia es un concepto especialmente complejo, no abordable directamente, porque en él interactúan multiplicidad de actores (profesores, estudiantes, administradores educativos, padres de familia, empleadores, políticos, etcétera) multiplicidad de propósitos y objetivos, multiplicidad de procesos académicos y de gestión en el seno de instituciones sociales complejas que emergen y cumplen finalidades en el seno de una sociedad cambiante, en crisis e inmersa en conflictos históricos todavía no resueltos, y multiplicidad de prácticas asociadas con la enseñanza convencional o con nuevas formas de desarrollar la docencia inspiradas en conceptos pedagógicos más avanzados.

**El contexto social** de la docencia, respalda, orienta, repercute y perfila líneas de influencia que delimitan el ámbito de la docencia desde el conjunto de la sociedad, definiendo los fines de la educación universitaria y su misión derivadas de las políticas de estado, de las demandas del mercado productivo, de las necesidades de la comunidad regional y desde las mismas tendencias y corrientes de las comunidades académicas y profesionales propias de la institución y fuera de ella. El contexto social externo se interpreta y se concentra en la definición propia que cada institución y facultad realiza de su misión, visión y propósitos que orientan toda su organización y actividad académica. A la luz de esta visión se dibuja el límite del concepto de calidad por las exigencias, los intereses y las expectativas que se generan.

El contexto sociocultural influye en la selección del concepto o **enfoque pedagógico** alterno, o tradicional, como la orientación pedagógica, producto de la reflexión de cada colectivo de profesores sobre la misión de cada programa para alcanzar las metas de formación que se pretenden con la docencia. El enfoque pedagógico puede aprovecharse de alguna teoría pedagógica contemporánea interactiva y multidireccional, para inspirar las metas de formación en cada área de conocimiento profesional, sin que se convierta en camisa de fuerza para aquellas materias o cursos que, por su contenido técnico procedimental, requieren inspirarse en un enfoque pedagógico diferente al de los cursos teóricos, dedicados al estudio de los principios y teorías científicas.

El ámbito de la docencia se delimita también internamente desde la **administración central** de la institución, cuando define sus prioridades, sus políticas, sus objetivos más o menos académicos dependiendo de su compromiso real con la misión. De estos criterios dependerá la calidad de insumos y la infraestructura técnica y de apoyo a la docencia y a la investigación, es decir, la calidad de las condiciones institucionales en que se desarrolla la docencia y la investigación, es decir, la calidad de las condiciones institucionales en que se desarrolla la docencia.

En lo relacionado con la selección de **profesores** se espera que se haga por concurso, según su mayor nivel de formación académica, para vincularse establemente a la institución en la categoría que les corresponde de un escalafón diseñado para promover y estimular mayores niveles de productividad académica y de compromiso con la formación de los estudiantes. La disposición del **entorno para investigar**, para las acciones de reelaboración, divulgación, aplicación y producción que forma parte importante de las funciones del profesor universitario, mediante las cuales demuestra el dominio y la maestría para enseñar a los demás y para formar parte de colectivos de investigación en el aula. Esta dimensión como se dijo en el capítulo anterior implica liberar y comprometer el tiempo remunerado de los profesores, dedicado a la vida intelectual, a pensar y desarrollar proyectos propios, y a analizar y criticar proyectos ajenos de producción de saber pedagógico y en su propia disciplina, todo lo cual constituye el mejor alimento para la calidad de su docencia.

**La disponibilidad y gestión de recursos didácticos** y de espacio y tiempo requeridos deben estar en manos de los académicos que conozcan y reconozcan las necesidades de una docencia de calidad, por encima de los apremios administrativos y financieros ajenos a la academia. Particularmente, cada área de conocimiento requiere apoyos y recursos académicos específicos para su enseñanza calificada.

**Los estudiantes** son seleccionados por su idoneidad académica general y para la respectiva profesión, con satisfacción de requisitos mínimos en las pruebas de selectividad, de motivación, de dedicación, de tiempo y de responsabilidad en las labores previamente diseñadas en el currículo. Pero es claro que el compromiso de los estudiantes con el estudio es función del docente de calidad.

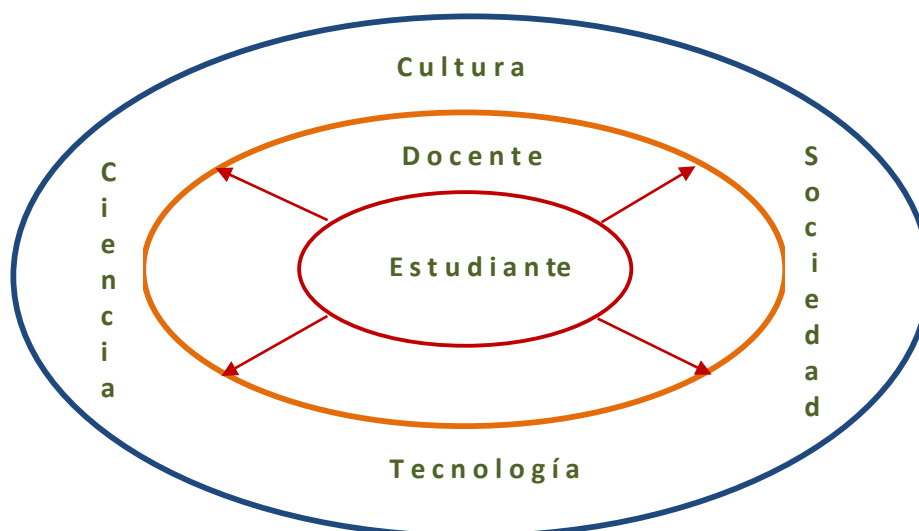
No obstante, el compromiso de los estudiantes con su programa y sus tareas escolares es también un compromiso institucional y social que amerita regularse mediante normas académicas que definan los requisitos mínimos de preparación e idoneidad profesional para poder graduarse.

El diseño, la evaluación y las estrategias que aparecen en la gráfica anterior hacen referencia a **la docencia** entendida como el conjunto de actividades intencionales y planeadas para facilitar que grupos de estudiantes concretos se apropien y reconstruyan alguna porción de saber con miras a elevar su formación y sus competencias profesionales.

La docencia consta de dos fases de un mismo movimiento: planeación y ejecución, diseño y acción de enseñanza, ambos inseparables, ya que el diseño de la enseñanza es como la hipótesis que se confronta y experimenta en la enseñanza real y esta última inspira y corrige su diseño autoevaluándose permanentemente. El saber objeto de la enseñanza (pilares de la UNESCO) es en la docencia de pregrado un medio para la formación de los estudiantes como futuros profesionales creativos, responsables y solidarios.

La incursión consciente en el **área disciplinar** a través de las acciones de reelaboración del conocimiento, de divulgación de aplicación y enriquecimiento como se ha dicho antes es indispensable para la enseñanza de calidad, puesto que de ello dependerá la solvencia del estudiante en su mundo profesional, sobre todo por la motivación y capacidad para seguir aprendiendo en forma autónoma. El estudiante debe tener claro que su aproximación al conocimiento es limitada y que su compromiso profesional incluye la obligación del aprendizaje permanente. La selección y secuencia de aquellos elementos conceptuales, sintácticos, lógicos y metodológicos más esenciales de la disciplina que le permitirán al profesor diseñar la enseñanza para potenciar más enérgicamente los talentos y las competencias profesionales previsibles desde las metas de formación.

Por otro lado, el docente es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo (Gimeno, 2003) en un espacio donde profesores y alumnos elaboran un rico discurso sobre importantes ideas y participan en actividades de resolución de problemas basados en contextos significativos.



Socorro Juan 2012

Esta relación es bidireccional y aunque suene a verdad el docente tiene más opciones de aprendizaje cuando tiene la suficiente humildad para “leer” en las habilidades y dificultades para aprender, que presenta el alumno. Aprende de las concepciones previas de los alumnos, de las nuevas interpretaciones y cuando el alumno no comprende, le plantea un reto al profesor. En la comunicación los dos personajes cumplen las funciones de su rol y se retroalimentan.

Para alcanzar la calidad hay que mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza, y claro está, todos los demás elementos del contexto. La enseñanza supone que el docente enseña cómo resolver un problema, pero el aprendizaje sólo se da cuando el estudiante descubre cómo resolver su problema. En este sentido el profesor ha de intentar despertar el interés del alumno en el aprendizaje, su necesidad de aprender, pero no a través del miedo, (anunciando un examen próximo), sino mediante la creación de un entorno adecuado. En este marco los exámenes sólo tendrían el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje, considerándose como la retroalimentación necesaria tanto para el estudiante como para el profesor, sobre la eficiencia del proceso de aprendizaje del alumno y sobre cómo mejorarlo.



“Las relaciones con los alumnos se ven más claras tratándolos con respeto, solicitando su opinión sobre la mayoría de los temas de la clase en cuestiones tales como las formas de mejorar la enseñanza los puntos cubiertos en cada clase para medir el aprendizaje e identificar los problemas de comprensión, preferencias sobre el orden de las materias la dirección de las clases la elección de profesores invitados los materiales y las ayudas al estudio etc. El profesor pasa a ser un promotor del aprendizaje. Con la mejora de la calidad en estas condiciones el control del profesor sobre cada uno de los movimientos del alumno decrece según el alumno asume la responsabilidad del proceso de aprendizaje. Los alumnos adquieren responsabilidades sobre el seguimiento de su propio progreso la evaluación de su esfuerzo y la participación en la toma de decisiones.” (Entrevistas realizadas a docentes, 2012)

Una de las mayores dificultades para alcanzar la calidad estriba en la complejidad de sus interrelaciones. No es sólo una cuestión de herramientas y procesos, ni tan siquiera de resultados o de evaluación. Ni siquiera es mejora continua. Intentar gestionar con calidad imitando alguno de esos aspectos exclusivamente, está condenado al fracaso.

La calidad debe entenderse como una nueva forma de ver y pensar sobre la relación entre el profesor y el alumno. Esta relación se enmarca en un contexto de comprensión, práctica y creencia de mejora del aprendizaje.

Desde este punto de vista el profesor debe conseguir que el alumno se involucre en discusiones sobre lo que ha aprendido, que tenga un verdadero interés en lo que aprende, y en seguir aprendiendo, cuestionándose su propio aprendizaje y deseando compartirlo con todos.

Esto se logra teniendo especial cuidado de simples acciones en el aula, por ejemplo cuando el profesor pregunta y se contenta con la respuesta de un estudiante, no admite discusión a esa respuesta o lo que es peor se responde él mismo, demostrando que sus preguntas son muletillas o que sólo buscan la afirmación del estudiante, dando a entender así que las concepciones y opiniones de los estudiantes no son importantes para él, que sólo forman parte de la “decoración” de la clase. No se puede olvidar que las personas aprenden mejor cuando sienten la necesidad de aprender.

En el aula se debe construir un entorno social cálido, donde las palabras, consignas, tono de voz, gestos, miradas, silencios, movimientos, interacciones, humor y otras rutinas y comportamientos que conforman el currículum oculto, favorezcan una mayor transparencia y fluidez en la comunicación (Carbonell, 2001).

Adicionalmente, el aula es el espacio por excelencia para aprender a vivir juntos en un “clima abierto y estimulante que propicie el desarrollo de la subjetividad y la eclosión de experiencias de las experiencias, deseos y contradicciones de cada uno de los alumnos; y que nos ayude a conocernos un poco más y a conocer y respetar a las otras personas, sin prejuicios y en términos de igualdad. Todo ello contribuye a enriquecer la propia individualidad y el apego y cohesión del colectivo” (Carbonell, 2001).

Así también, respecto a las *relaciones entre docentes* en las comunidades universitarias, aunque se muestren apáticas, saben de la importancia de reunir a los profesores para que se produzcan cambios en las acciones docentes. En estos colectivos de pensamiento, el conocimiento se socializa y se enriquece. Cada profesor aporta sus experiencias (no opiniones) sobre su práctica docente, el conocimiento que ha ido adquiriendo sobre los comportamientos de los alumnos y sobre el contexto del que ellos proceden.

A estos colectivos deben integrarse necesariamente los profesores que han combinado la práctica docente con la práctica investigativa, que pueden aportar un conocimiento y unas habilidades para la crítica y la reflexión más generalizados basados en la investigación en el aula.

Claro está que es necesario reconocer que la reflexión, el diálogo y la socialización de los docentes deben ir acompañados de orientación, y en la mayoría de los casos se están realizando encuentros entre los profesores para motivar el cambio.

La relación entre los profesores como colectivo académico para hacer posible la discusión, el intercambio de opiniones y de información, pone de relieve el problema sobre cómo tener en cuenta las visiones potencialmente opuestas de lo que es una buena enseñanza, que frecuentemente genera conflictos y aislamientos. En estos encuentros los profesores aprenden y enseñan que saber vivir el conflicto proporciona una de las fuerzas más poderosa para incentivar el cambio, ya que puede hacer que el profesor dude de sus propias concepciones. Claro que está demostrado que el manejo del conflicto requiere de habilidades especiales para que no se produzca un resquebrajamiento en las relaciones sociales y se caiga en una especie de «ostracismo y oscurantismo», como el que se produce cuando una persona o un pequeño grupo no quiere ni siquiera leer los autores que otros leen, porque no quieren compartir ideas.

Construir un desequilibrio intelectual requiere especial cuidado para que los miembros de un colectivo aprendan a reconocer las concepciones falsas o erróneas y sobre todo a aceptar la posibilidad de que las suyas pueden recibir estos calificativos. De aquí se desprenden aprendizajes como el valorar nuestras concepciones frente a la ciencia de actualidad y la capacidad para rechazar o cambiar ideas al comprobar que a la luz de nuevos hechos han perdido la validez y también la confiabilidad.

La construcción y aplicación de nuevas pedagogías sólo se logra en el seno del trabajo en equipo de docentes. En ellas se subraya el valor de la experiencia compartida, de la investigación y el contraste de las informaciones e ideas y la elaboración de proyectos compartidos. La cooperación, para el alumnado como para el profesorado, en la medida en que entran en juego multitud de recursos y aportaciones, contribuye a enriquecer el clima de confianza necesaria para que afloren los problemas y errores y puedan reconocerse y celebrarse asimismo los éxitos (Carbonell, 2001).

*Concepciones sobre los alumnos.* Las concepciones que los docentes tienen sobre los comportamientos en el aula de clase y su relación con el aprendizaje se han construido desde la base de su misma experiencia como aprendiz hasta la revisión permanente por su práctica. Las concepciones que los docentes tienen de las habilidades de los estudiantes y las expectativas puestas sobre ellos, provienen de diferentes contextos y llevan a un trato diferencial de los estudiantes en clase. Al mismo tiempo, ese conocimiento y esas creencias determinan el contenido y la forma de aprendizaje que el profesor saca de sus experiencias en el aula o de diversas experiencias de desarrollo profesional (Goodson, 2000).

“Independientemente de que la docencia universitaria pueda ser mejorable, y en particular la actual estructura departamental debería ser modificada, los principales problemas derivan del hecho de que los alumnos que acceden a la universidad carecen, en un nivel alarmante, de la formación previa necesaria para recibir las enseñanzas a este nivel. Nada que se haga en la Universidad tendrá sentido ni resultados si no se aborda antes una reforma profunda de todo el sistema educativo desde la base, reforma que debería garantizar que, en el caso que nos ocupa, los alumnos que accedan a la Universidad tengan los conocimientos adecuados para recibir enseñanzas a este nivel.

En la actualidad se encuentra en la Universidad una impensable mayoría de alumnos que desconoce hasta límites insospechados los instrumentos básicos para poder recibir, elaborar o transmitir conocimientos: el hábito de razonar, el dominio del lenguaje y una mínima formación humanística y filosófica aspecto este último que resulta particularmente llamativo en una Facultad de Humanidades. Este nuevo sistema debe incluir los filtros necesarios para que los estudiantes sólo pasen de un nivel al siguiente cuando alcancen la formación necesaria. A esos filtros se les llama suspenso, repetir curso, reválidas, etc. Así se evitaría que existan tantos alumnos «irrecuperables», porque se encuentran en la Universidad con carencias que ya no es el momento de resolver, por tratarse de cuestiones que debían haber adquirido y solventado en muchos casos en el bachiller, cuando no en la escuela primaria.” (Entrevista a docentes, 2012)

Es común que un significativo número de profesores universitarios no tengan en cuenta, y por lo tanto, no se ajusten a la realidad del desarrollo de sus estudiantes. Sólo unos pocos (entre ellos los que son padres) se preocupan por conocer los intereses, las competencias y capacidades de sus alumnos. En los profesores jóvenes se observa una mayor tendencia a tener en consideración las expectativas de sus alumnos, aunque un pequeño grupo de ellos que tiene problemas con el manejo de la autoridad y la disciplina suele decidirse por comportamientos bastante arbitrarios.

Es frecuente que la responsabilidad de tener en cuenta la influencia que sobre el comportamiento y el aprendizaje tienen las concepciones, los intereses y las expectativas, sea atribuida a los profesores de los niveles anteriores de escolaridad o a los padres, eludiendo así toda responsabilidad al respecto.

“Potenciar actitudes positivas del docente frente a sus estudiantes para evitar el síndrome de que “los estudiantes están cada vez peor preparados”. Concepción ésta que le hace más daño a los docentes que a los alumnos, porque si el docente se escuda tras esta máscara no reconoce que son otros tiempos y que estar mejor preparado no quiere decir “saber de memoria”, sin comprender una gran cantidad de información. Son más jóvenes y tienen otros intereses y por lo tanto saben de muchas otras cosas.” (Entrevistas a docentes, 2012)

### ***Profesionalización docente***

¿Enseñar es una segunda profesión para los profesionales que obtienen una vinculación laboral con el propósito de enseñar en la universidad? Si en sus funciones está orientar el aprendizaje y la formación de otros, la pregunta no puede tomarse con ligereza. Aunque debido a manifestaciones sociales, y hasta políticas, la respuesta a la cuestión es confusa y a menudo circunstancial. Esa indiferencia o aparente *laissez faire* complica las cosas a la hora de exigir responsabilidades o en el logro de una identidad satisfactoria. Los profesionales asumen sus funciones como profesor universitario sobre el contexto de la formación para una profesión que generalmente incluye la docencia como una eventualidad en sus tareas pero no como un campo de acción directo.

Es más común de lo que se cree el hecho de que algunos docentes sienten que están ejerciendo un rol en su profesión de origen, cuando tienen un contrato laboral como docentes universitarios. Aquí encontramos una primera causa de la permanencia por años en el más claro desconocimiento de la importancia de un saber pedagógico. Se reconoce que las asignaturas troncales en la titulación de ingeniería las debe orientar un ingeniero, pero también se asume que basta con poseer un alto nivel de conocimientos específicos en este campo, ni siquiera la búsqueda de estrategias docentes que cualifiquen la práctica pedagógica se considera un requisito para ser docente.

Es claro que la no exigencia de una formación especializada para el ejercicio de la docencia en el nivel superior induce a que los docentes se perciban a sí mismos como profesionales en lo que dice su título universitario y no en docencia universitaria. Se desconocen aspectos como que “una profesión es una actividad que posee un conocimiento formal, habitualmente ostentado por los más experimentados, y que tiene la virtud de que puede pasarse a los que acceden a ella” (Rivas, 2007). Es innegable que la comunidad de docentes universitarios posee un objeto de estudio particular en el campo de la función docente sobre el qué, el cómo y, ahora, el quién de la instrucción es el conocimiento formal, sobre lo que el profesional de la educación debe saber.

Profesionalizar la función docente requiere hacer comprender al educador que la trascendencia de su tarea exige su formación permanente, y que sólo se superarán los resultados que está obteniendo cuando asuma el riesgo y el compromiso de optar por el mejoramiento continuo. Cuando se entienda que reflexionar y valorar sus características es tan valioso como valorar sus acciones, para que sus esfuerzos se consoliden en el éxito, en el logro de sus propósitos de enseñanza, en acciones impulsadas por una motivación interna que propician la consolidación de su autonomía profesional.

Así que ser profesional de la enseñanza universitaria significa más: formar parte de un colectivo docente, realizar investigaciones que pretenden encontrar respuestas a los problemas educativos, estar informado sobre la forma como los otros miembros de la profesión realizan sus acciones intencionadas, asistir a grupos de encuentro en donde se habla de las particularidades de sus acciones especialmente las investigativas, escribir para revistas especializadas, leer publicaciones especializadas sobre la acción docente, aceptar códigos de comportamiento comunes.

Es decir, aceptar y comprometerse con un proceso de desarrollo pedagógico. Esto significa que el docente se compromete con un proyecto de perfeccionamiento profesional, que incorpora una reflexión crítica sobre su praxis en el aula, reflexión que se traduce en una intervención pedagógica renovada sistemáticamente, es un profesor que, por definición del proyecto de perfeccionamiento en que se ha comprometido, podrá instrumentar en su aula, también sistemáticamente una enseñanza de mejor calidad. Seguramente su calidad de vida, sus concepciones y su relación con los seres de su entorno será más equilibrada y gratificante (Fernández Pérez, 2009).

La investigación - acción consigue la construcción del saber para asumir el compromiso de auto-perfeccionamiento crítico, desarrollado en la investigación, en un proceso educativo para el mismo docente, proceso que no sólo potencia al profesor en la superficie tecnológica de sus destrezas, sino que además le enriquece en las dimensiones personales básicas, anteriores a toda concreción de tal o cual ejercicio profesional.

Esto además de la investigación en su disciplina, y posible participación en la gestión, es básico para que los docentes se reconozcan a sí mismos como profesionales de la educación universitaria. Que los docentes sin renunciar a su formación inicial en la disciplina y en la ciencia aplicada, logren hacerse a una segunda naturaleza, como quien disfruta de una nueva nacionalidad sin renunciar a ser ciudadano de otra nación.

### ***Formación docente***

Aquí necesariamente estamos hablando de formación en la acción, formación continua y permanente. La necesidad de la formación docente surge del reconocimiento de la capacidad de mejoramiento permanente del ser humano, de la discrepancia entre las exigencias sociales y capacidad de respuesta de los docentes, de la incoherencia entre las concepciones personales y las nuevas tendencias y teorías que ofrecen explicaciones más equilibradas con la figura de las necesidades actuales.

Surgen en el deseo de algunos de formar colectivos de pensamiento docentes lo suficientemente sólidos como para desarrollar y fortalecer la investigación - acción como una estrategia en el camino de la calidad docente.

Reconocer que el docente tiene necesidad de formación para el cambio, para la renovación, en una especie de unión de fuerzas que como cualquier colectivo da confiabilidad a sus enunciados teóricos. Reconocer que el profesor universitario no tiene por qué estar condenado a la soledad intelectual en su proceso de perfeccionamiento y formación en la acción profesional docente. Hacer también que el docente reconozca que la sociedad le exige ser competente y en el ejercicio de su profesión, y que para ello él también necesita ser competente como persona.

La formación se activa en el reconocimiento institucional de la gran responsabilidad que se le atribuye al docente como mediador del currículo y agente de la formación integral de sus estudiantes.

Entre los fines que se deberían perseguir en la formación de los docentes hay que incluir el apoyo permanente a su aprendizaje, si queremos que se responsabilice de la necesidad de aprender permanentemente, que debe aprender de sus experiencias, de las teorías pedagógicas, de las teorías de su disciplina, y como dice (Calvo, 2000) de la ignorancia de sus alumnos.

Para ello debe contar con apoyo también permanente para que logre entender y aplicar las ideas importantes sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido las acciones puntuales tienen poco efecto, o a veces tienen efectos negativos, para los que no asisten cuando ocurren cosas, como la que explica esta docente de la Facultad de Humanidades en un apartado de su entrevista:

“Me parece muy mal que solamente tengan acceso a los cursos para mejorar la docencia los recién ingresados o por ingresar, y los profesores antiguos que no tuvimos esa oportunidad ahora no la tendremos. Aunque seguramente es más difícil que los profesores con mucha experiencia reconozcamos la necesidad de investigar, ¿será que los interesados nunca vamos a tener un cupo en estos cursos que realmente son tan interesantes? ¿Por qué?” (Entrevistas a docentes, 2012)



Centrar la atención en la formación inicial de los docentes, olvidando los procesos reales, permanentes y continuos, de profesionalización que tienen lugar a lo largo de toda la vida útil de los docentes, sería algo así como eliminar una estatua por anacrónica, para poner en su lugar otra estatua más moderna, pero tan estatua inmóvil como la anterior, provocando de esta manera el inmovilismo, paradójicamente justo a través de la actividad pensada y financiada para eliminarlo (Fernández Pérez, 2009).

Estamos muy preocupados por los docentes universitarios cuando están recién vinculados y a ellos están dirigidas las acciones formativas, pero, es necesario reflexionar sobre cuándo empieza la formación como docente (referido a las acciones que estructuran la enseñanza), y aunque parezca exagerado es necesario remontarse hasta la infancia, época en la cual ocurren los aprendizajes altamente significativos y duraderos. Sin hablar de cuando se procede de familias de profesores que se cuenta en el haber con una “herencia social” de fuerte impacto ganado jugando al rol de maestro.

El reto, más que conquistar a los jóvenes, es lograr el compromiso de pequeños grupos de interlocutores que predicán y practican la exigencia y el rigor como el mejor método para enseñar de acuerdo con la idea de que:

“La universidad es una escuela de adultos, a la que se viene a adquirir conocimientos suficientes para desempeñar una profesión para trabajar en la sociedad. Nuestro objetivo no es formar personas, es formar profesionales. Y esto debe quedar bien claro también para ellos desde el principio...” (Entrevistas a docentes, 2012)

Después de haber pasado durante varios años por escuelas como esta y menos duras también, es probable que unos pocos cursos sin seguimiento y sin espacios donde se decodifique lo estudiado, no es sorprendente que sus perspectivas iniciales no cambien “pintando la fachada no se cambia la estructura del edificio”.

No basta ya con reforzar los conocimientos del docente; hay que propiciar la formación de un conjunto de capacidades, competencias, destrezas, habilidades y actitudes que le permitan asumir el papel de guía de ese proceso interactivo que constituyen hoy la enseñanza y el aprendizaje.

La necesidad de que los docentes hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo piensan en la enseñanza, invita a preguntarse si los modelos existentes de la formación del profesorado son adecuados. ¿Cómo puede ayudarse a los profesores que ya ejercen la enseñanza a desarrollar el conocimiento, las habilidades y la predisposición para enseñar en nuevas y ricas formas de enseñanza?

Todos los miembros comprometidos con la misión de la universidad, y en especial las directivas académicas, han de ser conscientes que los docentes son personas que están aprendiendo, que están divulgando el conocimiento, construyendo nuevos conocimientos sobre la base de sus concepciones previas. Y si ellos están realizando esta actividad en forma aislada e individualizada difícilmente podrán trascender estas concepciones, y peor aún si éstas corresponden a la luz de nuevas teorías o de las nuevas necesidades a “errores conceptuales”.

Porque el saber del docente es una construcción mental, basada en la comparación con la realidad, que se elabora en ruptura con las concepciones anteriores. Las ideas previas de los docentes vienen de diferentes fuentes pero no son independientes, porque el profesor puede aislar varias redes pero en todas puede encontrar elementos comunes por su construcción en el mismo contexto mental. La disciplina que fundamenta su titulación, la formación profesional, la sociedad, la cultura escolar, las discusiones con sus compañeros, son varias de las múltiples fuentes de las cuales recibe información y estímulos para construir sus concepciones.

Para ello se han de crear espacios de reflexión y participación en los que los docentes hagan surgir la teoría subyacente a su práctica con la intención de recomponerla, justificarla o destruirla. Ese proceso de anclaje del conocimiento teórico que avala la práctica educativa es el que puede potenciar una mejor interpretación de la enseñanza y el aprendizaje, y la adquisición de mayor autonomía profesional (López, 2010).

Como se ha expresado en el apartado sobre las “relaciones entre docentes”, los profesores necesitan del colectivo académico y de la formación expresa porque “de la misma manera que los estudiantes, no pueden aprender ciencias simplemente interactuando con el mundo físico y sin la interacción con las otras personas que saben ciencias, es muy probable que los profesores no vayan más allá de sus actuales visiones sobre la práctica docente si no reciben el influjo de las ideas o las concepciones de la enseñanza, el aprendizaje y la materia de las asignaturas que proviene de otras fuentes”(Putnam y Borko, 2010).

Es necesario recordar que los cambios se dan como producto de las necesidades, las motivaciones y los intereses, así que los docentes deben encontrarse con estos factores permanentemente o de lo contrario encriptarán un modelo que en poco tiempo será desactualizado e incoherente. La revisión de la tenencia de la cátedra, cada cierto tiempo, más que acción de control administrativo debe ser un acto de reflexión del docente.

Debe ser una especie de confrontación de sus ideas, intereses, motivaciones, acciones y concepciones a la luz de los cambios científicos, culturales, tecnológicos, económicos y políticos.

En resumen, la universidad debe comprometerse con la formación de los docentes en todo momento, es decir, formación inicial, continua y permanente. En la formación inicial se plantea formalmente el contexto cultural institucional en el que el docente deberá desarrollar su proyecto personal de formación docente.

Ha de ser continua, porque así como no puede dejar de estudiar las teorías de la disciplina, no puede dejar de hacerlo con las de las ciencias de la educación que le proporcionan elementos a su saber docente, y permanente para que logre aprovechar la experiencia y la enriquecedora relación teoría - práctica.

Para que esto sea factible la formación docente debe convertirse en un “Proyecto Personal de Formación Docente”. Es común que la universidad ofrezca libremente cursos a los que asisten los profesores “que menos los necesitan” o que luego de salir de los cursos los profesores no introduzcan en sus acciones docentes ningún cambio. La universidad debe apoyar a cada docente en la elaboración, el desarrollo y el enriquecimiento de un proyecto que le permita desarrollar ese potencial por el cual seguramente se le contrató como docente.

El Proyecto Personal de Formación Docente, puede ir unido a una revisión periódica de la Tenencia de la Cátedra, para que el docente tenga oportunidad de demostrar su desarrollo de una manera formal, y la universidad tenga la oportunidad de revisar el apoyo que le ha ofrecido. Sobre todo se debe lograr el compromiso personal de cada docente con su formación permanente y continuada.

*Este protagonismo del profesorado en su propio perfeccionamiento docente se basa en un principio elemental de coherencia tecno-práctica: no se puede aplicar, con aires de modernidad, que la escuela ha de educar para la racionalidad y el respeto democrático, al tiempo que se imponen a los educadores, desde fuera, decisiones verticales, sin que los destinatarios comprendan sus razones y las asuman positivamente, acerca de su propio perfeccionamiento profesional. (Fernández Pérez, 2009)*

## **La docencia**

La docencia como función del docente universitario está referida al conjunto de decisiones y acciones relacionadas con: el currículo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la investigación en el aula, la comunicación multidireccional y la formación continua y permanente.

Aceptando que la docencia, la investigación y la extensión son las funciones que abarcan todas las tareas que el docente universitario debe realizar, vamos a intentar dibujar la imagen que sobre Docencia hemos percibido. La docencia como una actividad intencional del docente, que permite a los alumnos alcanzar las metas educativas por medio del contenido de una lección, como la forma más óptima posible dentro del contexto de la situación de enseñanza - aprendizaje.

Un docente universitario es un profesional dedicado a la enseñanza que posee un profundo conocimiento sobre las teorías: pedagógicas, didácticas, psicológicas, sociológicas, y en particular de las de su disciplina; que en su trabajo está adoptando decisiones sobre currículum, los estudiantes y la enseñanza en el aula de clase (Villar Angulo, 2008).

Es alguien que ha decidido ser orientador del aprendizaje, del proceso educativo; es un docente ejerciendo la acción comunicativa. El conocimiento se transforma en pensamiento bajo la influencia del ambiente académico y el contexto curricular en el que los profesores trabajan, y a su vez estos pensamientos inducen sus acciones en el aula, o de una forma más general en “la relación con intención formativa”. Al decir de Villar Angulo “no es el técnico competente que aplica las recetas o fórmula que le indica el manual. Más bien al contrario, es aquel que está bien informado y cuya acción evidencia juicio reflexivo. Para ello el docente debe acceder a mayores cotas de autonomía profesional en cuestiones escolares donde pueda demostrar que sabe pensar por sí mismo”.

Pensadores como Contreras con *La Autonomía del profesorado*, Fernández Pérez con *La profesionalización del docente*, Gimeno con *Poderes inestables en educación*, Giroux con *Los profesores como intelectuales*, Hargreaves con *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Imbernón con *La profesionalización de la función docente*, Jackson con *La vida en las aulas*, Martínez Bonafé con *Trabajar en la escuela*, Schön *La formación de profesionales reflexivos*, Villar Angulo con *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, están propiciando una nueva visión del profesor y de su función docente.

El proceso de convertirse en profesor universitario no finaliza cuando un joven profesional es contratado para hacerse cargo de uno o varios cursos, por el contrario esto marca el principio de una cronología dividida en etapas. Este acontecimiento marca un antes y un después, entre un pasado y un futuro, instalándonos en un instante que experimentamos como angustia o desazón, seguido de la imperiosa necesidad de buscar un camino (Bárcena, 2000).

Los que después de algunos años de docencia universitaria apostamos por la necesidad de espacios formales de discusión en la universidad, de estudio, de reflexión, de divulgación; creemos necesario aceptar que el profesor pasa en su vida universitaria por unas etapas de desarrollo, que han sido objeto de estudio y tipificación y en las cuales se pueden observar significativos problemas relacionados con la calidad de la función docente.

### ***Cambio – Innovación en la docencia***

“Cuando la opinión pública habla de que las universidades han de cambiar, frecuentemente alude a que el personal de las universidades ha de llevar a cabo cambios en sus actuaciones individuales y de grupo. A pesar de que existe gran consenso en cuanto al cambio de la misión de las universidades para los próximos años, existe muchas veces un abismo entre ese consenso y las actuaciones que las universidades han de llevar a cabo para afrontar esos retos” (Bricall, 2000).

Para lograr la innovación se requiere un colectivo docente agrupado alrededor de un estilo de pensamiento, que genere una actitud abierta al cambio y con la voluntad de compartir objetivos para la mejora y transformación del centro, y complementariamente, personas especialmente activas dentro del equipo que dinamizan el proceso innovador. Éste se ve favorecido en la medida en que los diversos agentes de la comunidad educativa muestran cierto grado de aceptación y complicidad, compartiendo ideas y proyectos comunes en los que implicarse (Carbonell, 2001).

Innovación y cambio aparecen juntas porque el ideal en la universidad es la innovación. El cambio como causa, como variable independiente, se tendrá que dar porque la Universidad se ha quedado relegada en algún aspecto importante, porque si hay alguna situación en la cual se ve al docente en ejercicio de su autonomía es en lo referente a la innovación, que exige cuestionamientos críticos a su acción y por lo tanto cambios como consecuencia, a veces muy significativos.

El modelo educativo universitario ha pasado por diferentes etapas a lo largo de la historia, porque aunque la educación no cambia al ritmo de la sociedad siempre ha estado pensada para responder a las necesidades personales y las exigencias de la sociedad, y al cambiar estas, el sistema ha tenido que evolucionar para cumplir con sus nuevos objetivos.

La necesidad de modificar el modelo docente actual para mejorar sus resultados y hacerlo coherente con las nuevas exigencias de una sociedad en vertiginoso proceso de cambio, es un sentimiento compartido por educadores, sociólogos, filósofos y políticos, ya que se reconoce que el modelo de la escuela tradicional, anclado en estructuras propias de unas comunidades que se repetían generación tras generación, es incapaz de dar respuesta a las nuevas necesidades sociales y personales.

Cada día que va pasando los medios de comunicación y sus aliadas las tecnologías le plantean nuevos retos a los procesos educativos so pena de quedarse sin el respaldo social. Sin embargo, ¿es el cambio una característica frecuente de la acción universitaria? No, porque el cambio parte del reconocimiento de su necesidad, de la clara conciencia o comprensión del problema, de la convergencia de saberes, de la perspectiva de la realidad y se consolida en las interacciones de la acción comunicativa, y esto produce resistencia motivada en el temor a lo desconocido o el apego a las viejas concepciones con las que ha llegado a controlar el complejo mundo del aula, que le producen una cierta comodidad y motivan su práctica.

Aun cuando el cambio sea aceptado, su propia dinámica genera numerosos problemas que es necesario tener en cuenta si se quieren alcanzar los objetivos previamente señalados. Por una parte, el cambio exige el cumplimiento de ciertas condiciones que deben estar en perfecta sintonía con los objetivos. Por otra parte para que el cambio se establezca con garantías de éxito, deben conjugarse múltiples elementos de carácter personal, temporal y social que son los que constituyen el entramado en el que se asienta el proyecto de futuro.

Ante esta situación dice (De Vicente, 2000) que tal vez se requiera entonces el ejercicio de un mediador habilidoso capaz de insuflar en el ánimo abotagado del profesor, cómodamente instalado en una “estática costumbrista”, la fuerza vivificadora, el ardor vigorizante que remueva las estructuras más íntimas de su persona hacia espacios novedosos de mejora, crecimiento y superación.

Proporcionar el apoyo necesario para que se venzan las resistencias, se solucionen los problemas, se cumplan los requisitos y se logre así, entender mejor la naturaleza compleja del cambio educativo y las estrategias para conducirlo con éxito. Porque teóricamente los docentes aceptan ciertas propuestas de cambio, pero, ¿qué sucede en la realidad?

Es frecuente que las acciones sigan siendo las mismas porque lo más difícil de cambiar son las actitudes, de allí que como decíamos en el segundo capítulo cualquier proceso de cambio debe tener la capacidad de cambiar las concepciones personales, la cultura docente, debe como dice (De Vicente, 2000) ser capaz de establecer una estructura acogedora de formas de trabajo, en las que los educadores puedan representar papeles diferenciados, relacionarse unos con otros y disponer de los medios necesarios y suficientes para llevar todo a cabo.



Al decir de (Carbonell, 2001) para que la innovación produzca el cambio, debe estar constituida por una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, debe introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos, y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el departamento y la dinámica del aula.

Estas acciones generan muchos desajustes que es necesario tener en cuenta si se quiere lograr no sólo el cambio y sus objetivos, sino también la perdurabilidad y sistematización. Suele ser difícil lograr este equilibrio debido a que las ideas de los profesores sobre cómo debería cambiar su práctica, están limitadas por su propia experiencia y, es posible, que no vayan más allá, que no la trasciendan. Reconocer el poder de los profesores para dirigirse a sí mismos puede que no sea, en sí mismo, suficiente para ayudarles a llevar a cabo cambios significativos en las ideas sobre la educación y en la práctica.

De allí que a los profesores no hay que presentarles simplemente las instrucciones sobre las nuevas prácticas docentes y esperar a que las “reciban” y usen automáticamente. Por el contrario, hay que ayudar a ampliar su conocimiento y a ampliar sus creencias, a que aprenden los nuevos enfoques de la docencia. Al igual que los estudiantes de sus clases, deberían animarse a los profesores a dar significado y ordenar la información y las recomendaciones que reciben relacionándolas con el conocimiento y las creencias que ya poseen.

Para que los cambios en la adopción de nuevas estrategias de enseñanza tengan éxito, sus conocimientos y sus creencias han de convertirse en los objetivos de este cambio, han de referirse a los procesos más que a los resultados. Esta condición es difícil de conseguir porque advertir la necesidad del cambio no es fácil. Un profesor centrado en sus múltiples tareas difícilmente advierte que es de los que habla mucho, o de los que no da la palabra al estudiante, o de los que da la palabra pero no escucha, o que su clase está lejos de incentivar la creatividad.

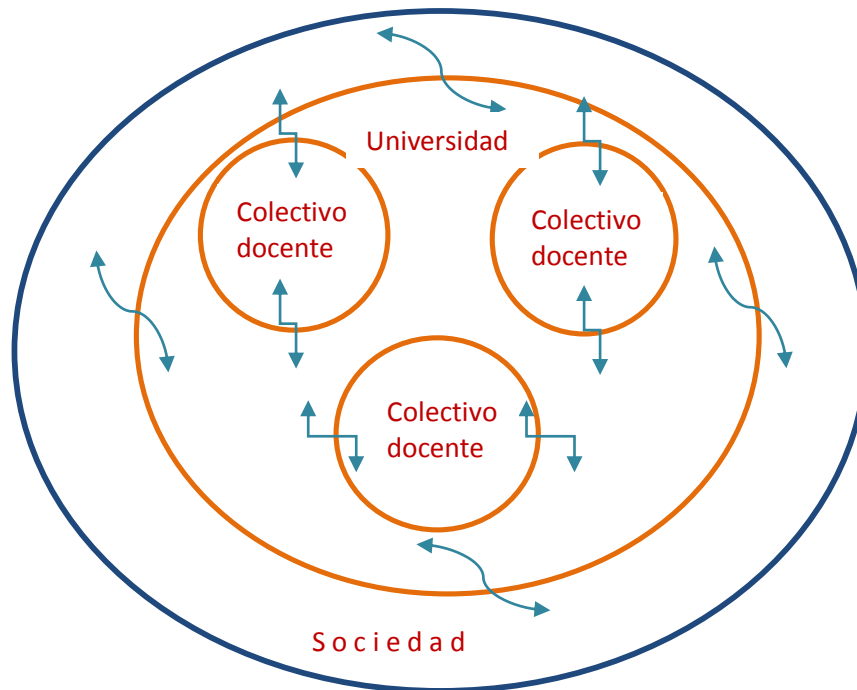
“Por eso las innovaciones pedagógicas son como latidos vitales que van renovando el aire en su marcha ininterrumpida, observando atentamente y descubriendo nuevas rutas”. Los cambios producidos por innovaciones pedagógicas son lentos, requieren de tiempo y recursos de toda índole y se dan cuando el ambiente universitario es propicio para ello (Villar Angulo, 2000).

Ha sido muy común que diferentes políticas motivadas por los cambios sociales, científicos, tecnológicos y económicos, exijan a la comunidad académica cambios sin sentido aparente para una comunidad que ha hecho diferentes interpretaciones del concepto de autonomía. Se impone la presión política y social que exige respuestas de choque, apañes y soluciones parciales que atienden sólo a la inmediatez, sin perspectiva de futuro (Carbonell, 2001). Algunas veces se abandonan y hasta se retrocede, seguramente porque las estrategias anteriores al cambio eran más funcionales o más exitosas.... no se sabe.

Por eso se dice que los efectos de las innovaciones no sólo hay que analizarlos en el seno de la institución y en el período en que ocurren sino en los itinerarios personales, formativos y laborales de los estudiantes y profesores tras su período de escolarización a lo largo de la vida. Los cambios tienen su hábitat natural en el seno de los colectivos docentes, donde el encuentro y la confrontación permitan la construcción de un estilo de pensamiento a partir del cual se produce la valoración continua y el rediseño permanente. Porque como dicen los docentes, han de aprender a reflexionar su práctica de manera que puedan extender su repertorio de instrumentos de transformación de su conocimiento y estudiarlos efectos de sus acciones sobre los estudiantes.

Porque los docentes han de vivir en un ambiente de colaboración que les permite recibir, transmitir y so meter a discusión colectiva la información sobre las prácticas docentes, trabajar junto a otros colegas para implementar los currículos y mejorar sus estrategias de enseñanza y promocionar y participar en procesos de indagación (De Vicente, 2000).

Aunque parezca una contradicción con todo lo anterior, los colectivos han de tener axones que los conecten y alimenten con las expectativas y nuevas ideas de la administración institucional y de la sociedad, algo así como lo presentado en la figura siguiente:



Socorro Juan 2012

También dice (Carbonell, 2001) que a veces se necesitan estímulos externos y propuestas desde la administración para remover una institución anclada en sus inercias, y para despertar a un profesorado demasiado adormecido y preocupado únicamente por la defensa de sus privilegios e intereses corporativos. Pero, fundamentalmente, lo que ésta debe lograr es la participación democrática del profesorado, el compromiso con la reflexión crítica y la investigación docente para lograr una real y duradera transformación.

En estas relaciones comunicativas se logra anclar un gradual proceso de cambio a lo largo de toda la vida universitaria, introduciendo modificaciones sin fisuras. Las modificaciones introducidas como fruto de la reflexión, la discusión y la comprensión, son graduales y logran el esfuerzo y compromiso de las personas involucradas.

En esta época donde la globalización plantea cambios tan dramáticos y el temor a perder la estabilidad laboral no es injustificado, los alumnos han de aprender en el hábitat de su universidad una cultura del cambio, cómo abordar el cambio.

Finalmente, quiero decir que el cambio debe perder la vigencia en favor del sentido del desarrollo permanente, si los docentes del nivel de educación superior asumimos el reto de mantener y o modificar las pautas básicas del modelo tradicional de enseñanza: sin esta implicación activa, consciente e interesada, ningún tipo de cambio es posible.

El cambio es inherente a la acción docente, porque como dice Peter Beidler: “Soy maestro porque el magisterio es una profesión basada en el cambio. Aunque el material sea el mismo, yo cambio y, lo más importante mis estudiantes cambian”.

### **6.5 La propuesta: El portafolio docente**

En este apartado presentamos el portafolio docente como recurso de evaluación y desarrollo profesional en el contexto de la educación universitaria en México. Inicia como respuesta a los resultados de ésta investigación tratando de aportar opciones que se adapten a la cultura de la institución universitaria y puedan favorecer el desarrollo de docentes auto-reflexivos a partir de un análisis sistemático y organizado de su práctica docente, motor de su autoformación.

Una de las ideas claras en este momento en el ámbito de la pedagogía universitaria es que la profesión de docente universitario exige retos precisos sobre conocimientos y competencias, así como una preparación específica y un proceso de progreso en la carrera profesional.

Se trata en definitiva, de hablar de la educación superior como un nivel educativo, cuyo objetivo es el aprendizaje de sus estudiantes desde una perspectiva integral, en el que se conjuguen el conjunto de competencias que deben estar presentes en la formación de nuestros egresados.

La tradicional misión del docente como “transmisor” de conocimientos ha quedado relegada a un nivel secundario para priorizar su papel como “facilitador” de los aprendizajes de los estudiantes. El problema de la sociedad actual no es la falta de información, sino todo lo contrario, su sobre-abundancia. Pero, desde el punto de vista del aprendizaje, que los estudiantes sean capaces de seleccionar la información, asimilarla e integrarla para seguir construyendo el conocimiento, no está garantizada. Cuando el docente se convierte en mediador, un guía, un orientador, revaloriza la función más formativa del docente, la de ayudar al estudiante a aprender con el objetivo de que él luego sea capaz de hacerlo autónomamente.

El desarrollo de la competencia de los docentes para reflexionar sobre su propia práctica docente requiere considerar al docente como un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función y del conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación, y como consecuencia de todo ello, participar en la mejora de la calidad educativa.

Es necesario pensar que las estrategias evaluativas y que se utilicen para lograr desarrollar esta competencia deben cumplir ciertas condiciones, que a partir de las situaciones problemáticas que vive la comunidad de docentes para lograr un cierto distanciamiento que le permita reflexionar y analizar la situación para tomar decisiones de cambio.

Desde esta perspectiva, la propuesta que hacemos puede contribuir a ayudar a los docentes universitarios a analizar su tarea educativa, para de este modo, entrar en procesos de auto-evaluación, formación y auto-formación permanente que redunden de manera directa en la mejora de las prácticas educativas y en la mejora de la calidad de la educación universitaria. Esta filosofía de trabajo que define lo que pretende ser el portafolio docente, tiene como objetivo principal desarrollar la competencia reflexiva, aprendiendo a buscar evidencias que muestren los esfuerzos y los resultados del profesorado por mejorar su docencia, sirviendo, de este modo, como instrumento de mejora.

### ***El portafolio docente: características***

La idea de portafolio es prestada de otros ámbitos profesionales, artistas, fotógrafos y arquitectos tienen portafolios en los que muestran lo mejor de su trabajo.

Esta idea trasladada al campo de la educación supone una descripción de los esfuerzos y resultados de un profesor por mejorar su trabajo docente, incluyendo documentos y materiales que en conjunto muestran el alcance y la calidad del rendimiento docente, al mismo tiempo que operan también dentro de los esfuerzos por mejorar los centros educativos.

El portafolio docente supone un giro no sólo metodológico en relación con los modelos anteriores de análisis o evaluación de la enseñanza, sino también teórico, ya que una de las características que lo definen es la de que sea el propio profesor quien prioritariamente asuma el proceso de recogida de la información pertinente sobre sus actuaciones docentes y quien tiene el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad.

Este recurso se basa, fundamentalmente, en el hecho de que la calidad de la enseñanza es un “constructo” multidimensional y que como tal exige una aproximación holística y comprensiva de la misma. En este sentido, la evaluación se considera más como “un camino” que como “una meta” y tiene, por tanto, como principal objetivo la mejora continua, es decir, contribuir a la formación permanente, si bien nadie puede negar que se pueda utilizar con fines sumativos o acreditativos, siempre y cuando se establecieran criterios más amplios de valoración y dejasen en manos de los profesionales la responsabilidad de decidir cómo demuestran la calidad de su trabajo.

No se trata en esta propuesta, hacer una recopilación exhaustiva de los documentos y materiales que afectan a la actuación educativa, sino una información seleccionada sobre las actividades relacionadas con la práctica docente. La realización del portafolio se pretende basar en evidencias empíricas firmes.

La utilidad de este portafolio pretende:

- ✚ Reflexionar sobre aquellas áreas de su práctica docente que necesitan mejorar.
- ✚ Compartir conocimientos y experiencia con los docentes de la Facultad o Universidad.
- ✚ Redactar sugerencias para la enseñanza de cursos específicos para nuevos docentes de tiempo completo o medio tiempo.
- ✚ Dejar un legado escrito en la Universidad para que las generaciones futuras de docentes que estén preparando sus cursos tengan el beneficio de su pensamiento y experiencia.

El portafolio es un producto altamente personalizado, por lo que no hay dos exactamente iguales. Tanto el contenido como la organización difieren para cada docente. Los campos científicos diferentes y los distintos cursos en los que se enseña determinan la diferencia.

*Materiales que se recomiendan incluir:*

Sobre uno mismo

- ✚ Una relación de las responsabilidades en la docencia, con una breve explicación sobre la asignatura que se imparte.
- ✚ Un relato reflexivo por parte del docente que describa su filosofía personal sobre el aprendizaje y la enseñanza, estrategias y metodologías.
- ✚ Las innovaciones que se van realizando en la enseñanza y la valoración de su efectividad.

- ✚ Una declaración personal en la que se describan los objetivos de mejora en su práctica docente a lo largo de uno o dos años.
- ✚ La descripción de pasos dados para evaluar y mejorar lo que uno está enseñando, incluyendo los cambios que son el resultado de la auto-evaluación.

De otros:

- ✚ Declaraciones de colegas que han observado al docente en el aula.
- ✚ La evaluación de sus estudiantes sobre su enseñanza, que le ofrecen una valoración global de su efectividad o le hacen pensar en mejoras.
- ✚ Declaraciones de sus estudiantes o autoridades del docente, sobre la calidad de su práctica docente.
- ✚ Información sobre el efecto del docente y su curso o cursos realizados, o ayuda dada por el docente para afianzar a los estudiantes en su empleo o en su admisión en otros estudios para graduados.

*Materiales diversos:*

- ✚ Un posible video de la clase del docente
- ✚ Autoevaluación de actividades realizadas
- ✚ Participación en actividades fuera del campus
- ✚ Colaboración en publicaciones
- ✚ Rendimiento como docente tutor
- ✚ Una posible descripción por parte de autoridades de la contribución del docente
- ✚ Descripción de cómo usar recursos didácticos alternativos



### *Anexos:*

Se recomienda que la información del cuerpo del portafolio sea selectiva, también lo deben ser los anexos. En ellos incluiremos los elementos de apoyo que permiten mostrar aquello que hemos afirmado en algunos textos, por ejemplo, materiales elaborados para la enseñanza, artículos escritos, encuestas de los estudiantes, registros de vídeos sobre una clase típica.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el tamaño de los anexos debe ser manejable ya que será leído por terceras personas. Organizar a partir de la integridad y la lucidez.

Una manera recomendable de hacerlo es a partir en primer lugar de la filosofía de enseñanza subyacente, para después pasar a describir las metodologías que se desprenden de dicha filosofía. Recordemos que una de las partes más significativas del portafolio es la propia reflexión del docente sobre su práctica.

### **La estructura del portafolio**

Para la estructura del portafolio presentamos dos opciones, la primera es típica cuando el objetivo es la mejora o autoformación del propio docente, posibles acreditaciones o certificaciones y la segunda para solicitar a la auto-evaluación de la propia práctica docente, finalmente es el enriquecimiento derivado de este estudio:

**Opción 1****Portafolio docente**

---

**Nombre del docente:****Facultad / Carrera:****Fecha:**=====  
**Tabla de contenidos**  
=====

1. Responsabilidades de enseñanza
2. Declaración de filosofía de enseñanza
3. Metodología de enseñanza (estrategias, objetivos)
4. Esfuerzos por mejorar la enseñanza
  - a. Conferencias / talleres
  - b. Revisiones curriculares
  - c. Innovaciones
5. Evidencias de aprendizaje de los estudiantes
6. Detalle representativo del programa del curso
7. Calificaciones de los estudiantes en evaluaciones
8. Declaración de autoridades valorando la contribución del docente.
9. Metas a corto y largo plazo
10. Apéndices

**Opción 2****Portafolio docente****Nombre del docente:****Facultad / Carrera:****Fecha:**

=====

**Tabla de contenidos**

=====

1. *Responsabilidades docentes*: Incluye toda la información relacionada con sus tareas como docente. Asignaturas que imparte, tipo, curso, ciclo, titulación y cualquier otra responsabilidad como cargos académicos, comisiones, etcétera.
2. *Filosofía de la enseñanza-aprendizaje*: Se incluye el cuestionario de autoevaluación de competencias docentes 003, aplicado en este estudio, una reflexión acerca de las posturas filosóficas que asume en su práctica y los elementos del contrato de aprendizaje con el que se comprometen con sus estudiantes.
3. *Metodología de enseñanza*: De modo coherente con el punto anterior, el objetivo en esta parte es explicar claramente cómo actúa, es decir qué enseña, cómo lo hace, cómo evalúa. Se trata de poder obtener una visión lo más completa posible de todas las actividades relacionadas con el proceso de aprendizaje y enseñanza que se pone en práctica.
4. *Esfuerzos por mejorar mi enseñanza*: De acuerdo con la filosofía de esta herramienta, el docente refleja en este apartado las acciones que ha llevado a cabo por mejorar su enseñanza antes y a lo largo de la realización del programa. Aquí se incluye la reflexión sobre las actividades formativas en la que ha participado, incluyendo su valoración y en qué medida ha llevado a la práctica lo que ha trabajado. También se recoge el análisis de la grabación de una clase que puede realizar durante el curso, así como las valoraciones tanto de su tutor como del mismo.

5. *Resultados de mi práctica docente:* Indudablemente, una evaluación del proceso de aprendizaje- enseñanza no puede olvidarse de los resultados, ya que, en definitiva, son los que dan sentido a todo aquello que los docentes analizamos. Por esto, es importante aprender a evaluar dichos resultados para poder introducir las mejoras pertinentes en ésta tarea fundamental que demuestra el grado de profesionalidad del docente.
6. *Balance y metas:* Como el portafolio es un documento dinámico, no tendrá sentido terminar simplemente con un balance global de lo conseguido y de los esfuerzos realizados, sino que es necesaria una perspectiva diacrónica que sitúe al profesional de la educación un proceso de mejora permanente. De ahí que el portafolio finaliza con un balance personal y acciones de mejoras futuras a corto y largo plazo.

En teoría, un portafolio docente lo puede preparar el docente en solitario, pero hacerlo de este modo limita las posibilidades de mejora de la enseñanza, puesto que nos faltaría la perspectiva de los compañeros, y es fundamental para favorecer la reflexión y la innovación. La colaboración equilibra la subjetividad y ayuda a darle coherencia y credibilidad a la autorreflexión.

Existen diferentes formas de acompañamiento para la elaboración de un portafolio docente, como es un especialista o el grupo de colegas que deseen trabajar en ese objetivo. Sin embargo conviene recordar, es la individualidad, lo que, al final queda reflejado en el producto.

### ***Criterios de evaluación del portafolio docente***

La recomendación para evaluar este tipo de portafolios docentes, como se mencionó en puntos anteriores deberá realizarse por cuerpos académicos, grupos de academia o colegas y pares docentes.

### ✚ **Algunos criterios que pueden orientar la evaluación:**

- ¿El portafolio incluye información actual?
- ¿Existe un buen equilibrio entre la información aportada por el docente, por otros?
- ¿Se han incluido diferentes fuentes de información que puedan ofrecer una valoración objetiva y válida de la docencia, acerca de la filosofía y metodología?
- ¿Es clara y específica la investigación dentro de la práctica docente?
- ¿Revelan los trabajos de los estudiantes un método docente efectivo o con resultados?
- ¿hay indicios de mejora en los métodos, materiales, recursos, evaluaciones u objetivos?
- ¿Cómo se perfila en el portafolio el estilo propio, lo conseguido y la disciplina?
- ¿Queda bien plasmado, tanto en la redacción como en la documentación, el interés propio por mejorar como docente de una disciplina concreta con un grupo concreto de estudiantes?

### ✚ **¿Quién debe realizar la evaluación?**

Entre pares o colegas. Comité de evaluación inter-universitario.

¿Cuándo y cómo se debe evaluar?

- Que sea periódica.
- Que contemple aspectos cuantitativos y cualitativos.
- *Que incluya una encuesta docente.*
- *Que incluya evaluación por pares periódica.*
- *Que parta de un informe de autoevaluación.*
- *Que genere informes provenientes del departamento, la comisión docente,...*
- Que contemple la medición de resultados a través de indicadores.

¿Quiénes deben participar en la evaluación?

- El propio profesor (autoevaluación).
- Los estudiantes (actuales y pasados).
- Otros profesores (por pares).
- Los equipos directivos.

Recomendación: que la evaluación no esté en manos de los órganos de gobierno de la Universidad y que una comisión externa pudiese validar los resultados.

***El uso y resultados de la construcción de un portafolio docente destacan:***

Es una estrategia de gran potencial, ya que conecta con la realidad de la pedagogía de la disciplina. El acento se pone en la mejora de nuestra enseñanza para lograr un aprendizaje eficaz en un contexto determinado. El proceso de reflexión que encierra el hecho de su elaboración permite profundizar en el paradigma del docente reflexivo, que basa su mejora en la praxis, es decir, en una acción contrastada con las evidencias y los datos que le permiten afrontar los cambios con una cierta seguridad y generando al mismo tiempo, conocimiento sobre la propia práctica docente.

Este proceso, aunque personal, constituye un elemento fundamental para desarrollar una “cultura” profesional basada en la docencia, en la que se integren, como afirma (Zabalza, 2000) la experiencia personal y el conocimiento teórico y que, al mismo tiempo, rompa con el aislamiento al que se ven sometidos los profesores universitarios en su trabajo cotidiano, propiciando la colaboración, el intercambio de ideas. En definitiva se trata de dar visibilidad a todo lo que se está trabajando por la mejora de la enseñanza.

Esta estrategia permite trabajar en la línea de ir “construyendo” de manera progresiva nuestro propio desarrollo profesional, desde la perspectiva de un proyecto global de formación que tenga como referencia el conjunto de competencias que se requieren en estos momentos para ser un buen profesional de la docencia universitaria. Esta idea abre la posibilidad de que cada docente integre en su proyecto diferentes acciones, en momentos también distintos, teniendo siempre presente el eje conductor que dará coherencia a todo aquello que vaya consiguiendo.

No podemos olvidar que la propia estrategia permite ser utilizada para acreditar la profesionalidad de los docentes universitarios, utilizándose bien como sistema de evaluación en cursos de formación relacionados exclusivamente con la docencia, bien como sistema de promoción, reconocimiento o incentivación.

## 8. CONCLUSIONES

Como resultado de la investigación se proporcionan, por un lado, la comprensión de los procesos de evaluación de la docencia universitaria. A través de la experiencia de éstos profesores, estudiantes y un conjunto de criterios e indicadores como marco para el desarrollo de un modelo evaluación y profesionalización de la docencia universitaria. Espero que este modelo propuesto pueda contribuir al debate y la reflexión en aras de alcanzar el desafío de construir un modelo global para la evaluación educativa a nivel superior, para promover y fortalecer las nuevas tendencias en la evaluación de la educación y la educación superior de calidad en América Latina, así como a la construcción de futuras reflexiones sobre cómo evaluar la propia práctica docente y cómo ser evaluada por otros.

El recorrido que hemos realizado en esta investigación nos ha acercado a la comprensión de la competencia docente universitaria, en una amplia panorámica que envuelve posturas teóricas, literatura abundante, principales problemas, acercamientos de medida (predictores, variables e indicadores) y sus fuentes de evaluación, entre otros aspectos citados. Dentro de todo este ámbito hemos presentado un complejo pero apasionante debate acerca de uno de los temas de investigación que desde hace más de cincuenta años ha sido centro de controversia y trabajo de muchos autores.

En esta revisión bibliográfica se ha partido desde los temas más generales, como la competencia docente en el marco de la calidad, hasta llegar a los componentes particulares como la medida y los factores que influyen en la opinión de los estudiantes. Dentro de esta exposición, se ha realizado un intento de definición y delimitación del concepto de competencia docente universitaria, dado que ésta ha sido la variable por excelencia de este estudio.

Por lo tanto, podemos considerar que este estudio es un aporte al conocimiento relacionado con la competencia docente universitaria evaluada por los estudiantes y con los factores que ejercen influencia en la opinión de conclusiones y reflexiones finales éstos.

Durante la investigación hemos tratado algunos puntos relevantes que nos han ayudado a profundizar firmemente en el análisis del fenómeno estudiado y que nos han permitido conclusiones relevantes que exponemos a continuación.

*a) La competencia docente en el marco de la calidad universitaria.*

Los cambios constantes en la vida moderna plantean un reto permanente a las universidades, funcionarios y profesores, debido a que deben adaptarse rápidamente a la transformación del mundo que les rodea. Esta constante evolución exige un continuo aprendizaje para poder enfrentar la vida diaria, en donde los conocimientos de hoy son decadentes mañana.

Ante este desafío, es evidente que las instituciones y por ende, la universidad, necesitan conocer el estado de su actividad, por esa razón, creemos en la evaluación como una herramienta de transformación que puede aportar información coherente sobre la situación de las mismas. Es en este marco de calidad que ha de insertarse la evaluación de la competencia universitaria, como un elemento más que facilite y permita el desarrollo y la mejora de la actividad docente.

Nos inclinamos a considerar que las instituciones de educación ejercen una pequeña influencia en el rendimiento de los estudiantes y que gran parte de esa influencia se debe a la actividad de los docentes.

Es más, podríamos manifestar que la calidad de todo sistema educativo depende en gran medida de buen funcionamiento de sus docentes, aunque hemos de subrayar que esta responsabilidad no es única e implica una serie de factores interrelacionados del que al menos, son una parte. Con ellos cobran vida y se desarrollan plenamente los programas de estudio, la organización escolar, los planes y las actividades, entre otros. Por ende, resulta indiscutible que la acción del profesor influye en gran parte en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, lo que le convierte en una de las figuras más importante del sistema educativo, por eso y necesariamente se debe conocer el grado de competencia alcanzado.



### *b) La evaluación de la competencia docente*

Nosotros ponderamos que evaluar la actividad docente universitaria es y será un problema permanente, esencialmente por varios aspectos no solucionados que provocan el debate: a) no se ha determinado aún hasta dónde el rendimiento del estudiante se debe a su contexto, interés o al docente, b) la docencia universitaria es muy compleja, es difícil aislar todos sus componentes y c) una gran mayoría de los profesores se niegan a ser evaluados.

Pese a estas y otras razones más, es importante, necesario y pertinente, conocer el estado en que se encuentra la docencia universitaria, para planificar acciones que promuevan la innovación, la mejora y el cambio en la actividad, a fin de contribuir progresivamente con uno de los componentes de la calidad institucional. Para realizar tales labores se debe considerar al menos los perfiles tradicionales tomados en cuenta: la docencia, la relación con la comunidad y la investigación. Ello con el objeto de reunir información adecuada y relevante para contar con criterios claros y objetivos en la toma de decisiones.

Podemos discernir que la evaluación de la competencia docente universitaria es un trabajo complicado e involucra una serie de funciones diferentes, no obstante, en este estudio decidimos evaluar únicamente la docencia, por tanto se ha vislumbrado un enfoque parcializado de lo que es la calidad docente y de los factores que influyen en ella.

Ahora bien, dentro de un proceso de evaluación de la competencia docente universitaria, se pueden destacar diferentes fuentes utilizadas: la autoevaluación, la evaluación por colegas, el portafolio y los estudiantes.

Cada una de éstas tiene sus adeptos y sus opositores. Sin embargo, la más utilizada ha sido los estudiantes y el cuestionario de evaluación.

*c) Los estudiantes, el cuestionario y las variables que inciden en la medida.*

Nosotros afirmamos que el cuestionario de opinión de estudiantes ha permanecido estrechamente fusionado con el estudio de la competencia docente universitaria; lo que sin duda ha supuesto la identificación bastante generalizada de las encuestas de los alumnos como procedimiento. Sin embargo, debemos señalar que su utilidad y su utilización son mucho más amplia, dado que permite evaluar la docencia en la mayoría de sus facetas y aspectos, entre los que está, por supuesto, la actuación del profesorado.

Es evidente que este hecho ha generado un gran debate y controversia alrededor de los temas relacionados con su fiabilidad y validez, pues hay quienes manifiestan que no existe una definición aceptada de eficacia docente.

Por lo que hemos observado la fiabilidad, reportada en la mayoría de los estudios de autores importantes ha sido superior a 0.90, considerado un valor muy alto. Este hecho sin duda, se puede evidenciar también en los coeficientes de fiabilidad obtenidos en el análisis general de nuestro instrumento, en su división por departamentos o en la segmentación por niveles jerárquicos, donde se obtuvieron altos índices de fiabilidad que superaron en mucho el valor anterior. En este sentido, una consideración concluyente nos permite afirmar que las encuestas de opinión de los estudiantes son fiables estables y unánimes y que sus coeficientes de fiabilidad son más elevados que cualquier otro procedimiento utilizado con ese mismo fin.

Por otra parte, la validez es quizá el tema más candente y ampliamente discutido, debido a los términos que involucra el vocablo y al desacuerdo entre los investigadores. No obstante, numerosos estudios empíricos realizados en diferentes décadas han demostrado que estas evaluaciones son válidas y correlacionan positivamente con muchos de los predictores de competencia docente. Nosotros pudimos comprobar en nuestro estudio empírico que las dimensiones o factores utilizados correlacionaban positivamente con el criterio de competencia docente.

Ante esta evidencia podemos afirmar con certeza, el reconocimiento de numerosas dimensiones en los constructos y la existencia de un acuerdo relativo sobre la naturaleza de algunas dimensiones, su importancia y peso en la actividad docente. En nuestra opinión, se puede delimitar con cierta claridad algunas de las dimensiones que se han utilizado como criterios de medida de la competencia docente universitaria. Las propuestas aparecen consistentemente en los estudios, a veces bajo el mismo nombre y otras veces bajo nombres diferentes, pero con el mismo significado. Estas, las agrupamos alrededor de elementos tales como organización y planificación, evaluación, interacción y comunicación con los estudiantes, entre otras.

Enfatizamos en este apartado, que muchos investigadores han formulado diferentes definiciones sobre la competencia docente y, en muchos casos, son perceptibles las coincidencias en sus conclusiones. Sin embargo, eso no quiere decir que todos los investigadores hayan abarcado el dominio de la eficacia docente o que se conozca exactamente qué es la eficacia docente. En general, como es de esperar, la falta de claridad en la literatura parece reflejar los Conclusiones y reflexiones finales diferentes enfoques de los investigadores y confirma la variedad de opiniones sobre lo que un “buen profesor” debe ser. Esto ha supuesto una gran diversidad de instrumentos para evaluar los aspectos del curso y del profesor, que pueden ser medidas para capturar la esencia de la eficacia docente, pero ciertamente estas escalas, construidas de diversas formas, no ofrecen una evaluación completa de la eficacia docente.

Se ha demostrado y observado que las características del estudiante relacionadas con el sexo, la edad, el interés y la rama académica, entre otras, tienen poca influencia en este tipo de evaluaciones. Es más, las características del profesor y del curso (el sexo, la edad, los años de servicio, tamaño de la clase, obligatoriedad y nivel académico) no ejercen una influencia significativa que pueda invalidar este tipo de evaluación. En este sentido nuestros resultados, obtenidos por la aplicación de los modelos jerárquicos lineales, está directamente relacionado con lo hallado en la literatura sobre el tema.

En una valoración final, reflexionamos acerca de este tipo de evaluación e indicamos que es más precisa, útil y válida que otros procedimientos para valorar al docente y tiene beneficios añadidos por ser una medida directa de la satisfacción del consumidor. Claro está que los estudiantes pueden distinguir plenamente las dimensiones de competencia docente, esto demuestra la complejidad que involucra la docencia universitaria y su naturaleza multidimensional ampliamente señalada y discutida durante toda nuestra exposición. Evidentemente ellos diferencian los componentes de la competencia docente, pero no, si estos son trascendentales para interpretar la docencia efectiva. Entre otras cosas, estos elementos son temas sin resolver que se encuentran en el eje del debate.

*Podemos concluir:*

- 1.- La evaluación por parte de los estudiantes constituye una de las fuentes de información más frecuentes en el ámbito universitario.
- 2.- Claro está que la relación es totalmente compleja. Inmersa en esta complejidad, los investigadores argumentan que los estudiantes tienen diferentes visiones sobre qué sea aprendizaje, sobre sus preferencias en los estilos de enseñanza y sobre las estructuras de los cursos.
- 3.- El juicio de los alumnos es estable, consistente y válido. Es más precisa que otras medidas de competencia docente y justamente lo ha demostrado la gran cantidad de literatura empírica sobre el tema.
- 4.- Se ven poco afectadas por variables de los implicados como el sexo del profesor o del estudiante, el interés del estudiante, la rama académica y la nota recibida, entre otros. Los efectos encontrados en algunas de las variables son tan pequeños, que no altera en absoluto los resultados obtenidos por las encuestas.
- 5.- No deben ser tomadas como el único indicador para valorar la competencia docente universitaria, debido a que este es un constructo complejo y requiere la integración de las múltiples facetas de la docencia para poder emitir juicios.

El portafolio docente como es una estrategia de gran potencial, ya que conecta con la realidad de la pedagogía de la disciplina. El acento se pone en la mejora de nuestra enseñanza para lograr un aprendizaje eficaz en un contexto determinado. El proceso de reflexión que encierra el hecho de su elaboración permite profundizar en el paradigma del docente reflexivo, que basa su mejora en la praxis, es decir, en una acción contrastada con las evidencias y los datos que le permiten afrontar los cambios con una cierta seguridad y generando al mismo tiempo, conocimiento sobre la propia práctica docente.

Este proceso, aunque personal, constituye un elemento fundamental para desarrollar una “cultura” profesional basada en la docencia, en la que se integren, como afirma (Zabalza, 2000) la experiencia personal y el conocimiento teórico y que, al mismo tiempo, rompa con el aislamiento al que se ven sometidos los profesores universitarios en su trabajo cotidiano, propiciando la colaboración, el intercambio de ideas. En definitiva se trata de dar visibilidad a todo lo que se está trabajando por la mejora de la enseñanza.

El portafolio docente como se propone en este estudio, permite trabajar en la línea de ir “construyendo” de manera progresiva nuestro propio desarrollo profesional, desde la perspectiva de un proyecto global de formación que tenga como referencia el conjunto de competencias que se requieren en estos momentos para ser un buen profesional de la docencia universitaria. Esta idea abre la posibilidad de que cada docente integre en su proyecto diferentes acciones, en momentos también distintos, teniendo siempre presente el eje conductor que dará coherencia a todo aquello que vaya consiguiendo.

No podemos olvidar que la propia estrategia de portafolio docente permite ser utilizada para acreditar la profesionalidad de los docentes universitarios, utilizándose bien como sistema de evaluación en cursos de formación relacionados exclusivamente con la docencia, bien como sistema de promoción, reconocimiento o incentivación.

Creo que es necesario y posible la construcción y validación de modelos teóricos para conocer y evaluar la competencia docente, a partir de posiciones científicas más rigurosas, de modo que permitan un acercamiento exacto al fenómeno de estudio. Esta consideración puede significar un avance importante tanto en el estudio de la evaluación de las instituciones educativas universitarias, como en el incremento de confianza por parte de los involucrados alrededor de los procedimientos evaluativos. Pensamos que debe existir una sólida unión entre la teoría y el método para producir avance en el saber científico, por tanto, es a raíz del desarrollo de modelos teóricos que podremos progresar en este campo.

## BIBLIOGRAFÍA

- {1} Alles, Martha. (2010). Desempeño por competencias. Evaluación 360º. Granica. Argentina.
- {2} Acosta, S. A. (2000). Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Universidad de Guadalajara. Fondo de Cultura Económica. México.
- {3} Airasian, P. Y Guillickson, A. (1998) Herramientas de autoevaluación del profesorado. ICE. Universidad Deusto. Bilbao.
- {4} Aleamoni, L.M. (1994): The Usefulness of Student Evaluations In Improving College Teaching. Instructional Science.
- {5} Aleamoni, L.M. (1999): "Student Rating myths versus research facts from 1924 to 1998". En Journal of Personnel Evaluation in Education.
- {6} Alvarez, M. y López, J. (1999): La Evaluación del Profesorado y de los Equipos Docentes. Madrid: Síntesis.
- {7} Álvarez, V.; García, E. y Flores, J. (1999). "Características de la Docencia Mejor Evaluada por los Alumnos En Las Diferentes Áreas de Enseñanza Universitaria". España.
- {8} Arbesú García, M.I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. Revista mexicana de investigación educativa XI. México.
- {9} Arbesú, M. I. (2001). Evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. Evaluar para comprender y mejorar la enseñanza. UNAM. México.
- {10} Arbesú, M.I. y Figueroa, A. E. (2001). Evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica, en M. Rueda y Díaz Barriga. Evaluar para comprender y mejorar la enseñanza. UAM-UNAM-UABJO. México.
- {11} Arenas, N. y Otros (1996). Características de calidad. Hacia una Universidad autorregulada. Universidad de Antioquia. Colombia.
- {12} Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2010). Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos. México.
- {13} Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2010.) La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas del desarrollo. México.
- {14} Bachelard, G. (1979). La formación del espíritu científico. Editorial. Siglo XXI. México.
- {15} Bachelard, G. (1979). La formación del espíritu científico. Editorial Siglo XXI. México.
- {16} Barber, L. W. (2002). "Self-Assessment". Auto-evaluación. En Darling Hammond, L. Barcelona, España.
- {17} Barcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Madrid.
- {18} Beltrán Llavador, F. (2006). ¿Autoevaluación institucional? Cuadernos de Pedagogía. Nau llibres, España.

- {19} Bloch, E. (2007). El principio esperanza, en H. Zemelman, El conocimiento como construcción y como información, Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. SEP. ANUIES. UNAM. México.
- {20} Bloch, E. (2007). El principio esperanza. SEP- ANUIES-UNAM. México.
- {21} Bologna Process. (2007). Europa legislation summaries. [http://europa.eu/legislation\\_summaries](http://europa.eu/legislation_summaries).
- {22} Buendía, L. y García B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. Aljibe. Málaga.
- {23} Cabrera, A., & Colbeck, C. &. (2001). Developing Performance Indicators for Assessing Classroom Teaching Practices. Miami, Fl: En Research in Higher Education.
- {24} Calvo de Mora, M. J. (2000). Evaluación formativa de proyecto de centro. Revista de ciencias de la educación. España.
- {25} Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado. MEC. Madrid.
- {26} Carbonel, J. (2011). El cambio en la escuela. La aventura de innovar. , España.
- {27} Centra, J.A. (2000). Determining Faculty Performance. Jossey Bass. San Francisco. USA.
- {28} Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. Educar. <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf>
- {29} Clare, L. y Aschbacher, P.R. (2011). "Exploring The Technical Quality Of Clark, Burton R. En el sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- {30} Clark, B. R. (2000). Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación. UNAM - Porrúa. México.
- {31} Clark, Burton R. (2000). Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación. Coordinación de Humanidades. UNAM. Porrúa. México.
- {32} Cohen, P.A. y McKeachie, W.J. (2000). "The Roles of the Colleagues in the Europe Comision (2001). Hacer realidad un Espacio Europeo del aprendizaje permanente, COM (2001). Bruselas. -Conferencia de Ministros Europeos de Educación. En <http://www.eees.ua.es/documentos>.
- {33} Coll, C. (1996). El constructivismo en el aula. Graó. España.
- {34} Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2012). México
- {35} Copeland. (1994). "Making Meaning In Classrooms: An Investigation Of Cognitive Process In Aspiring Teachers, Experienced Teachers, And Theirs Peers". En *American Research Journal*. USA
- {36} CRONBACH, J.L.; LINN, R.; BRENNAN, R.; HAERTEL, E.H. (1997). "Generalizability analysis or performance assessments of student achievement or school effectiveness". En *Educational and Psychological Measurement*.
- {37} CRONBACH, L.J. (1971). "Test Validation". En THORNDIKE, R.L. (ed.) *Educational Measurement*, 2nd. Ed. Washington: American Council on Education.



- {38} CRONBACH, L.J. (1980). "Validity on parole: how can we go straight?". En *New Directions for Testing and Measurement*.
- {39} CRONBACH, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- {40} Craton, P. (1995). "Self – Directed and Transformative Instructional Development". En *Journal of Higher Education*. USA.
- {41} Cratón, P. (1995). Directed and transformative instructional development. *Journal of higher education*. USA.
- {42} Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement". En *Education Policy Analysis Archives*.
- {43} Davenport, T.H. (2006). *Motivar, retener y crear valor en la era del conocimiento*. Harvard Business School Press. Ediciones Deusto. Barcelona.
- {44} De Alba, A.; Díaz Barriga (1984). Evaluación: Análisis de una nación. *Revista Mexicana de Sociología*. UNAM. México.
- {45} De Vicente Rodríguez, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto
- {46} Declaración de Bolonia (1999). Espacio Europeo de la Educación Superior. En <Http://magno.uab.es>
- {47} Determining Faculty Effectiveness, 17-46. JosseyBass. San Francisco.
- {48} De la ORDEN H., A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista electrónica de Investigación y evaluación educative*.
- {49} Deusto. (2007). *Tuning América Latina*. Universidad de Deusto. Spain.
- {50} Deusto. (2009). *Una introducción a Tuning educational structures in Europe*. Spain: Universidad de Deusto. España.
- {51} Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona.
- {52} Díaz Barriga, A. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. España.
- {53} Díaz Barriga, Ángel. (2010). Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995. UNAM. Porrúa. México.
- {54} Díaz, B. Á. (2001). Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-2000. UNAM. México.
- {55} EEES. (1998). Declaración de Bolonia. Espacio Europeo de Educación Superior.
- {56} EEES. (2001). Declaración de Praga 2001. EEES.
- {57} Escudero Muñoz, J. M. (2011). *Dilemas éticos de la profesión docente*. Participación educativa. Madrid.
- {58} Escudero, T. (2011). "Los Estudiantes como Evaluadores de la Docencia y de los Profesores: Nuestra Experiencia". En *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. Nº 34.
- {59} Escudero, T. (2011). "Enfoques modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria". Documento Presentado en III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional", Las Palmas de Gran Canaria.

- {60} European Consortium for Accreditation in higher education (ECA) <http://www.eaconsortium.net>
- {61} Felisatti E. & Clerici R. (2009). La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica. Padova. Cleup.
- {62} Felisatti, E. y Clerici, Renata. (2009). La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodológica. Università di Padova. Italia.
- {63} Fernández Díaz, M. y. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. UNAM. México.
- {64} Fernández Díaz, M.J. y González Galan, A. (1997). "Desarrollo Y Situación Actual De Los Estudios De Eficacia Escolar". En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol.3.
- {65} Fernández Lamarra, N. y Coppola Natalia. (2010). Evaluación de la Docencia Universitaria desde un abordaje institucional. Revista Iberoamericana de evaluación educativa.
- {66} Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación.
- {67} Fernández Pérez, M. Racionalidad técnica y actitudes de los profesores universitarios ante el componente pedagógico de su profesión: sugerencias para la
- {68} Fernández, J.: (1999). "Evaluación de la Docencia y Aprendizaje Profesional: Análisis de una Experiencia Universitaria". En *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. España.
- {69} Fernández J.; Mateo, M. & Muñiz, J. (1998). "Is There Relationship Between Class Size and Student Ratings of Teacher Quality?" En *Educational And Psychological Measurement*.
- {70} Ferrer J. y González, P.: (1999). "El Profesor Universitario Como Docente". En *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*.
- {71} Ferrer, J. y. (1999). El profesor universitario como docente. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. UNAM. México.
- {72} Figueroa, A. (2000). El pensamiento interactivo del profesor. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- {73} Fortes del VALLE, M. C. (2008). El proyecto docente como herramienta de calidad en la docencia universitaria. Docencia universitaria.
- {74} Freire, P. (1970). *Pedagogy of The Oppressed*. Seabury. New York.
- {75} Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI. México.
- {76} Galliani (2009). Web Ontology della valutazione educativa. "Ontologie, learning object e comunità di pratica: nuovi paradigmi educativi per l'e-learning". Università degli studi di Padova.
- {77} Galliani, Luciano. (2011). Progettare la valutazione educativa. Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia. Italia.
- {78} Galliani, Petrucco, Nadin (2004). *EduOnto: attori, processi, tecnologie. Una ontologia delle azioni educative*. "E-learning nella formazione universitaria. Modelli didattici e criteriologia pedagogica". Università degli studi di Padova.

- {79} García Ramos, J. M. (1996). Valoración de la competencia docente del profesorado universitario. *Revista Complutense de Educación*. Madrid.
- {80} García Ramos, J.M. (1996). "Valoración De La Competencia Docente del Profesor Universitario: Una Aproximación Empírica". En *Revista Complutense de Educación*.
- {81} García, E. (2007). El Modelo DOCENTIA. Programa de evaluación de la actividad docente. En <http://www.aneca.es>
- {82} García, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. Paidós Ecuador.
- {83} Ghiotto, Cristina; Tezza, Enrico. (2002). *Competencies and contexts*. International Training Centre. Turin, Italy.
- {84} Gimeno Sacristán, J. La educación que tenemos, la educación que queremos. EN Imberñón, Francisco (Coordinador) y Otros (2008). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó. España.
- {85} Gimeno Sacristán, J. (2000). *Formación de profesores e innovación curricular*. Cuadernos de Pedagogía. España
- {86} Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Morata. Madrid.
- {87} Gimeno, S. (2003). *La evaluación en la enseñanza. Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- {88} Giovannini, M. L. (2011). *La formazione all'insegnamento dei professori universitari*. Pensa Multimedia. Italia.
- {89} Giovannini, Maria Lucia. (2011). *La formazione all'insegnamento dei professori universitari. Il docente universitario*. Pensa MultiMedia ed. Italia.
- {90} Gobantes, J. (2000). *Calidad y evaluación de programas: usos y diseños de la evaluación*. Ediciones Aljibe. Madrid.
- {91} Gobantes, J.M. (2000). *Los Centros de Profesorado: Evaluación y Cambio Educativo*. La Laguna: Universidad de la Laguna. Servicio de Publicaciones.
- {92} Gobantes, J.M. (2000). "Calidad y evaluación de programas: usos y diseños de la evaluación". En T. González (coord.) *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- {93} González S., A. P. (2008). Los medios y recursos materiales en la enseñanza. En Pérez F., M. y Torres G., J. A. *La calidad en los procesos educativos*. Oikos-tau.166-204, España.
- {94} González Such, J.; Suárez, J.M. y Pérez Carbonell, A. (2008). "Análisis de la consistencia de cuestionarios de opinión de estudiantes para evaluaciones docentes". En AIDIPE. *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. España.
- {95} González Such, J.M., Jornet M., J.M.; Suárez R., J.M. y Pérez C., A (2008). "Análisis de Tipologías de Calidad Docente a Partir de Cuestionario de Evaluación del Profesorado Universitario". En Bordón, España.
- {96} Good Practice in Tenure Evaluation. (2012). American Council on Education, American Association of University Professors y United Educators. [www.acenet.edu](http://www.acenet.edu)

- {97} Good, T.L. y Mulryan, C. (2000). "Teacher ratings: A call for teacher control and self - evaluation". En *The New Handbook of Teacher Evaluation*, (pp. 191-215) Newbury Park, California.
- {98} Gramsci, A. (1975). *La formación de los intelectuales*. Juan Pablos Editor. México.
- {99} *Guía del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2006)*. Madrid. Ed. Comunidad de Madrid.
- {100} Guzmán Pérez, J. Miguel. (2010). *Sistema de evaluación del desempeño docente orientado a resultados de aprendizaje*. CETYS Universidad. México.
- {101} Hooks, B. (1994). *Teaching to trasgress: education as the practice of freedom*. Routledge. New York.
- {102} Hooks, B. (1994): *Teaching to Trasgress: Education as the Practice of Freedom*. New York, Routledge.
- {103} Ibarra Colado, Eduardo. (2002). *La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 7.
- {104} Ibarra, C. E. (2002). *La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México.
- {105} *Investigation Of Cognitive Process In Aspiring Teachers, Experienced Teachers, And Theirs Peers"*. En *American Research Journal*.
- {106} Kelly, G. (1955). *The Psychology of personal constructs*. en C. Marcelo, *El pensamiento del profesor*. CEAC. Barcelona.
- {107} Kenna, B., Nevo, D. Stufflebeam, D. Y Thomas, R. (1998). *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*. Mensajero. Bilbao.
- {108} Kent, R. (2000). *Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior*. Centro de Estudios sobre la Universidad: UNAM. México.
- {109} Kent, Rolling. (2000). *Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior*. UNAM. Porrúa. México.
- {110} Hoffman, R. (2009). *Research/teaching: A complex dance*. In *Cornell Unergraduate Education*. Office of instrutlional support. Cornell University, Ithaca.
- {111} Laevers, F. y. (2003). *Involvement of Children and Teacher Style*. Insights from an intrnational study on experiential education. University Press. Leuven.
- {112} Laevers, Ferre. (2003). *Forward to basics! Deep-level learning and the experiential approach*, *Early Years*
- {113} *Ley General de Educación*. (1993). Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. México.
- {114} *Ley General de Educación*. (1993). Artículo 10o. México.
- {115} Lopez H., J. A. (2010). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*. La praxis pedagógica en educación social. Valencia. España.
- {116} López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Narcea. Madrid.

- {117} López Pastor, VM.; Martínez Muñoz, LF.; Julián Clemente, JA. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. Red-U. Revista de Docencia Universitaria. México.
- {118} Manual para la evaluación del profesorado. muralla, 300-315., Madrid.
- {119} Margiotta (UniVe), Galliani (UniPd – UniMoRe), Binanti (UniLe), D’Alonzo (UniMi-Catt.), Ellerani (UniBz), Notti (UniSa), Lipoma (UniKore) (2011). Qualità della ricerca e documentazione scientifica nelle scienze pedagogiche”. Università degli studi di Venice.
- {120} Marsh, H.W. (2001). "Distinguishing between good (useful) and bad workloads on Students' Evaluations of teaching". En *American Educational Research*.
- {121} Marsh, H.W. y Roche, L.A. (2000). "Effects of grading leniency and low workload on students' evaluation of teaching: popular myth, bias, validity or innocent bystanders?" En *Journal of Educational Psychology*.
- {122} Marsh, H.W.; HAU, K.T.; CHUNG, C.M. & SIU, T.L.P. (1997). "Students' Evaluations of University Teaching: Chinese Version of The Student's Evaluations of Educational Quality Instrument". En *Journal of Educational Psychology*.
- {123} Martínez Reguera, E. (2011). Remando a contracorriente. Editorial popular. Madrid.
- {124} Mateo, J. (2000). La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas. Cuadernos de educación, No. 33, Horsi/ICE/UB. Barcelona.
- {125} Mateo, J. (2000). "La Evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia." En *Revista de Investigación Educativa*.
- {126} Mateo, J. (2000). La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas. Cuadernos de Educación núm 33. Barcelona: Horsi – ICE/UB
- {127} Mateo, J.; Escudero Escorza, T.; De Miguel, F.; Mora, J. G y Rodríguez Espinar, S. (1996). "La evaluación del profesorado. Un tema a debate". *Revista de Investigación Educativa*.
- {128} Mc Laren, P. (1992). *Life in schools*. Longman. New York.
- {129} McLaren, P. (1992). *Life in Schools*. New York: Longman.
- {130} Mendoza Rojas, Javier. (2003) La evaluación y la acreditación de la educación superior en México. Conferencia AUIES en la sesión COEPES de Chiapas. México.
- {131} Mendoza, R. J. (2002). Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación a Estado evaluador. UNAM-Porrúa. México.
- {132} Minazzi, F. (2010). Il sapere e i saperi tra ricerca, insegnamento universitario e apprendimento. VII Bienale Internazionale sulla Didattica Universitaria. Italia.
- {133} Minazzi, Fabio. (2011). Il sapere e i saperi tra ricerca, insegnamento universitario e apprendimento. Il docente universitario. Pensa MultiMedia ed. Italia.
- {134} Morán Oviedo, P. (2012). La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. UNAM. IISUE. México.
- {135} Morán, P. (2012). La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. UNAM IISUE. México.
- {136} Morán. P. (2003) La vinculación docencia-investigación e el trabajo académico de la UNAM. CESU-UNAM. México.

- {137} Murillo Tordecilla, J. (2010). La evaluación del profesorado universitario en España. In: Memorias del Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia. UNAM/IISUE/RIED, México.
- {138} Murillo, J. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. OREALC-UNESCO. [http://www.oei.es/docentes/evaluacion\\_desempeño\\_carrera\\_docente\\_2\\_edicion\\_2007.pdf](http://www.oei.es/docentes/evaluacion_desempeño_carrera_docente_2_edicion_2007.pdf).
- {139} Murillo, T. J. (2010). La evaluación del profesorado universitario en España. UAM. Madrid
- {140} Nasser, F. y Fresko, B. (2002) Faculty views of student evaluation of college teaching. Assessment and evaluation in higher education. USA. OCDE, Examen de las políticas nacionales de educación. México: Educación Superior. OCDE, París, 2010. Official Bologna Process website, 2010-2012 [http://www.ehea.info/Main\\_documents:](http://www.ehea.info/Main_documents:) <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73> Official website of the Bologna Process, 1 July 2007 - 30 June 2010
- {141} Neumann, R. (2000). "Communicating student evaluation of teaching results: Ratings Interpretation Guides". En Assessment & Evaluation in Higher Education.
- {142} Ortega, N. Ma. del Carmen. (2010). Teacher's emerging competences as a demand of the european higher education area. Revista Española de Educación Comparada.
- {143} Ortega, y. G. (2005). Ideas y creencias. Alianza. España.
- {144} Paparella, N. (2011). L'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa. Funzioni e responsabilità dei docenti. Pensa Multimedia. Italia.
- {145} Paparella, Nicola. (2011). L'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa. Funzioni e responsabilità dei docenti. Il docente universitario. Pensa MultiMedia ed. Italia.
- {146} Paulsen, Michael B. (2002). Evaluating Teaching Performance. New Directions for Institutional Research, No 14, Wiley Periodicals, Inc.
- {147} Pearse, H. (1983). Brother can you spare a paradigm? The theory beneath the practice. Studies in Art Education.
- {148} Pearse, H. (1983): "Brother can you spare a paradigm? The Theory Beneath the Practice". En *Studies in Art Education*.
- {149} Pérez Ferra, M. y Torres González, J. A. (Coord.) (2000). La calidad en los procesos educativos. Barcelona: España.
- {150} Pope, M. (1991). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. Aique. Argentina.
- {151} Programa Nacional de Desarrollo (2006-2012). Presidencia de la República. México.
- {152} Programa Nacional de Educación 2006-2012. Secretaría de Educación Pública. México.
- {153} Putnam R., T. y BORKO, H. El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle B., J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (2010). La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona.
- {154} Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*.
- {155} Ricco, G. (2008). Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades. Buenos Aires: CONEAU.

- {156} Ricco, G. (2008). Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades. CONEAU. Buenos Aires.
- {157} Rindermann H. & Schofield, N. (2001). "Generalizability of Multidimensional Student Rating of University Instruction. Across Courses and Teacher". En *Research in Higher Education*.
- {158} Rivas, F. (2007). El proceso de enseñanza aprendizaje en la situación educativa.
- {159} Rizo, Moreno. (1999). Evaluación del docente universitario. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- {160} Rodrigo, M. J. (2003). Las teorías implícitas. Visor. Madrid.
- {161} Rodríguez Espinar. (2003). "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario" en Revista de educación, núm. 331(dedicado a: la formación del profesorado universitario).
- {162} Rodríguez Espinar, S. (2003). Evaluación comprensiva del profesorado universitario. Educación Médica. México.
- {163} Rodríguez, G. R. (2000). Planeación y política de la educación superior en México. Centro de Estudios Sobre la Universidad. UNAM Grupo editorial Porrúa. México.
- {164} Rodríguez, J. G. (2010) Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación en Colombia. In: Memorias del Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia. México.
- {165} Rueda Beltrán, M (2006) La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. México
- {166} Rueda Beltrán, M. (2008) 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.
- {167} Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida (2011) La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. UNAM IISUE. México.
- {168} Rueda, B. M y Landesman, M. (1999) ¿Hacia una nueva cultura de evaluación de los académicos? CESU-UNAM. México.
- {169} Rueda, M (2008) "La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México". En Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia. UNAM/IISUE/RIED. México.
- {170} Rueda, M. (2006) Evaluación de la labor docente en el aula universitaria, México: Red de investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED) Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM. México.
- {171} Rueda, M. (2008). Evaluación de a labor docente en el aula universitaria. UNAM Centro de Estudios Sobre la Universidad. México.
- {172} Rueda, M. (2011). La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. UNAM- IISUE. México.
- {173} Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2000) Evaluación de la docencia: perspectivas actuales. Paidós México.

- {174} Salazar Asencio, J. (2010) Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria: una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. In: Memorias del Coloquio Iberoamericano sobre Evaluación de la Docencia. México.
- {175} Salazar, A. J. (2010). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y estatales de Chile. Chile.
- {176} Schmelkes, Sylvia. (2003). El futuro de la educación superior en México. Conferencia magistral en el 60avo Aniversario de la Universidad Iberoamericana, Mimeo. México.
- {177} Scriven, M. (1998) Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*.
- {178} Schofield, R. y. (2001). Generalizability of Multidimensional student rating of university instruction across courses and teacher. *Research in higher education*.
- {179} Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Madrid.
- {180} Schön, D. (1994). La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. Cuadernos de pedagogía. México.
- {181} Schön. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith. London.
- {182} Semeraro, R. (2002.) La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. *Atti di un convegno internazionale*. FrancoAngeli. Milano, Italy.
- {183} Semeraro, R. (2002). La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca. FrancoAngeli. Milano, Italy.
- {184} Semeraro, R. (2002). La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali. FrancoAngeli. Milano, Italy.
- {185} Semeraro, R. (2002). La valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali. FrancoAngeli. Milano, Italy.
- {186} Semeraro, R. (2005). La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. *Atti di un convegno internazionale*. Francoangeli. Milano.
- {187} Sharlene Nagy G. Hesse Biber. (2010) *Mixed methods research: merging theory with practice*. Guilford, New York.
- {188} Soto Martínez, G. (2006). Encuentro con Francesco Tonucci: implicaciones educativas en la formación inicial y continua de los educadores. Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, prospectiva y retos. Buenos Aires, 4 y 5 Diciembre. Argentina.
- {189} Souto, M. (1996). Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente. *Revista IGLU*. No.11 Québec.
- {190} Tejedor Tejedor, F.J. (2010) Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad d Santiago. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria.
- {191} Tejedor, F. J. (2010). Orientación del sistema educativo hacia los resultados: Intensificación de los procesos evaluativos de alumnos, profesores, centros y el propio sistema. In: Documentos, sociedad española de pedagogía. España.
- {192} Tejedor, F. J. (2010). Orientación del sistema educativo hacia los resultados: Intensificación de los procesos evaluativos de alumnos, profesores, centros y el propio sistema. Sociedad Española de Pedagogía. España.



- {193} Tuning (2003.) Tuning Educational structures in Europe. Universidad de Deusto. Bilbao.
- {194} Tuning América Latina (2007). Tuning América Latina I y II. Universidad de Deusto. Bilbao.
- {195} Valcárcel, M. (2003). La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación. [http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY\\_MECD\\_PDI\\_EEES.pdf](http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf)
- {196} Valdés Veloz, H. (2000). Evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. México, Mayo. <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- {197} Valenti, G. y. (2000). Mapa actúa de la educación superior en México de cara al siglo XXI, en México 2010: pensar y decidir la próxima década. Tomo I. Centro de Estudios Estratégicos Nacionales. IPN/UAM/ Noriega editores. México.
- {198} Valenti, Giovanna y Gloria del Castillo. (2000). Mapa actual de la educación superior en México de cara al siglo XXI. En México 2010: pensar y decidir la próxima década. Centro de Estudios Estratégicos Nacionales /IPN/UAM/ Noriega ed. México.
- {199} Vigostky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Grijalbo. Barcelona.
- {200} Villa, A. Y Morales, P. (1993). La Evaluación del profesor. Departamento de Educación. País Vasco. Bilbao.
- {201} Villa, A. y Morales, P. (1993). *La Evaluación Del Profesor: Una Visión De Los Principales Problemas Y Enfoques De Diversos Contextos*. Vitoria. Departamento de Educación, Universidades e Investigación: Gobierno Vasco.
- {202} Villa, A. y Morales, P. (2003). *La Evaluación Del Profesor: Una Visión De Los Principales Problemas Y Enfoques De Diversos Contextos*. Vitoria. Departamento de Educación, Universidades e Investigación: España.
- {203} Villar A., L. M. (coordinador) (2008). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular. Bilbao., España.
- {204} Watchtel, H. K. (2000). "Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: A Brief Review". En *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 23 (June).
- {205} Weisler, K. (1998). Women teaching for change: gender class and power. Bergin & Garvey. New York.
- {206} Weisler, K. (1998). Women Teaching for Change: Gender Class and Power. New York: Bergin & Garvey.
- {207} Zabalza, B. M. (2011). Profesores y profesión docente. Entre el ser y estar. Narcea. Madrid.
- {208} Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea. Madrid.