



2012 - Volumen 5, Número 1(e)

**Memorias del II Coloquio Iberoamericano
Homenaje a la Dra. Edith Litwin**



http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e.html

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

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

Dirección:

F. Javier Murillo
Marcela Román

Editora:

Verónica González

Comité Directivo:

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

Comité Científico:

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



Presentación

Presentación	4
<i>Jesús m. Jorner Meliá</i>	
Edith Litwin (7 de Diciembre de 1944 – 5 de Septiembre de 2010)	7
<i>Marilina Lipsman</i>	

Sección 1: Modelos, enfoques e instrumentos de evaluación de la Docencia

Coordinación: Dra. Juny Montoya (Colombia)
Secretaría: Dra. M^aJesús Perales Montolio (España)

Acompañamiento al Aula: Una Estrategia para la Mejora del Trabajo Pedagógico	10
<i>José Salazar y Ma. de la Luz Marqués</i>	
Tipología de la Docencia en una Universidad Pública del Noroeste de México	21
<i>Rosario L. Dominguez y Lydia E. Martínez</i>	
Proposta de um Modelo de Avaliação da Docência no Ensino Superior	34
<i>Luís M. Moreira y Dora Pereira</i>	
Evaluar las Evaluaciones: Diseño y puesta a Prueba de un Sistema de Evaluación para el Mejoramiento de la Docencia en Unidades	48
<i>Juny Montoya</i>	
Transición Metodológica del Proceso de Evaluación Docente: Caso UAEH	59
<i>Patricia Beziés y Leticia Elizalde</i>	
Diseño y Validación de un Instrumento para la Auto-Evaluación de Competencias Docentes	66
<i>Benilde García-Cabrero, Alejandra Valencia y Vania J. Pineda</i>	
Sugerencias para el Análisis de Escalas con Métrica Delicada	84
<i>Emelina López-González</i>	
Aportes para la Reflexión sobre la Evaluación de la Función Docente Universitaria	106
<i>Norberto Fernández-Lamarra y Natalia Coppola</i>	

Sección 2: Competencias docentes

Coordinación: Dr. Javier Loredo (México)
Secretaría: Dra. Purificación Sánchez-Delgado (España)

La Influencia de las Variables Extra Clase en la Eficacia de la Enseñanza	120
<i>Vicente Arámburo y Edna Luna</i>	
La Evaluación de las Competencias Docentes de Profesores de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria: El Caso de una Escuela Normal Mexicana	140
<i>Yolanda E. Leyva</i>	

Valoración del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México	159
<i>Javier Loredó y Raúl Romero</i>	
Hacia una Definición del Constructo de Colegialidad Docente: Estrategias Metodológicas de Evaluación	179
<i>Jesús M. Jornet, Carmen Carmona y Margarita Bakieva</i>	
La Dimensión Pedagógica de la Evaluación por Competencias y la Promoción del Desarrollo Profesional en el Estudiante Universitario	186
<i>Asunción Manzanares y José Sánchez Santamaría</i>	
Una Aproximación Conceptual para el Diseño de Instrumentos de Evaluación de la Competencia Aprender a Aprender en los Profesionales de la Educación	203
<i>Rosario García-Bellido, Jesús M. Jornet y José González-Such</i>	
Estrategias de Evaluación de Competencias de los Alumnos Universitarios a través del Trabajo Grupal	216
<i>Emilio Iranzo, Eugenia Gimeno y Purificación Sánchez Delgado</i>	

Sección 3: Innovación, Formación y Nuevas Tecnologías en la Docencia

Coordinación: Dra. M. Lipsman (Argentina)
Secretaría: Dr. J.M. Suárez Rodríguez (España)

El Portafolio como Instrumento en la Evaluación de un Programa de Formación Docente	230
<i>Edith J. Cisneros-Cohernour, Silvia J. Pech y Zulema N. Aguilar</i>	
Evaluación del Programa Estratégico de Formación Integral de La UAEH y su Impacto en la Práctica Docente	237
<i>Leticia Elizalde, Brenda I. Olvera, Alma D. Torquemada</i>	
El uso de las TIC por el Profesorado no Universitario. Modelo Básico e Influencia de Factores Personales y Contextuales	249
<i>Jesús M. Suárez, Gonzalo Almerich, Natividad Orellana y Consuelo Belloch</i>	
Evaluación de la Innovación: Estudio de un Caso	266
<i>José González-Such, Margarita Bakieva y Rosa García-Bellido</i>	
Aproximación Docimológica a la Evaluación de Competencias Digitales y Didácticas de Profesores Universitarios	282
<i>Roberto O. Páez y Sergio Di Carlo</i>	
Evaluación de la Docencia, Formación Docente y Autoevaluación en la Universidad de Buenos Aires	289
<i>Marilina Lipsman</i>	
As Tecnologias de Informação e Comunicação como Inovação no Processo de Formação e Ação Docente	301
<i>Rosane C. Sarturi y Vanessa dos Santos Nogueira</i>	



Sección 4: Aspectos generales de la evaluación

El Contexto Institucional, Clave en el Desarrollo de la Docencia <i>Mario Rueda</i>	309
Evaluación del Desempeño Docente <i>Francisco J. Tejedor</i>	318
El Portafolios de Evaluación como Estrategia de Formación y Evaluación Docente <i>Yolanda E. Leyva</i>	328
La Evaluación de la Docencia en Iberoamérica para el Mejoramiento de la Docencia en Unidades <i>José González Such</i>	338
Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación <i>Jesús M. Jornet</i>	349
Hacia una Evaluación del Desempeño Docente no Universitario en España. Lecciones aprendidas de la Evaluación de Directores/as Escolares <i>F. Javier Murillo Torrecilla y Reyes Hernández Castilla</i>	363





ISSN: 1989-0397

PRESENTACIÓN

Jesús M. Jornet Meliá

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/presentacion.pdf

La Red Iberoamericana de Investigadores en la Evaluación de la Docencia (RIIED: <http://iide.ens.uabc.mx/ried/ibero/>) es un colectivo que reúne a investigadoras e investigadores de diversos países latinoamericanos, Portugal y España. Su propósito es coadyuvar a la mejora de la educación a partir de las aportaciones de la evaluación.

Sus líneas de investigación se dirigen hacia la evaluación de la Docencia, entendida como la acción psico-socio-educativa que involucra todos los procesos en los que se produce la enseñanza y se da el aprendizaje. De este modo, tiene una orientación de carácter sistémico, reconociendo que la educación es producto de todos.

No obstante, desde esta perspectiva, se privilegia el análisis de la función docente –en cualquiera de los niveles educativos-, atendiendo el valor indudable del profesorado en estos procesos, y asumiendo su responsabilidad personal e institucional.

La RIIED nace de la Red de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIED: <http://iide.ens.uabc.mx/ried/mnacional/>). Esta Red fue constituida por colegas de México que con su compromiso han propiciado el desarrollo de trabajos conjuntos en su país, a la par que han promovido y animado este mismo tipo de actuaciones para el conjunto de países iberoamericanos.

De este modo, RIIED se puede identificar como una Red de cooperación. Su apuesta es la colaboración, por lo que apoya el trabajo conjunto entre sus miembros como medio para lograr un desarrollo armónico para todas las personas y sociedades. Para este objetivo, promueve la realización de trabajos conjuntos y encuentros en donde favorecer la comunicación y el intercambio de conocimiento.

En este número monográfico se presentan los trabajos presentados en su Segundo Coloquio celebrado en la Universitat de València (España) en Septiembre de 2010 (<http://www.uv.es/riied/>). Este coloquio fue realizado en homenaje a la Dra. Edith Litwin (<http://www.litwin.com.ar/site/home.asp>), una de las personas que mayor impulso quisieron darle a la RIIED. Su semblanza, realizada por la Dra. Marilina Lipsman se presenta a continuación.

En la organización del Segundo Coloquio se implicó buena parte del profesorado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universitat de València. Entre nosotros, Luisa Cardona Sahuquillo, Profesora Asociada del Departamento MIDE-UV tuvo un rol muy destacado en la organización del Coloquio celebrado en Valencia. Desgraciadamente, Luisa falleció de forma repentina el 14 de Marzo de 2011, cuando este trabajo estaba prácticamente acabado y listo para ver la luz.

Luisa Cardona Sahuquillo, tenía una gran conciencia humana, personal, y estaba muy implicada en diversos procesos de cooperación y desarrollo, tanto en su entorno cercano como a nivel internacional. Pedagoga, ejerció su trabajo como Técnico de Cooperación del *Patronat Sud-Nord* (<http://www.uv.es/psudnord/>), y como Profesora Asociada del Departamento MIDE (<http://www.uv.es/mide>). Como señalamos en su homenaje, en el Acto de entrega de la Primera Edición de las *Becas Luisa Cardona de Cooperación Internacional de la Universitat de València*¹, Luisa tenía una sensibilidad especial que ofreció a todos los que la conocimos y tuvimos el honor de trabajar junto a ella y de aprender de ella. Su trabajo en el *Patronat Sud-Nord*, durante más de dieciocho años, en permanente

¹ Ver en: <http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/becas-ayudas/universidad-valencia/becas-luisa-cardona-1285846665699.html>

relación de ayuda con el alumnado que provenía de países en vías de desarrollo, así como en los años que fue Profesora Asociada del Departamento MIDE, puso de manifiesto enormes virtudes y cualidades que la identificaban con el simple apelativo, pero difícil de lograr en la realidad, de PERSONA.

Tenía una profunda preocupación porque en todos los hechos de la vida cotidiana se crearan oportunidades de igualdad para todas y todos, y esta preocupación la afrontaba con un profundo compromiso personal y gran honestidad. Gran amiga y compañera, su disponibilidad era completa para ayudar a quien la necesitara. Su concepción ética giraba en torno al reconocimiento del otro, de los demás, como seres que por el simple hecho de haber nacido tenían todos los mismos derechos. Tolerancia, solidaridad, responsabilidad, compromiso, eran términos que definían bien su comportamiento, su forma de estar en el mundo.

Su capacidad para leer en el comportamiento humano el fondo del pensamiento y analizar las consecuencias del mismo respecto a las emociones que desencadenaban en los demás, era una clave para su buen hacer. Esta cualidad, por desgracia, pocos la poseen. Así, era especialmente exquisita, sensible a las necesidades de los demás, reconociendo en ellas, no sólo las materiales, sino también las que más profundamente afectan al espíritu, y a su bienestar emocional, personal y social. Por ello, en su labor en el *Patronat Sud-Nord*, y en el Departamento MIDE de la Universitat de València, Luisa fue una persona central. También para RIIED, durante el tiempo que pudo acompañarnos, tuvo un impacto indudable en las personas que la pudieron conocer durante el Coloquio. Por ello, decidimos dedicarle este número monográfico. Tan sólo se trata de un pequeño reconocimiento a añadir a los que se le han venido realizando desde diferentes esferas de la vida académica, pero formado con la conciencia plena de que encarnaba perfectamente lo que RIIED quiere ser: solidaridad y compromiso.





ISSN: 1989-0397

EDITH LITWIN
(7 DE DICIEMBRE DE 1944 – 5 DE SEPTIEMBRE DE 2010)

Marilina Lipsman

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/semblanza.pdf

Edith era maestra y Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Ciencias de la Educación y Doctora de la Universidad de Buenos Aires en el Área Ciencias de la Educación. Fue Profesora Titular Plenaria de Tecnología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Facultad.

Fue Secretaria Académica de la Universidad de Buenos Aires y Directora y creadora de UBA XXI. En la Facultad de Filosofía y Letras fue Vicedecana, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Directora de la Maestría en Didáctica, Directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Directora de la Maestría en Tecnología Educativa. Dirigió el programa de investigación "Una nueva agenda para la didáctica" en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación desde el año 1993. Fue Consejera Directiva, entre otros cargos como representante del Claustro de Profesores.

Fue Coordinadora General del Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación y asesora, docente, evaluadora e investigadora de otras universidades nacionales y del extranjero.

Presidió el I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria; I y II Congreso Internacional de Educación; el Primer y Segundo Seminario Internacional de Educación a Distancia. Fue miembro fundador y Coordinadora de la Red Universitaria de Educación Argentina (RUEDA) y Coordinadora del Nodo Argentino de la Red Latinoamericana de Educación a Distancia (REDLAED).

Entre sus principales obras se cuentan "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos"; "Tecnologías educativas en tiempos de Internet"; "Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa"; "Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior"; "Enseñanzas y tecnologías en las aulas para el nuevo siglo"; "Tecnología Educativa: historia, políticas y propuestas" y "Educación a Distancia en los 90".

Edith fue precursora de la educación a distancia en el país, recreó el estudio de la Didáctica a partir de la definición de una nueva agenda y su análisis de las configuraciones didácticas desde tres perspectivas: la clase que promueve la reflexión, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica de una clase reflexiva. Estableció las bases para el desarrollo del campo de la Tecnología Educativa desde una perspectiva crítica y creativa. En su hacer cotidiano Edith soñó proyectos educativos innovadores y los llevó a la práctica en su constante búsqueda por la democratización y la mejora del sistema educativo. Como maestra Edith generó propuestas memorables de buena enseñanza que mostraron la coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace, a partir de su idea de meta análisis de la clase. Como visionaria incansable apostó a la formación y deja un enorme legado en sus discípulos de todo el país y el extranjero a los que inspiró con su pasión, compromiso y generosidad. Su mirada humanista, de profundos valores éticos, trasciende en su obra.

Edith fue miembro de la RIIED y en relación con la temática del Coloquio podría decirse que a la hora de pensar la evaluación de la docencia Edith se centró una vez más en el análisis de las prácticas de enseñanza y en la perspectiva del docente. En su propuesta para la evaluación de las cátedras de la Facultad de Filosofía y Letras trabajó sobre criterios que fueron discutidos y compartidos con profesores, investigadores y autoridades de la casa. La evaluación se implementó con esfuerzo por diferenciarse de aquellas que viniendo de organismos centrales se enfocaban en el control y asociaban los resultados a estímulos económicos. Esta distinción implicó hablar en cada curso y con cada profesor explicando el

sentido de una autoevaluación pensada hacia adentro de la institución y centrada en la mejora de las prácticas. A la hora de comunicar los resultados su mirada vuelve a reflejarse en la cautela, en el cuidado de los profesores y en una utilización responsable que preservara el sentido con el que la evaluación había sido concebida. Más allá de las consideraciones técnicas y de los resultados destacamos aquí el enfoque: un abordaje en el que la evaluación se sostiene por su sentido ético, libre de sospechas, y por ser un camino posible a la hora de concebir políticas institucionales que, con fuertes definiciones pedagógicas, sigan pensando la clase como espacio creativo, relevante de calidad para todos aquellos que concurren a la universidad pública.

Viene a mi memoria el día que la conocí personalmente a Edith. Fue allá por el año 88; hace más de 20 años. Estaba yo cursando Didáctica en la Carrera de Ciencias de la Educación y ella fue a dar una clase como invitada. Luego de introducir brevemente el tema nos dijo que pasaría un video sobre Conductismo que habían desarrollado en UBA XXI, el Programa de Educación a Distancia de la UBA en el que en ese momento ella era Directora. Ella apagó las luces, encendió el video y, en ese momento, todos los alumnos tomamos nuestros cuadernos y lapiceras y, mientras comenzaba la proyección, tomábamos apuntes cual clase típica. Edith paró el video, encendió las luces del aula y nos dijo: "¿Qué van a escribir? Un video es para mirar y escuchar". Todos nos quedamos asombrados, y dejamos de tomar notas para mirar con atención de qué se trataba la propuesta. Esa fue mi primera clase de Tecnología Educativa y la primera vez que sentí que un docente me proponía desnaturalizar mi ritualizado oficio de alumna. Esa clase me generó el entusiasmo por seguir luego la orientación en Tecnología Educativa con Edith y luego investigar y ser docente en su cátedra. Cursé con ella al año siguiente y podría hoy recordar una a una sus clases memorables.

En estos 20 años la acompañé como discípula innumerables veces a clases, congresos, conferencias; nunca repetí la misma clase - y Edith daba muchas clases por semana- porque sobre todo era una docente nata, disfrutaba de dar clase, se apasionaba y transformaba en ellas.

Bueno, sí recuerdo que repetía sus relatos. Una vez observé para el programa de investigación unas clases de un docente de economía y contabilidad en la escuela secundaria. Su innovación consistía en realizar los "desayunos económicos". Cuando se los conté a Edith ella rápidamente hizo su primer análisis de la clase: el docente generaba una propuesta a dos bandas. Un día por semana daba la tradicional clase de contabilidad y el otro día los chicos desayunaban con el diario analizando la micro y la macro economía. Para Edith estas situaciones de informalidad en las que el docente decía no evaluar a sus alumnos generaban un clima propicio para comprender distendidamente cuestiones complejas. En muchos escritos, clases, en su propio concurso de renovación de titular plenaria, Edith volvía a retomar dicho relato. Siempre me lo dedicaba o me mencionaba, sin embargo, con una mirada cómplice solía darle una vuelta de interpretación de los desayunos que me sorprendía y me dejaba pensando. Edith no repetía sino que reconstruía permanentemente su mirada del objeto de análisis y transparentaba su pensamiento reflexivo de forma modélica cual experto para andamiar nuestros procesos novatos.

En sus preguntas de investigadora se puede traslucir su preocupación en torno a la clase: ¿Qué convierte a una clase en una experiencia memorable? ¿Qué sentidos adquieren lo incierto y lo imprevisible en la experiencia didáctica? ¿Qué valor tiene para la comprensión de las prácticas de la enseñanza el estudio de estas experiencias memorables e inciertas? Son preguntas que Edith se hace en el "Oficio de enseñar", su último libro, a través de narraciones, relatos de docentes. En su libro relata cómo una docente universitaria recuerda una clase en la que el tema para desarrollar era la radio y la educación; había preparado muy bien la clase pero cuando llegó al aula se había confundido al llevar los audios. La docente estaba segura que sin esos cassettes no podía dar la clase y entonces recurrió a su memoria para pasar al tema siguiente. Al

terminar la cursada evaluó con sus alumnos la cursada y se sorprendió cuando los alumnos destacaron a esa clase improvisada como la más motivante, atractiva y hasta muy bien organizada. Es probable que la clase sea más sencilla, se planteara menos desafíos o su preocupación por el olvido la transformara en el mayor de los desafíos. Para Edith, una interpretación posible se debía a que la intuición construida a lo largo de la experiencia docente puede permitir el despliegue de actividades adecuadas a la secuencia de una clase y estimular un proceso comprensivo por parte de los estudiantes. Edith nos proponía reflexionar a través de sus clases, sus charlas, sus conferencias, sus libros, relatos de la literatura, de investigaciones como el de esta docente, muchas veces paradigmáticos a la hora de pensar la enseñanza, la evaluación y la tecnología educativa. Cuando ella elaboraba argumentos que nos iban generando explicaciones convincentes nos generaba otro interrogante o contrapunto para mirar a través de un nuevo relato las cosas desde diferentes puntos de vista y así comprender el objeto.

Tengo los mejores recuerdos de ella; quienes hemos tenido el privilegio de conocerla y compartir el día a día sabemos que era un ser humano increíble.

Esposa, madre y abuela argentina con una familia hermosa. Optimista por default, cuando surgía algún problema en medio del trabajo solía decir "no te preocupes, la vida pasa por otro lado, la familia, los amigos". Irradiaba admiración, respeto y alegría donde iba. Fue siempre generosa en compartir su conocimiento con todo el que se mostraba atento a su escucha. Recomendaba libros, novelas, películas, obras de teatro a todos y, a través de ellos, nos transmitía su mirada acerca de la vida. Lectora incansable; jamás podíamos regalarle un libro que no haya leído ya. Fomentó que sus discípulas se formen, escriban, viajen a Congresos, presenten trabajos, terminen sus tesis y formen discípulos. Disfrutaba viajar. De los viajes junto a ella no voy a olvidar sus audaces comentarios de las conferencias que escuchábamos, la ruta cultural que nos proponía en los días libres: museos, vistas históricas y bares. De todo ella sabía para enseñarnos, pintura, música, literatura, historia y gastronomía. Una maestra difícil de olvidar.

Edith hoy acá tu discípula te recuerda con amor y profundo agradecimiento. Te llevo en mi corazón.

Marilina Lipsman



ACOMPANAMIENTO AL AULA: UNA ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DEL TRABAJO PEDAGÓGICO

ACCOMPANYING THE CLASSROOM: AN STRATEGY FOR PEDAGOGIC TASK
IMPROVEMENT

ACOMPANHAMENTO PARA A SALA DE AULA: UMA ESTRATÉGIA PARA
MELHORAR O TRABALHO EDUCATIVO

José Salazar y Ma. de la Luz Marqués

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art1.pdf

Se ha de reconocer, que la evaluación de la eficiencia docente es un tema de alta sensibilidad en cualquier sistema educativo, y por otro, que los resultados de las evaluaciones estandarizadas a la población escolar chilena, arrojan cifras un tanto desalentadoras, en relación a los niveles y estándares de calidad de los aprendizajes de niños y niñas. En este sentido, existe la tendencia natural de relacionar éxito escolar con un adecuado quehacer pedagógico en el aula. Por ello y en este contexto, se han definido políticas educacionales que tienen como prioridad introducir los acompañamientos al aula como una alternativa cierta para mejorar constructivamente la calidad de las prácticas de los docentes. Para lograr esta meta, se requiere implementar programas de acompañamiento que se incorporen a los Proyectos Educativos Institucionales (Lepeley. 2003), transformándose en verdaderas instancias de auto perfeccionamiento, desarrolladas, sistemática y organizadamente en todos los establecimientos educacionales.

Los niños y las niñas, especialmente de Latinoamérica, acceden a una educación acorde a los recursos económicos que perciben sus padres. Esta realidad se ve reflejada en las diferencias obtenidas en los resultados escolares, los mismos que se asocian directamente a los niveles de pobreza y origen social (Freire. 1999). Esto viene a confirmar la problemática que enfrenta el sistema para ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, brindándoles caminos escolares diversos y flexibles, que permitan fortalecer y desarrollar plenamente su cognición, afectividad y capacidad para desarrollar y llevar a cabo los desafíos que enfrente en la vida.

Es así como el rol docente adquiere connotación y se convierte en objeto de estudio, es decir, comienza una profunda introspección en el desempeño del profesorado con la intención de dar con las señales que otorguen respuestas y ayuden a mejorar la calidad de los sistemas educativos (MINEDUC. 2003). No hay duda, las investigaciones así lo confirman, "los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Murillo y Román. 2008: 2). El trabajo docente, principalmente el que se relaciona con la preparación de la enseñanza y la organización del proceso de trabajo en el aula, constituyen importantes factores que influyen en los aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, la docencia eficaz y eficiente es inexcusablemente consecuencia del conjunto de disposiciones, saberes y prácticas de diferentes actores e instituciones que se entrelazan en el campo educativo, político y social, y que convergen finalmente en la escuela (Day. 2005). Es en este contexto, que adquiere relevancia la práctica de observación y acompañamiento en el aula, donde el observador puede ser parte del equipo directivo, equipo docente o pares, y tiene como meta, conducir a los profesores y profesoras a situaciones de aprendizaje profesional que renueven su práctica. Desde esta mirada, no se espera que el observador emita juicios sino más bien genere reflexión para el aprendizaje del profesor. Lo anterior solo será posible si el proceso de acompañamiento es socializado y retroalimentado con el docente en un ambiente de fortalecimiento profesional. Esto lleva a desarrollar una mirada diferente, entendida como el análisis y la reflexión en torno al propio desempeño que, sin duda, resulta la mejor estrategia para el desarrollo profesional de los docentes.

El que cada docente pueda verse a sí mismo como lo ven los demás, es una forma de comprender mejor su propio actuar y los efectos que éste produce. Esto traerá como consecuencia la autocrítica que obligará al docente a aceptar algún grado de incompetencia, para ir en busca de la mejora continua. Tal como lo señala Santos (1996: 47). (Quien cita a Barber): "Para mejorar la enseñanza a través de la evaluación formativa, un profesor debe admitir previamente que él o ella están haciendo algo imperfectamente y que la acción del profesor debe mejorar a través de la evaluación".

Para que los maestros puedan durante su trayectoria profesional, ampliar conocimientos sobre sus prácticas, necesariamente tendrán que buscar solos y con otros, espacios de diálogo y reflexión sobre su propio pensamiento, los valores que lo sustentan y los contextos donde se desempeñan. Es aquí donde adquiere relevancia el acompañamiento en el aula, puesto que para propiciar aquello, es fundamental observar las prácticas docentes activa y pasivamente, recogiendo en la acción insumos que retroalimenten al docente para reflexionar, analizar y reconstruir su accionar pedagógico. En esta línea, Labra y otros (2005: 139) señalan: "La investigación-acción (Carr y Kemmis 1988) se presenta como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un profesor explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa está produciendo mejoras en ella, así como en su formación como docente"

Por esto, la importancia de este estudio radica en establecer que la observación y evaluación de la práctica pedagógica, es una estrategia de retroalimentación que proporciona a los docentes, datos sobre su quehacer docente, información para la toma de decisiones, orientación y asesoría para superar limitaciones, insumos para el mejoramiento y finalmente, percibir el acompañamiento como una herramienta para la mejora y no como una práctica evaluativa castigadora, ya que son los méritos y los errores, los medios utilizados para mejorar la acción educativa, promoviendo el desarrollo personal a través de un trato horizontal.

1. DESARROLLO

El planteamiento del problema de esta investigación cualitativa se focaliza en el siguiente cuestionamiento: ¿Qué cambios se manifiestan en el ejercicio profesional de los/as profesores/as de una escuela particular subvencionada, después de ser acompañadas y retroalimentadas sus prácticas docentes?

Por su parte, el objetivo general de la misma consistió en: conocer el efecto que tiene sobre los docentes el acompañamiento al aula y su retroalimentación, buscando identificar los factores que propician, como resultado de esta intervención, el cambio positivo en sus prácticas pedagógicas. A su vez, los objetivos específicos se resumen a un total de dos: Describir los cambios que se generan en el docente al incorporar el acompañamiento y retroalimentación de sus clases como soporte constructivo para mejorar sus prácticas pedagógicas y; Analizar las estrategias de acompañamiento que promovieron cambios positivos en las prácticas pedagógicas de los docentes, determinando los aspectos que manifestaron cambios sistemáticos en el tiempo

La muestra que participó es no probabilística, correspondiendo a cinco docentes de enseñanza básica de un establecimiento particular subvencionado de la Región de Los Lagos. Donde los criterios de selectividad fueron: la disposición a participar en el estudio; ser profesor de enseñanza general básica titulado y en ejercicio docente; haberse desempeñado en el establecimiento por un periodo no inferior a un año; participar de todas las actividades técnico pedagógicas que se desarrollan en la escuela y; conocer el proyecto educativo y el plan de mejora.

Con respecto a los procedimientos de recolección de información, debemos señalar que los instrumentos empleados corresponden a un total de tres: un registro de observación no participante, uno de

observación participante y un cuestionario orientador para desarrollar un grupo focal. Dichos instrumentos fueron validados por juicio de expertos y grupo de pares.

Una vez recogida la información, ésta fue transcrita y devuelta a los docentes para su lectura, permitiendo por un lado, comprobar la validez de la información y, por otro, retroalimentar a los docentes participantes, identificando las debilidades de su práctica que hasta ese momento no habían detectado. Posteriormente se realizó una lectura profunda y reiterada de los instrumentos, determinando las categorías y las sub-categorías de análisis, diseñándose un esquema que permitiera visualizar los hallazgos e iniciar un proceso de análisis a la luz del marco referencial. Las categorías utilizadas fueron:

- Cambios en el quehacer docente
- Estrategias de acompañamiento que promueven cambios positivos

2. RESULTADOS

2.1. Cambios en el quehacer docente

Los cambios evidenciados entre un acompañamiento y otro se delimitaron en dos grandes esferas: a) Cambios en el docente: esfera que señala indicadores de cambio que tienen relación con la didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje. b) Cambios en las relaciones interpersonales: esfera que señala indicadores de cambio que tienen relación con el ambiente para el aprendizaje de todos los estudiantes. Para efectos de análisis de la investigación, cabe señalar que los participantes se individualizaron como D1, D2, D3, D4 y D5.

2.1.1. Cambios en el docente; didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje

Los resultados iniciales arrojaron escasa promoción del pensamiento, no se estimulaba la inferencia, tampoco la formulación de hipótesis, se observó escasa utilización de la resolución de problemas como estrategia de inicio y activación de aprendizajes previos. Los primeros acompañamientos realizados dejaron en evidencia la debilidad que presentaban los maestros en el ámbito de la estimulación del pensamiento crítico analítico, desarrollaban una clase donde el activismo era el motor, sin darle sentido ni significación al trabajo que niños y niñas realizaban, no cuestionaban ni desafiaban su pensamiento. A medida que avanzó el proceso investigativo se desarrollaron conversaciones reflexivas entre los docentes y el investigador, lo que permitió que todos los docentes comenzaron a utilizar la pregunta cuestionadora y desafiante, promoviendo el pensamiento y la identificación de claves que dieran significación al aprendizaje. Los maestros demostraron sustanciales cambios, pudieron incorporar el aprendizaje esperado, como elemento central de sus clases. Esto les facilitó operacionalizar el contenido dentro de la clase, dándole sentido y significación al aprendizaje de sus estudiantes. El análisis de sus prácticas mostró que los tres momentos de la clase, inicio, desarrollo y cierre, comenzaron a ser intencionados, desarrollando coherentemente la propuesta metodológica. Inicialmente todos los docentes desplegaron estrategias tradicionales, de corte frontal. No utilizaban la pregunta como promotora del pensamiento y del aprendizaje, no lograban orientar a sus estudiantes desde el error hacia el acierto. A medida que se prosperó en el proceso, el error se transformó en una estrategia al servicio del aprendizaje, abriendo espacios de participación, validando todos los aportes como oportunidad de

mejora. Gradualmente se comienza a observar la incorporación del trabajo en equipo donde se propició el aprendizaje colaborativo acompañado de un monitoreo permanente del mismo.

El tiempo pedagógico utilizado por los docentes, en los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la clase, coincide en actividades, estableciéndose algunos patrones que son comunes a todos los participantes. Estas observaciones se evidencian en los acompañamientos tanto participantes como no participantes (Ver esquema 1).

- Inicio de la clase: "El invitar a realizar actividades para desarrollar su imaginación y creatividad a partir de hechos y/o experiencias conocidas y cercanas, estimula el desarrollo de un trabajo adecuado y atractivo" (observación N°3 D3 31/03/2010).
- Desarrollo de la clase: "Se aprovechan todos los aportes al interior de los grupos de trabajo. Se fortalece el diálogo y el consenso como estrategia para tomar acuerdos y desarrollar la tarea." (Observación N°2 D4 28/04/2010).
- Cierre de la clase: "El docente realiza un cierre, pero a partir de otro ejercicio práctico, no retoma el aprendizaje trabajado. No se elaboran conclusiones" (Observación N° 2 D1 26/04/2010).

ESQUEMA 1. DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE



Sin embargo, los acompañamientos pudieron constatar que el monitoreo permanente de la actividad en desarrollo por parte del docente, no evalúa el trabajo en términos de aprendizaje. Se observa escaso uso de estrategias, que despierten en el estudiante el cuestionamiento permanente sobre la calidad de su aprendizaje. En síntesis, el profesor enfatiza el "hacer" por sobre el "cómo hacer", no utilizan la metacognición, omitiendo dar significado al proceso que desarrollaron los estudiantes en el transcurso de la experiencia de enseñanza aprendizaje.

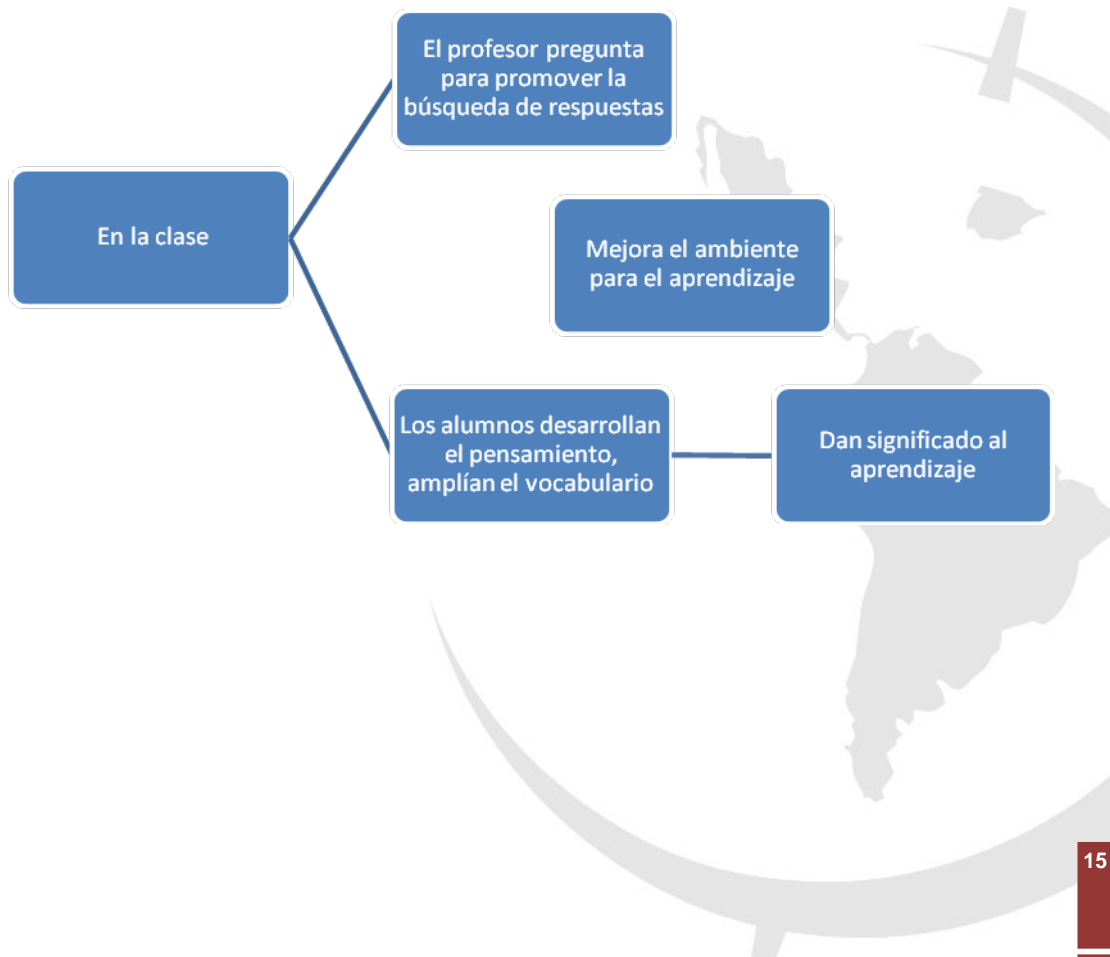
Al término de la investigación, no ha sido posible evidenciar cambios relevantes en el cierre de la clase, la totalidad de los docentes manifiesta debilidad en el manejo de la metacognición como estrategia retroalimentadora del aprendizaje.

2.1.2. Cambios en las relaciones interpersonales; ambiente para el aprendizaje de todos los estudiantes

Las relaciones interpersonales, al inicio del proceso estaban trazadas desde una sola dirección, la del docente. La organización de la clase estaba determinada, y en este aspecto, niños y niñas tenían escasa oportunidad de probar su autonomía, interactuar libremente con sus pares y auto regular su conducta. Gradualmente se incorpora la norma consensuada y a partir del segundo acompañamiento aparecen en el aula los primeros manuales de convivencia, explicitados en un soporte claro y a la vista de todos los actores del proceso. No todos los docentes participantes incorporan el uso de un manual de convivencia o listado de acuerdos explicitados y visibles, pero implementan una serie de acuerdos con los estudiantes, con el objeto de mejorar sus relaciones y abrir espacios ordenados y democráticos de diálogo y debate. Al comienzo del proceso investigativo los docentes manifiestan tener bajas expectativas en relación a sus estudiantes.

Se observa escasa interacción profesor-alumno., como consecuencia, no se debate ni se insta a resolver situaciones problemáticas. Reiteradamente hacían uso de la pregunta explícita, dejando prácticamente de lado el cuestionamiento implícito y personal. Es a partir del segundo acompañamiento, que los docentes dan inicio, con cautela y cierta inseguridad, al empleo de la pregunta cuestionadora, movilizadora y desafiante, promoviendo en los niños y niñas la búsqueda e indagación para dar respuesta a las interrogantes que son formuladas, lo que se traduce, sin duda, en mayores expectativas del docente sobre sus estudiantes. Una sana convivencia, sumada a altas expectativas, brinda espacios de participación entre los actores del proceso educativo, impulsando ambientes propicios para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. (Ver esquema 2)

ESQUEMA 2. RELACIONES INTERPERSONALES ESTUDIANTE-PROFESOR



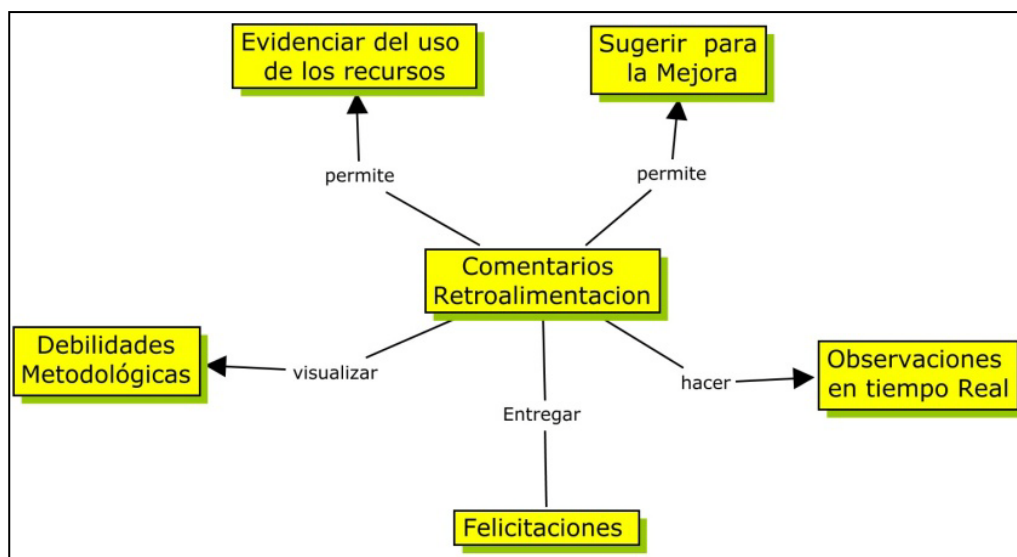
2.2. Estrategias de acompañamiento que promovieron cambios positivos en las prácticas pedagógicas

2.2.1. Acompañamiento no participativo

Al finalizar cada uno de los acompañamientos al aula y posterior a las transcripciones, se realizó una entrevista formal con el docente, dando lectura al registro realizado, para analizarlo bajo un prisma constructivo. Se entregaron sugerencias y orientaciones con respecto a la utilización de algunas estrategias; como el uso del error, pregunta movilizadora, distribución del tiempo en el aula y sugerencias en el uso adecuado de los recursos.

Todo lo anterior generó en el docente, reacciones poco receptivas e incluso de negación, donde la retroalimentación por escrito y en un formato estructurado, con uso de lenguaje técnico provocó también un clima de tensión, enfrentando dudas, inseguridades y resistencia del docente participante: "A mí me afectó mucho cuando leí el documento y yo no estaba de acuerdo y se lo dije, me había dejado súper mal y no lo aceptaba tampoco. Después, claro que cambió la posición y me sentí bien, claro que hay cosas que tengo que mejorar, tengo que aceptarlas porque así voy a seguir aprendiendo, pero la primera vez me dolió mucho yo dije ojalá que me den el papel, lo voy a mirar y lo voy a pescar y lo voy a tirar al fuego." (D5; Focus Group). Sistemáticamente estos aspectos deficitarios fueron mejorando y los docentes se mostraron llanos a aceptar el documento y analizar en conjunto las observaciones que se habían recogido en el proceso.

ESQUEMA 3. ASPECTOS POTENCIADORES DE LA RETROALIMENTACIÓN



El escaso manejo de técnicas metodológicas asociadas a una pobre terminología y vocabulario disciplinar, gatilló reacciones inadecuadas en los docentes, quienes manifestaron sentirse amenazados. Gradualmente estas reacciones fueron siendo reemplazadas por otras, que manifestaron intenciones de cambio y mejora. La observación en tiempo real permitió generar sugerencias, aportar con ideas, insumos y también fortalecer los aspectos positivos de las prácticas observadas, impulsando un cambio en los docentes, que les permitió ordenarse en el tiempo, innovar y generar clases más atractivas e interesantes para sus estudiantes.

Los cinco docentes participantes manifestaron cambios positivos a partir de las retroalimentaciones desarrolladas después de los acompañamientos. (Ver esquema 3)

“A mi igual me ha gustado mucho las formas de trabajar en los tres momentos importantes, quizás no los hayamos completados todos como quisiéramos pero ya uno con esta forma de entregar aprendizajes se va ordenado, ya no requiero ver la hora porque conozco mis tiempos. Nos ha hecho muy bien ordenar la clase saber cuándo inicio, cuánto tiempo tengo para ver los trabajos y el término de mi clase. Me gusta mucho, me he sentido bien. Bueno esto se veía venir, hace muchos años unos colegas ya habían comentado esto, que trabajemos con INICIO, DESARROLLO Y CIERRE con el fin de que una clase sea realmente finalizada. Es bueno que quede claro lo que nosotros queremos entregar.” (D3; Focus Group)

Se puede concluir, que el aporte realizado por una retroalimentación escrita y entregada al docente para su lectura, análisis y posterior reflexión permite que él o ella pueda, con calma y en la intimidad, reflexionar profundamente y visualizar constructivamente sus fortalezas y debilidades, recoger e implementar gradualmente y de acuerdo a sus posibilidades, las sugerencias entregadas por el docente que realizó el acompañamiento generando importantes y profundos cambios en su praxis.

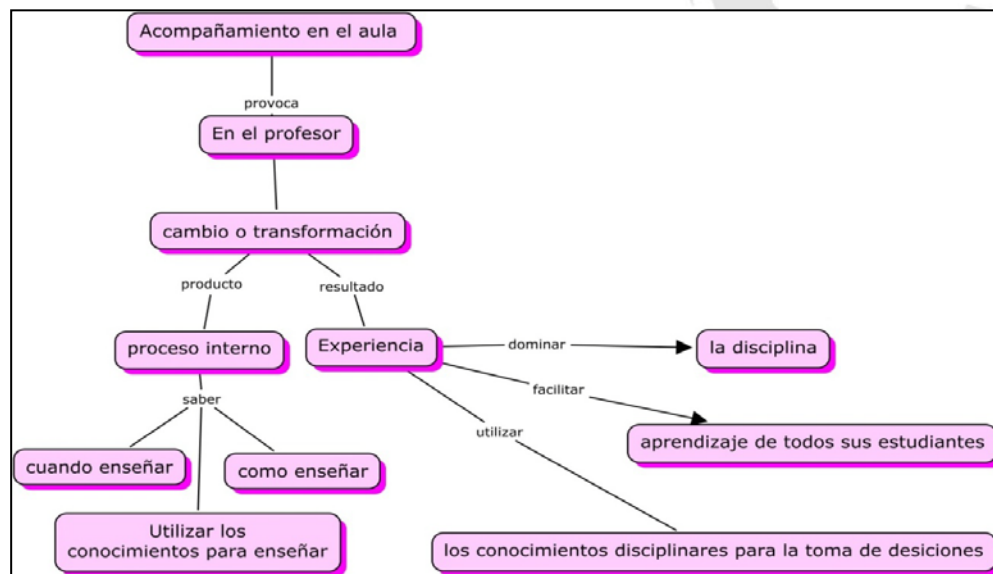
2.2.2. Reflexión y análisis grupal

Semanalmente y por un periodo de dos horas, se realizó un taller de reflexión pedagógica, cuyo objetivo fue analizar y reflexionar en torno a las prácticas docentes, una de las temáticas centrales del debate “El acompañamiento al aula”.

Las prácticas docentes en el aula, lamentablemente no fueron impactadas por esta reflexión. Aunque se observaron procesos de análisis colectivo, los docentes se mostraron muy reservados sobre sus procesos personales y se dificultó la socialización de sus éxitos y especialmente, de sus fracasos. Se intencionaron intercambios de experiencias, como estrategia eficaz para favorecer el apoyo metodológico y la construcción colectiva, sin embargo, no fue posible implementar estas estrategias y, por lo tanto, tampoco se pudieron dimensionar cambios a partir de esta instancia de fortalecimiento docente.

2.2.3. Acompañamiento Participativo

ESQUEMA 4. CAMBIOS GENERADOS A PARTIR DEL ACOMPAÑAMIENTO



En contraste con lo anterior la modalidad de acompañamiento participante resultó un éxito. El docente observador participó activamente de la clase, guió el desarrollo de la misma en coordinación con el docente acompañado. En todas las clases que acompañó, asumió el cierre, modelando el desarrollo del último momento de la clase. Lo anterior provocó que se estableciera una relación de cercanía y apoyo mutuo, aumentando la seguridad y confianza del profesor que era acompañado.

Esta modalidad de intervención provocó impacto en las prácticas docentes, generando cambios significativos en cada uno de ellos.

“El acompañamiento participativo ayudó a que los chicos, no sientan que la visita de un profesor o un colega que entre a la sala mientras su profesor está haciendo clases, es una suerte de evaluación sino que lo percibieron como una actividad natural, donde todos los que estaban participando aportaban a la construcción del conocimiento, no era solo el profesor que estaba dictando clases responsable, eran todos los actores aunque sea algo activo y eso es lo que sentí cuando se me realizó un acompañamiento participativo, los chicos se sintieron confiados (D2; Focus Group).”

En síntesis, se puede concluir que, el acompañamiento participativo resultó ser la técnica más aceptada por los docentes, todos sin excepción, manifestaron preferir esta modalidad de seguimiento y monitoreo, sumado a la retroalimentación en soporte papel, que garantizó sistematizar sus procesos, contar con registro de su evolución y constatar las situaciones particulares que pudieran haberse desarrollado en el transcurso de la actividad, todo esto les permitió revisar y remirar su práctica crítica y analíticamente, evaluando su propio desempeño y determinando qué áreas o aspectos requerían de mejora, pudiendo acoger las sugerencias aportadas por el observador o buscar en otros, sus pares, herramientas e insumos que les permitieran instalar los cambios en su quehacer docente.

3. CONCLUSIONES

La investigación realizada abordó una de las temáticas más controvertidas de la contingencia educativa actual, “el acompañamiento al aula”, conocido también como supervisión educativa (Fermín. 1980). En todos los niveles educativos este tema ha sido conversado y debatido, se ha analizado críticamente esta estrategia, prevaleciendo principalmente aquellos aspectos que le otorgan a esta práctica, una connotación oscura y castigadora. Luego de realizar este estudio y develar en terreno los aspectos positivos que esta práctica tiene, se hace necesario, entonces difundir y compartir los hallazgos, todos profundamente potenciadores de la mejora, tanto del ser docente, así como también el saber hacer docencia. Por lo tanto y conforme al análisis de los datos recabados, se puede afirmar que:

- Todos los docentes participantes desarrollaron una valoración positiva de los acompañamientos al aula, sostenida sobre la convicción que éste resultó ser un aporte para el logro de una mejor organización en su quehacer docente en relación a la metodología y a las actividades de enseñanza aprendizaje, ampliaron el conocimiento de su realidad y mejoraron las expectativas de los estudiantes. No es menor el valor que los docentes le asignan al acompañamiento al aula, considerando que es una práctica que promueve la excelencia, estimula la crítica constructiva, despierta la autocrítica y mejora, en términos globales, los procesos de enseñanza aprendizaje y el desarrollo profesional.
- Los docentes coincidieron al describir las características del profesional a cargo del acompañamiento, quien debía cumplir con un perfil dado por una serie de cualidades de

orden personal y profesional. Sin embargo, no se puede pasar por alto el rol y la función que debe acompañar a este profesional, como también lo que se espera pueda desarrollar en el aula, fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje y delimitando con directrices claras, la compleja tarea de enseñar.

- Al realizar una serie de acompañamientos al aula se producen cambios en la praxis de los docentes acompañados, incidiendo positivamente el clima afectivo y socio emocional de sus clases. De acuerdo a lo expuesto, los profesores, lograron interactuar de mejor manera con sus estudiantes, incursionando en nuevas formas de enseñar, mejorando sistemáticamente sus relaciones interpersonales. Generaron un mejor clima para el aprendizaje de todos sus estudiantes, utilizando e implementando variadas estrategias y recursos, los que fueron utilizados con fines lúdicos, entretenidos, activos y desafiantes, mejorando el uso del tiempo en función del aprendizaje propuesto.
- Destaca la modalidad de acompañamiento participante como la estrategia más exitosa en este proceso investigativo. Poder observar en tiempo real y de manera activa, permitió sugerir y aportar ideas e insumos al docente en el momento del acto educativo, en la clase, lo que generó por un lado, fortalecer los aspectos positivos de las prácticas observadas y por otro, mejorar aquellos aspectos vulnerables. Todo aquello que favorezca el cambio, faculta a los docentes para ordenarse en el tiempo, innovar y generar clases más atractivas e interesantes para los estudiantes. Esta forma de acompañar resultó ser la más aceptada por los docentes, todos, sin excepción manifestaron preferir esta modalidad de seguimiento y monitoreo, agregándole la retroalimentación en soporte papel. Esto permitió a los docentes sistematizar sus procesos, leer las observaciones y analizar lo allí descrito bajo un prisma constructivo, contando con un registro de su evolución y una evidencia de las situaciones particulares que se desarrollaron en el transcurso de la actividad de acompañamiento.
- Es probable que la escuela necesite reconocer que sus: estructuras, normativas y discursos, ya no son fuente de atracción para los estudiantes. Esta realidad puede traer como consecuencia, una pérdida de interés por parte de los estudiantes en relación a las propuestas escolares presentadas, ya que para ellos conforman una rutina diaria y aburrida. El acompañamiento al aula proporciona información que permite identificar estos nudos y revertirlos, mediante el análisis personal y de equipo, facilitando el cambio e innovación por medio del espiral continuo de la reflexión docente. El espacio escolar debe abrirse a nuevos horizontes, es preciso atender a las experiencias de los estudiantes, a lo que ellos demandan en el presente. Son los propios estudiantes quienes deben representar el eje inspirador de la escuela. Si la práctica escolar, no desea abandonar aquella tradición que le presenta limitaciones, solo seguirá encerrándose en sí misma, alejándose de los estudiantes y de la propia realidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* Madrid: Narcea.
- Fermín, M. (1980). *Tecnología de la Supervisión Docente*. Editorial Kapelusz. S.A. Buenos Aires.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Ed. Siglo XXI.
- Labra, P; Montenegro, G; Iturra, C; y Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXI*, N 2, pp. 137-143.
- Lelepey, T. (2003). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*. Ciudad de México: Mc Graw- Hill Interamericana Editores S.A.
- MINEDUC. (2003). *Marco para la Buena enseñanza*. Santiago: C&C Impresores.
- Román, M. y Murillo, J. (2008). La evaluación del desempeño Docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1. N° 2. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>. Consultado el 10 de Marzo 2010.
- Santos, M. (1996). *Evaluación Educativa 2: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río del la Plata.



TIPOLOGÍA DE LA DOCENCIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL NOROESTE DE MÉXICO

TYOLOGY OF TEACHING AT A PUBLIC UNIVERSITY IN NORTHWESTERN MEXICO

TIPO DE ENSINO AT A PÚBLICA UNIVERSIDADE DO NOROESTE DO MÉXICO

Rosario L. Domínguez y Lydia E. Martínez

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art2.pdf

La docencia universitaria es un elemento central dentro de los cambios orientados hacia la calidad educativa y como tal, requiere de valoraciones permanentes que caractericen el estado vigente de su práctica, promuevan su desarrollo viabilizando la atención y estimulación necesarias (González-Such, 2003; Valdés, 2000).

Pese a su importancia, la definición de la actividad docente es todavía un asunto pendiente en el ámbito de la investigación educativa. Prueba de ello, la diversidad de aproximaciones (ej. Laurillard, 2002; Luna-Serrano, 2002; Tejada-Fernández, 2001; Ramsden, 2003; Zabalza, 2003) que reflejan los niveles de incidencia y factores que influyen en dicha actividad, implicando valores, principios morales, habilidades didácticas y conceptuales (Hernández y Sarramona, 2002).

El carácter multidimensional de la práctica docente advierte consideraciones metodológicas y operativas dentro de la evaluación educativa (Bustelo, 2000) que, sin descuidar aspectos de rigurosidad y sistematicidad, proveen de información veraz y confiable a fin de fundamentar acciones de mejora de la calidad educativa (Fresán y Vera, 2000; Tejedor, 2003). En este sentido, en el diseño de una estrategia de evaluación de la práctica docente es conveniente considerar las características personales, sociales, laborales de la población (Gil Antón, 1994; Rodríguez, J. 2000; Grediaga Kuri, 2000, García Gaduño, 2004), componentes situacionales o dimensiones de la práctica docente (Rueda Beltrán, 2001, Luna Serrano, 2002) así como los procedimientos para garantizar la fiabilidad y validez de los procedimientos e instrumentos para la recolección de datos (De Miguel, 2003; Cantero y Cols. 2002).

Dentro de la evaluación docente, existe una vertiente de estudios que enfatizan las características personales de la población y otra que acentúa las dimensiones o situaciones de la práctica docente. Dentro del primer grupo de estudios se destacan aquellos que relacionan a la edad, al género al estatus laboral, la antigüedad en la docencia y el grado académico con la eficiencia del profesor en las interacciones con los estudiantes (García Gaduño, 2004). Un segundo grupo de estudios incluye variables acerca del campo disciplinar de los profesores a quienes se evalúa, los programas de mejoramiento salarial y el grado de inclusión que éstos han tenido en las iniciativas institucionales (Mateo, 2000; García Gaduño, 2005).

Existen estudios que exploran las creencias del profesor como un factor relevante en la variedad de la práctica docente, señalan la importancia de incluir lo que el profesor piensa y cree, conoce y puede llegar a desarrollar dentro del aula, el nivel de conocimiento sobre la materia, el manejo de nociones didácticas así como la percepción que tiene el profesor de las capacidades de sus estudiantes, la normativa universitaria y la percepción acerca del quehacer docente como variables que atañen directamente a su práctica (Cabrero, 2003; Troiano, Elias y Amengual, 2006).

Dentro de los estudios que acentúan las dimensiones o situaciones de la práctica docente se sostiene que la relación entre el profesor-estudiante dentro de un programa de formación profesional, es objeto de valoración distinto a las demás funciones del académico como son la investigación, la extensión y difusión de la cultura (Rueda Beltrán, 2004). En el que el tiempo disponible, el docente se bifurca en actividades de gestión académica, actividades de planificación y elaboración de materiales (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Las aportaciones de Zabalza (2003) al campo, señalan una serie de actividades de tipo instrumental que en conjunto denomina docencia y abarcan actividades de diseño didáctico, de ambientes de aprendizaje y de materiales, así como la adecuada selección de contenidos, metodologías y recursos tecnológicos para apoyar el quehacer con los estudiantes. El autor considera también como parte de la práctica docente la

generación de estrategias de coordinación con pares, el diseño de formas de evaluación del aprendizaje, así como la atención personal a estudiantes.

El estudio Ruiz de Miguel y Oliveros Martín Varés (2006) concreta la práctica docente en la metodología didáctica que emplea el profesor con los estudiantes, involucrando acciones tales como permitir la participación en el aula, dar seguimiento y valoración directa al desempeño de los estudiantes, así como la atención a aspectos personales como la identificación plena de nombres, identidades, entre otros.

Los estudios de evaluación docente retoman tanto la perspectiva sumativa-rendición de cuentas como la formativa o de mejora (Jornet, 1996), lo que deriva el tipo de instrumentos y lógicas de interpretación de tan multidimensional hecho.

Cantero (2002) realizó un análisis profundo del estado que guarda la evaluación docente en 17 universidades españolas, representativas tanto por su capacidad de cobertura como por su distribución y localización. En ese trabajo se identifican conductas instrumentales y situaciones que constituyen las dimensiones de la práctica docente que, bajo un procedimiento de análisis factorial, le permite proponer un cuestionario válido del que se derivaron tres dimensiones: metodología docente - actividades básicamente de conducción en el aula -, obligaciones del profesor - acciones formales de interacción con el estudiantado - y programa - aspectos técnicos de planificación. Esta propuesta es un buen referente conceptual-metodológico en la construcción de instrumentos válidos para la evaluación docente.

Bajo la lógica de la evaluación como proceso de mejora, Miguel Díaz (op.cit.) señala cinco estrategias de evaluación orientada a la autorregulación, de las cuales, dos resaltan por su acertada inclusión: (a) la noción de evaluación docente basada en la metodología de enseñanza y; (b) el empleo de técnicas para el levantamiento de información personalizado, dado que "no se puede evaluar de la misma forma a un profesor que utiliza una metodología centrada en lecciones magistrales que a otro cuya docencia se lleva a cabo a través de la realización de proyectos" (p.24).

Rueda (2004) apunta que dos elementos claves en el aspecto metodológico de la evaluación docente son el estudiante - como agente principal que responde los instrumentos - y el empleo del cuestionario como técnica predominante en la evaluación docente. El autor indica la importancia de que el principal beneficiario de una práctica efectiva otorgue valor y exprese su opinión, aún y cuando eso pueda ser considerado una práctica fiscalizadora que, en México, predispone al profesorado y retarda concientización hacia la costumbre de la auto evaluación.

Una perspectiva alternativa son los trabajos que destacan la importancia de generar los sistemas integrales de evaluación que consideren al docente, al estudiante y a los mismos docentes para determinar el modelo de docencia que predomina en la institución y con ello tener un plano más real al momento de realizar cualquier tipo de medición y posterior evaluación (Tejedor, Castro y García 1988; García, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Valenzuela Medina, 2002) esto es que en el marco de las funciones de la universidad (De la Orden, 2002) la docencia no se conciba como un conjunto de acciones aisladas y sin sentido, sino más bien como un quehacer profesional y disciplinario que ocurre en un contexto normado y con ello considerado como una variable importante para probabílizar la calidad del aprendizaje del estudiante universitario.

Estévez García y Pérez García (2007) acentúan la necesidad de contar con herramientas técnicas que desde el planteamiento teórico-metodológico puedan justificar la selección de variables que por magnitud, valor mediador, capacidad de incidencia en el cambio educativo y puedan contribuir

fundamentalmente a valor esencial de la evaluación educativa: la obtención de resultados para la retroalimentación de los sistemas educativos en el proceso de toma de decisiones (Fernández Díaz y González Galán, 1997 en Estévez García y Pérez García op.cit.).

El objetivo del estudio fue obtener parámetros de la práctica apostando a una diversidad derivada de las distintas condiciones laborales, de formación profesional y concepción de para el diseño de estrategias de desarrollo docente de la institución donde se llevó a cabo para conocer los elementos susceptibles a considerar en un sistema de indicadores de la práctica docente.

1. DESARROLLO

1.1. Metodología

1.1.1. Población

Profesores adscritos a cualquier Departamento de la Universidad que tuvieran al menos 1 año de antigüedad en la docencia dentro de la universidad, sin distinción de tipo de contratación y nivel tabular, género o edad, que estén impartiendo clases en cualquier materia del plan de estudios vigente o reestructurado con los lineamientos de nuevo modelo educativo.

1.1.2. Diseño

Estudio ex post facto descriptivo de tipo transversal.

1.1.3. Muestreo

A la población total de cada grupo se aplicó el criterio para obtener el tamaño de una muestra representativa (Hernández Sampieri, 2000) al 95% de confiabilidad, 5% de error, $P=.05$ y $q=.05$, donde $N= 1164$ y $n= 109$ profesores que imparten materia obligatoria en planes vigentes o recién reestructurados. Como es necesario establecer los estratos que definen a la población total, se siguió el procedimiento para muestra probabilística estratificada, obteniendo una $KSh= .2551$.

1.2. Instrumento

Cuestionario de la práctica docente. Instrumento de medición a través del autoreporte de tres dimensiones de la práctica docente: planeación, conducción y evaluación. Consta de 5 segmentos que exploran: datos de identificación, experiencia en docencia, práctica docente, ejercicio profesional, distribución del tiempo laboral y formación docente. Los apartados de datos de identificación, experiencia docente, ejercicio profesional y distribución de tiempo laboral se conforman por un total 15 reactivos de tipo nominal y ordinal. El apartado de práctica docente consiste en una escala de 65 reactivos en una escala tipo likert.

Se realizó el análisis de consistencia interna en donde se obtuvo un alfa de .915.

1.3. Procedimiento

Se acudió a las áreas de concentración de maestros de los estratos seleccionados (área de cubículos, coordinación, aulas), solicitándose su disposición para contestar el cuestionario, ya sea en ese momento o

que indique la fecha para volver por el mismo respondido. Una vez que se establece el compromiso se detalla la intención del estudio, la confidencialidad de los datos así como las instrucciones en los distintos segmentos del instrumento. Se obtiene retroalimentación para verificar que ha sido comprendida cada instrucción y se procede a la aplicación del instrumento.

El método para la obtención de los cluster es el señalado por Hair, Anderson, Tatham y Black (2000) como primer paso sugiere sea, tomar la decisión de cuantos conglomerados serán suficientes para dejar claras las diferencias y similitudes de la muestra. La decisión en este caso se tomó debido a la distribución de la diversidad de uso de técnicas y estrategias que son parte de las dimensiones y subdimensiones de la práctica docente, por lo que se formarían cinco grupos, uno que "nunca" utiliza la diversidad de técnicas y estrategias que se muestran en las dimensiones, un segundo que "casi nunca" utiliza la diversidad de técnicas y estrategias, un tercero que "a veces" las utiliza, un cuarto que "casi siempre" las utiliza y un quinto que "siempre" utiliza la diversidad de técnicas y estrategias pertenecientes a las dimensiones de la Práctica Docente. Los análisis de varianza llevados a cabo en los apartados anteriores también aportan evidencia de que esta distribución es la más adecuada. Sin embargo para confirmar que la decisión es la mejor para realizar la tipología, se sometió a los datos a un procedimiento de QUICK CLUSTER, de los resultados obtenidos se retomó el *Cluster membership*.

Una vez determinado el número de conglomerados, se continuó el procedimiento, que consta de tres pasos: obtención de los conglomerados, interpretación de los conglomerados y validación y elaboración del perfil de los grupos.

2. RESULTADOS

Como parte del primer paso se obtuvo la Tabla 1 que muestra la estructura de los conglomerados, el número de casos por conglomerado y el valor mínimo y máximo de las distancias. Los valores mínimos y máximos, así como el número de casos por conglomerado, son fundamentales para tomar la decisión de los cinco conglomerados, tratando de abarcar el mayor número de sujetos, y el mayor número de valores por sujeto (valores altos, bajos, medios).

TABLA 1. ESTRUCTURA DE LOS 5 CONGLOMERADOS

Conglomerado	No. de Casos	Valor mínimo de distancia	Valor máximo de distancia
1	38	1.247	3.602
2	36	1.802	4.239
3	31	2.074	3.447
4	9	1.659	3.087
5	39	1.448	3.217

2.1. Interpretación de los conglomerados

La Tabla 2 muestra los valores de media de las dimensiones de la práctica docente por cluster, así como el puntaje de chi cuadrado y la significancia, que se obtuvo al someter los datos a un análisis de Kruskal-Wallis. Como se puede observar en la dimensión de evaluación, la igualdad de los grupos no existe, debido a que hay diferencias significativas entre las medias. Con relación a la dimensión planeación la diferencia esta en el cluster uno, es el que hace la diferencia de los demás grupos por tener la media más baja. En la dimensión conducción de grupo los grupos son iguales, ninguna de las medias hace la

diferencia. Todas las subdimensiones de Evaluación, tienen diferencias significativas en las medias por cluster, en cambio las subdimensiones de conducción de grupos, no tienen ninguna diferencia significativa entre los grupo, lo que sugiere que en esta dimensión los grupos son similares.

TABLA 2. VALORES DE MEDIA POR DIMENSIÓN , EL CHI CUADRADO Y EL VALOR DE P DERIVADO DEL ANÁLISIS DE KRUSKAL-WALLIS

Dimensión	Cluster					Chi cuadrado	p
	n= 38 1	n= 36 2	n= 31 3	n= 9 4	n= 39 5		
Evaluación	3.79	3.92	4.10	4.00	3.72	12.71	.01
Planeación	3.89	4.03	4.16	4.33	3.97	9.74	.04
Conducción de grupo	3.74	3.75	3.71	4.00	3.64	4.15	.38
Dimensión evaluación							
Temporalidad	3.92	4.19	4.45	4.56	3.97	13.59	.01
Normotipo	3.97	4.44	4.42	4.22	4.00	15.32	.00
Agentes	2.76	3.08	3.29	2.89	2.67	11.93	.02
Estrategias	3.95	4.06	4.26	4.44	3.97	9.95	.04
Funcionalidad	3.97	4.14	4.39	4.33	3.87	17.79	.00
Dimensión planeación							
Formalidad	4.71	4.67	4.77	4.89	4.85	3.39	.49
Técnico didáctico	3.79	3.97	4.10	4.44	3.79	14.00	.01
Dimensión conducción							
Recursos	3.47	3.61	3.39	3.78	3.44	2.75	.60
Estrategias	3.66	3.61	3.65	3.78	3.49	3.36	.50
Interacción	3.97	4.14	4.03	4.33	3.95	8.27	.08

* Las medias presentadas están dentro del rango de 1 a 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre.

En la tabla 3 se muestran las distancias entre los centros de los conglomerados finales, como se observa, los grupos más diferentes son el 4 y 5, lo que se comprueba por que la distancia entre los centros de ambos es mayor, comparada con la que tienen con otros grupos. Los grupos más semejantes son el 5 y el 2, sus centros son más cercanos.

TABLA 3. LAS DISTANCIAS ENTRE LOS CENTROS DE LOS CONGLOMERADOS FINALES

Conglomerado	1	2	3	4	5
1		2.946	3.034	3.503	2.761
2	2.946		4.112	4.577	2.345
3	3.034	4.112		3.130	4.158
4	3.503	4.577	3.130		5.535
5	2.761	2.345	4.158	5.535	

Tomando los referentes de ambas tablas se realizó un análisis de U de Mann-Whitney para comparar dos grupos independientes, se realizó esta prueba con la finalidad de confirmar las diferencias entre los dos grupos más distantes y los más cercanos; se encontraron los siguientes resultados:

- Las medias de los grupos 4 y 5, cuyos centros son más distantes, las medias del grupo 4 son más altas que las del grupo cinco, aunque no todas suponen una diferencia significativa. Se sometió a los puntajes de cada uno de los grupos a una prueba U de Mann-Whitney, se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de las dimensiones de conducción de grupo ($p=.05$) y evaluación del aprendizaje, y entre las subdimensiones, conducción

interacción, aspectos técnico didácticos de la planeación, funcionalidad en la evaluación, estrategias de evaluación, y temporalidad en la evaluación.

- Las medias de los grupos 5 y 2, cuyos centros son más cercanos, parecen ser similares, para comprobar esto se sometió a los puntajes de cada grupo a la prueba U de Mann-Whitney, se encontraron diferencias significativas ($p=.03$) entre los puntajes de las subdimensiones agentes de evaluación y normotipos de evaluación, se puede confirmar que efectivamente ambos grupos son similares en términos generales.

2.2. Validez y elaboración del perfil por conglomerado

TABLA 4. TABLA DE CONTINGENCIAS PARA VARIABLES ATRIBUTIVAS Y COMPLEMENTARIAS A LA PRÁCTICA DOCENTE POR CONGLOMERADO

	Conglomerado					Chi cuadrado de pearson	P
	1	2	3	4	5		
Profesores por división							
Eje común	2	0	12	8	0	212.420	.00
Humanidades y bellas artes	7	0	15	0	0		
Ciencias Económicas administrativas	16	0	4	1	0		
Ciencias exactas y naturales	10	3	0	0	7		
Ciencias sociales	3	20	0	0	20		
Ciencias biológicas y de la salud	0	9	0	0	3		
Ingenierías	0	4	0	0	9		
Edad en rangos							
40 años o menores	3	14	7	3	14	23.171	.03
41 años a 44	7	4	12	1	6		
45 años a 49	14	12	6	2	12		
50 años o mayores	14	6	6	3	7		
Experiencia en clases de licenciatura							
8 años o menos	6	10	15	3	11	27.729	.01
9 a 16 años	7	6	11	3	11		
17 a 20 años	10	14	5	2	8		
21 en adelante	15	6	0	1	9		
Grado académico							
Pasante o bachillerato	0	0	3	0	0	84.808	.00
Licenciatura	1	7	26	0	19		
Especialidad	1	2	0	0	2		
Maestría	27	23	2	7	16		
Doctorado	9	4	0	2	2		
Estudios de posgrado en educación							
Ninguno	25	22	27	2	36	35.26	.00
Especialidad	2	1	2	0	2		
Maestría	8	10	2	5	1		
Doctorado	3	3	0	2	0		
Tipo de contratación							
Maestro de horas sueltas indeterminado	5	4	8	5	6	52.432	.00
Maestro de horas sueltas determinado	1	9	13	4	6		
Maestro de tiempo completo indeterminado	30	19	3	0	21		
Maestro de tiempo completo determinado	2	4	7	0	6		
Cursos de formación docente							
No recibió	15	0	4	0	27	53.740	.00
Si recibió	23	36	27	9	12		

En la Tabla 4 se muestran los resultados de las contingencias entre las variables atributivas y las complementarias a la práctica docente, lo que será útil al momento de describir los tipos, las atributivas

son variables inherentes al docente, que en algún momento pueden influir en las decisiones que toma sobre su práctica, las variables complementarias, actividades y la formación, de igual forma influyen en las decisiones que los profesores toman con respecto a la variedad de técnicas y estrategias que van a utilizar al momento de planear, evaluar o conducir su clase.

2.2.1. Tipo 1

Está integrado por 38 profesores, la mayoría de ellos pertenecientes a la División de Ciencias Económicas Administrativas. Tienen edades arriba de los 45 años y una experiencia docente por encima de los 17 años en materias de licenciatura. El grado predominante de estudios es maestría, sin posgrados en educación. Con respecto al tipo de contratación son maestros de tiempo completo indeterminados.

Práctica Docente. Los profesores pertenecientes a este tipo implementan acciones que implican la retroalimentación, corrección y atribución de un valor a las ejecuciones de los estudiantes, aunque no con la misma frecuencia de los otros tipos; dichas acciones consideran el contenido de la materia y el objetivo; tienen en cuenta los diferentes criterios de referencia para comparar el aprendizaje de sus estudiantes; "a veces" incluyen a todos los agentes de evaluación en el proceso; emplean las diferentes estrategias de evaluación, por producto, por observación de la ejecución, por referencia y por autoreporte; y "casi siempre" utiliza los resultados de las evaluación para tomar decisiones sobre las diferentes etapas del programa. Con respecto a la Planeación, este tipo es el que tiene la puntuación más baja de todos, sin embargo, cumplen con los aspectos formales, es decir, exponen en tiempo y forma el programa (criterios de evaluación, contenidos, actividades) no siendo así con los elementos técnicos y didácticos, en el que son menos constantes, y este es un aspecto muy importante de la práctica debido a que implica el diseño de elementos programáticos, la formulación de objetivos, el diseño y selección de materiales didácticos, entre otras acciones que llevan al profesor a complicar con los objetivo planteados. En lo referente a la conducción, implementan acciones dentro del salón de clase para llevar a cabo lo que se planeo; "a veces" utilizan los diferentes recursos durante la clase, como son medios impresos, audiovisuales y electrónicos; consideran "casi siempre" las estrategias para el manejo contingencial, de motivación y de aprendizaje. Interactúan con sus estudiantes de forma adecuada, utilizan vocabulario técnico, explican cuando no se entiende algún término y hablan de manera clara y fluida.

Una de las variables que tiene presencia en los objetivos de este estudio, es que actividades realizan los profesores universitarios dentro y fuera de la institución y la relación de éstas con los puntajes de la Práctica Docente. Los profesores de este tipo, la mayoría dedica de 5 a 15 horas por semana a la docencia, misma cantidad de tiempo que le dedican a la preparación de clase, a la asesoría, a los proyectos de investigación y a la evaluación del aprendizaje. A otras actividades como los programas de extensión y difusión le dedican menos de cinco horas. No dedican tiempo a la realización de actividades fuera de la institución.

La formación docente, también resulto tener una relación significativa con los puntajes de práctica docente. La mayoría de los profesores de este tipo asistieron a cursos de formación en los últimos seis meses, entre los temas en los que se formaron están, técnicas y estrategias de enseñanza, estrategias para mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula, evaluación del aprendizaje, estrategias de motivación y estrategias de aprendizaje.

2.2.2. Tipo 2

A este Tipo pertenecen 36 profesores, de la división de ciencias sociales. En este tipo hay una bipolaridad con respecto a la edad y a la experiencia, hay profesores que están en el primer cuartil, es decir que tienen 40 o menos años de edad con menos de ocho años de experiencia y hay profesores que están en el tercer cuartil, entre 45 y 49 años de edad y de 17 a 20 años de experiencia. Tienen maestría sin ningún grado relacionado con la educación. Y al igual que en el Tipo 1, son maestros de tiempo completo indeterminado.

Práctica Docente. Aplica "casi siempre" las acciones para retroalimentar, corregir y atribuir valor a las ejecuciones que reflejan el aprendizaje; consideran el tiempo para implementar la evaluación; los diferentes criterios de referencia (criterial, norma); "casi siempre utilizan las diferentes estrategias; al igual que los otros tipo considera "a veces" la diversidad de agentes de evaluación (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación); "casi siempre" utiliza los resultados de la evaluación para modificar algún aspecto relacionado con el curso. En la planeación cumplen con los aspectos formales y aunque no con la misma constancia llevan a cabo acciones para el diseño de los distintos elementos programáticos. En la conducción del grupo estos profesores a diferencia del tipo 1, "casi siempre" emplean la diversidad de recursos didácticos que tienen a su alcance; igual que las estrategias; la interacción es diversa y genera un ambiente propicio para aprender.

Con respecto a las actividades que realizan los profesores pertenecientes a este tipo, Dedicar de 5 a 15 horas a la semana a la docencia, a la evaluación del aprendizaje, a la preparación de clase y a la asesoría a estudiantes; a los proyectos de investigación y a los programas de extensión y difusión dedica la misma cantidad de horas, menos de cinco a la semana; la mayoría no dedica tiempo a actividades fuera de la institución, ni a la docencia ni al ejercicio profesional.

Todos los profesores de este tipo han asistido a cursos de formación docente en los últimos seis meses, los temas en los que se formaron fueron, técnicas y estrategias de enseñanza, estrategias para mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula, estrategias de evaluación del aprendizaje y estrategias específicas para contenidos específicos.

2.2.3. Tipo 3

El Tipo 3 esta integrado por 31 sujetos, pertenecientes al eje común y a la división de humanidades y bellas artes. Están en el segundo cuartil de edad, es decir tienen entre 40 y 44 años y entre 8 y 16 años de experiencias docente en licenciatura. Son profesores con licenciatura, en su mayoría. Con contratación de horas sueltas determinados e indeterminados.

Práctica Docente. Los profesores pertenecientes al Tipo 3, junto con el Tipo 4, tienen las puntuaciones más altas en práctica docente. Se observa que en evaluación del aprendizaje tienen la media más alta que los demás, lo que quiere decir que de forma más constante aplica las acciones para retroalimentar y corregir a sus alumnos. En planeación y conducción de grupo tienen características similares a los demás debido a que sus puntajes son similares.

Son, junto con el Tipo 4 los que dedican la mayor cantidad de tiempo a la docencia más de 15 horas por semana; dedican de 5 a 15 horas a la preparación de clase y a la evaluación del aprendizaje; menos de 5 horas a la semana a la asesoría a estudiantes, proyectos de investigación y a programas de extensión y difusión. La mayoría no dedica tiempo a la docencia y al ejercicio profesional fuera de la institución.

Más de mitad asistió a cursos de formación docente y se formaron en temas como, técnicas y estrategias de enseñanza, mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula, estrategias para motivar a los estudiantes y estrategias específicas para contenidos específicos.

2.2.4. Tipo 4

Son un total de 9 sujetos los que pertenecen a este Tipo, son profesores del Eje común. Son docentes jóvenes, se ubican en el primer cuartil, de 40 años o menores. La mayoría tiene el grado de maestría. Son maestros de horas sueltas determinados y maestros de tiempo completo indeterminados.

Práctica Docente. Llevan a cabo acciones para retroalimentar, corregir y atribuir valor a las ejecuciones que reflejan el aprendizaje de los estudiantes; siempre consideran acciones que implican el tiempo de la aplicación de la técnica de evaluación, sin perder de vista el objetivo y los contenidos; con menos frecuencia consideran los diferentes criterios de referencia para hacer comparaciones, de la misma forma que los otros tipos los agentes de evaluación no son aprovechados en su totalidad. En planeación, este tipo es el que tiene la media más alta; cumplen con la formalidad y con los aspectos técnico-didácticos del diseño programático. En la conducción no hay diferencias significativas con los otros tipos.

Dedica más de 15 horas a la semana a la docencia; de 5 a 15 horas a la preparación de clase, a la evaluación del aprendizaje y a proyectos de investigación; menos de 5 horas a la asesoría a estudiantes, programas de extensión y difusión. Gran parte de estos profesores si dedican tiempo a actividades fuera de la institución sobre todo a la docencia.

Todos han asistido a cursos de formación en los últimos seis meses, los temas más vistos por este tipo de profesores son: técnica y estrategias de enseñanza, mejorar condiciones de aprendizaje en el aula, teorías y estrategias de aprendizaje, trabajo en equipo, roles de profesor en el aula y evaluación del aprendizaje.

La decisión de incluir el tipo 4 a pesar de que los participantes son 9, se debió sobre todo, a que son profesores del eje común, esto indica que la forma en que conducen la materia esta estructurada con anticipación, se les otorga una guía didáctica que tienen que seguir, que incluye, desde los objetivos hasta los formatos de evaluación.

2.2.5. Tipo 5

A este tipo pertenecen 39 profesores de las Divisiones de Ciencias Sociales e Ingenierías. Tienen entre 45 y 49 años y menos de 16 años impartiendo materias en licenciatura. La mitad de estos profesores tiene sólo estudios de licenciatura, la otra mitad tiene algún posgrado, no tienen posgrados en educación. Son maestros de tiempo completo indeterminados.

Práctica Docente. Los profesores pertenecientes a este tipo tienen las medias más bajas en las dimensiones y subdimensiones, sobre todo en la dimensión conducción, debido a que "a veces" utilizan la diversidad de técnicas y estrategias para la implementación adecuada de la planeación.

Dedican de 5 a 15 horas a la docencia y preparación de clase; menos de cinco horas a asesoría a estudiantes, proyectos de investigación, programas de extensión y difusión y evaluación del aprendizaje. La mayoría no realiza ninguna a actividad fuera de la institución.

Este tipo de profesores en su mayoría no asistieron a cursos de formación docente, contrario a lo que pasa con los profesores pertenecientes a los otros tipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, F. (1996). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Félix Angulo. *Teoría y desarrollo del currículo*. Cap. 17 Aljibe. España.
- Ávila Márquez, Castro Tovar y Zuñiga Reyes (2006). *Políticas de calidad y evaluación docente en la educación*. Ponencia en PUEBLA, 1, 2 y 3 de JUNIO DE 2006.
- Cabrero, B.; Loredo, J.; Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 1, Número 3 (e) en red: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf.
- Cabrero, Benidle (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. XXXII (3) No. 127. Julio – Septiembre. ANUIES. México. disponible en: http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/127/02d.html.
- Cantero Muñoz, J.M.; Rios de Deus, M.P. y Abalde Paz, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 8, n. 2, 103-134. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm.
- De la Orden Hoz, A., Asensio Muñoz, I., Biencinto López, C. M., González Barberá, C., Mafokozi Ndabishibije, J. (2007). Niveles y perfiles de funcionalidad como dimensión de calidad universitaria. Un estudio empírico en la Universidad Complutense. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (12). En red: Recuperado [abril, 2010] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>.
- De Miguel Díaz, M. (2003). *Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario*. Educación Médica. 6(3) julio-septiembre. España. Disponible en: http://www.scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_3.pdf.
- Escudero, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 9, n. 1. En red http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. Consultado en (abril, 2010).
- Estévez García, Jesús y Pérez García María (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. ANUIES.
- Fisher, Laing, Stoeckel y Townsend, (1991). *Manual para el diseño de investigación operativa*. Planificación familiar. The Population Council.
- Fresán, M. y Vera, Y. (2000). *Evaluación del Desempeño del Personal Académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- García Gaduño, J. (2004). Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿Qué tan aplicables son a diferentes culturas de la educación superior? En: RUEDA, Mario (Coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?*, México: ANUIES y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- García Gaduño, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre –diciembre 10 (27). Pp. 1275-1283. COMIE. México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002721.pdf>.

- Gonzalez Such, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación Médica* [online] vol. 6, no. 3 pp. 20-21. Disponible en: http://wwwscielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_3.pdf ISSN 1575-1813.
- González-Montesinos, M.J. (2008). Programa de Actualización y Asesoría en Psicometría: Materiales de Apoyo. Convenio INEE-UNISON, 2008. Abril-Octubre. Hermosillo.
- Hernández Vazquez, J. M.; Robles Vasquez, H. y Zendejas Frutos, L. (2006). *El sistema nacional de indicadores educativos en México. Avances y perspectivas*. Séptimo Foro de Evaluación Educativa. CENEVAL-INEE-UASLP.
- Hernandez, M. y Samarrona, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón*, 54, 4, 559-575.
- Jornet, J.M.; Suarez, J.M.; Gonzalez, Such, J. y Pérez Carbonell, A. (2003). Evaluación de la Actividad Universitaria en GONZALEZ José. Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación Médica* [online]. vol. 6, no. 3 pp. 20-21. Disponible en: http://wwwscielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_3.pdf.
- Mateo Andres, J. (2002). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, v18, n1, pp 7-34. España.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Parte 1. p.14-63. Routledge. USA.
- Robles Vázquez, Héctor (2007). *Balance y perspectivas del Sistema de Indicadores Educativos del INEE*. Exposición. Seminario Internacional de Indicadores Educativos. México. D.F. Julio.
- Royero, Jaim (2002). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI*. En red: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/334royero.pdf>.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). México. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>.
- Ruiz de Miguel, C. y Oliveros Martín – Varés, L. (2006). La opinión del alumno de la facultad de educación acerca de la metodología docente. *Revista Complutense de Educación*. Universidad Complutense de Madrid. 17 (1). Pp. 29-48. España. 2006. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0606120029A.PDF> consultado 2007-04-30.
- Stufflebeam, D. L. (1972). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability, *SRIS Quarterly*, 5(1).
- Tejedor, Castro y García (1988). *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago* (Santiago de Compostela, Informe).
- Tejedor, F.J. (2003). *Un modelo de evaluación del profesorado universitario*. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 157-182. España.
- Tornazos, L. (2002). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. *Revista iberoamericana de educación*. No. 10 . Evaluación de la calidad de la Educación. [En red] Disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a10.htm.

Troiano, H.; Elias, M. y Amengual, A.(2006). Las misiones de la universidad y su influencia en las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*. 24(2). Universidad de Barcelona. España.

Valenzuela Medina, J. E. (2002) *Evaluación del Desempeño Docente a partir de la Opinión de los Alumnos*. Tesis de Maestría. Junio. Universidad de Sonora.



**PROPOSTA DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO DA
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**PROPUESTA PARA UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PROPOSAL FOR A MODEL OF TEACHING EVALUATION IN HIGHER
EDUCATION**

Luís M. Moreira e Dora Pereira

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art3.pdf

1. CONTEXTUALIZAÇÃO EUROPEIA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O agora chamado Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) teve a sua génese numa Declaração assinada em Sorbonne, a 25 de Maio de 1998, pelos Ministros de Educação da Alemanha, Itália, França e Reino Unido. Nessa reunião era pretendido iniciar uma mudança no Ensino Superior europeu cujo objectivo seria o reconhecimento mútuo de graus académicos por parte das Instituições Europeias, de forma a facilitar a mobilidade dos estudantes em toda a Europa.

As ditas aspirações oficializaram-se através da assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, por 30 países europeus. Esta Declaração tem como princípios base promover a mobilidade de estudantes e professores, a competitividade europeia, a diversidade e a garantia da qualidade nos estudos superiores. Estes princípios iriam sustentar os objectivos estratégicos deste processo: fortalecer a cidadania europeia, ajudar o desenvolvimento social e humano e principalmente fomentar o emprego dos jovens europeus (EHEA, 1999).

Os Ministros que assinaram a Declaração de Bolonha comprometeram-se a iniciar um ciclo de Cimeiras Educativas, de carácter bianual, com vista a alcançar os objectivos estratégicos definidos em 1999 até ao presente ano de 2010.

No ano de 2001 a Conferência das Universidades Europeias em Salamanca, a Conferência de estudantes europeus em Gotemburgo e a Cimeira Educativa realizada em Praga ditaram o Comunicado de Praga que reafirmou o compromisso da Declaração de Bolonha, enfatizando, entre outras coisas, a importância de tornar atractivo o Espaço Europeu de Ensino Superior (TEHEA, 2001).

Um EEES atractivo passaria também por garantir a qualidade do Ensino Superior e da investigação, da diversidade das instituições e de projectos de cooperação transnacional. Contudo, a garantia da qualidade no EEES ganhou destaque na Cimeira seguinte, realizada a 19 de Setembro de 2003 em Berlim (REHEA, 2003). Em concreto, foi declarada a intenção de apresentar em 2010 os sistemas educativos europeus como uma referência de qualidade a nível mundial mediante o refrão: "Europa do Conhecimento". Esta máxima também foi defendida pela União Europeia num Comunicado da Comissão de 5 de Fevereiro de 2003: "O papel das universidades na Europa do Conhecimento" (CCE, 2003). Este comunicado analisa os desafios das Universidades Europeias em perseguir a excelência, fomentar a competitividade e o desenvolvimento socioeconómico dos seus cidadãos (em consonância com a Estratégia de Lisboa, 2000 e Barcelona, 2002). Em Berlim (REHEA, 2003) pretendiam-se alcançar três objectivos:

1. Garantir que as Instituições de Ensino Superior (IES) ganhem uma situação financeira estável e suficientemente coesa que permita a excelência dos seus recursos humanos, das condições de trabalho e da progressão na carreira profissional;
2. Reforçar a excelência académica das diferentes instituições mediante um incremento da investigação em âmbitos promissores a nível europeu ou mundial, recorrendo à mobilidade intra-europeia de investigadores, e à abertura do "mundo universitário" à Indústria;
3. Conseguir desenvolver nas Instituições europeias uma dinâmica científica que suscite o interesse das universidades americanas.

A este propósito, Simão (2004, p. 115) afirmou que "o maior potencial criativo para uma Nação competitiva e inovadora está nas Instituições de Ensino Superior, e que se deve proceder à avaliação e medição da sua qualidade para conseguir aumentar o poder competitivo de Portugal entre as Nações".

Os países que estiveram implicados na assinatura do Comunicado de Bergen, em Maio de 2005, comprometeram-se a criar ou a desenvolver medidas para a aplicação de sistemas de garantia da qualidade guiados pelos critérios estabelecidos na terceira Cimeira Educativa (REHEA, 2003). Entre os vários desafios daquele Comunicado destacou-se a necessidade de vincular o Ensino Superior de Qualidade com a Investigação e a Inovação (EHEA, 2005). Para que tal acontecesse solicitara-se, em Berlim (REHEA, 2003), que a Associação Europeia para a Garantia de Qualidade no Ensino Superior (ENQA¹) elaborasse os *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, posteriormente aprovados na Conferência de Bergen (EHEA, 2005). Convém referir que a ENQA foi admitida como órgão consultivo no *Grupo de Seguimento do Processo de Bolonha* com o objectivo de estabelecer um conjunto de normas e directrizes para a garantia da qualidade, e para desenvolver um sistema de avaliação inter pares a utilizar pelas agências de garantia da qualidade e/ou de acreditação.

Um EEES que garanta a qualidade dos estudos/formações superiores tem como referência a nível supranacional dois organismos: ENQA e EQAR²; a nível nacional as agências de cada país implicado no Processo de Bolonha; e a nível local as Instituições de Ensino Superior com sistemas próprios de garantia de qualidade. No relatório *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, elaborado pela ENQA (2005) foram estabelecidos três grupos de normas e directrizes para a garantia da qualidade no EEES. O primeiro grupo dita as normas e directrizes para garantir a qualidade interna das IES, o segundo versa sobre a qualidade externa do Ensino Superior e o último sobre os critérios que devem seguir as agências de garantia externa da qualidade. Este conjunto de recomendações foi fundamentado pela Declaração de Graz, realizada em Julho de 2003 pela *European University Association* (EUA); pela experiência conseguida durante o projecto-piloto *Transnational European Evaluation Project* (TEEP), coordenado pela ENQA; pelo Comunicado de Berlim (REHEA, 2003), e pelo "Código de Boas Práticas" publicado em Dezembro de 2004 pelo *European Consortium for Accreditation* (ECA), entre outras perspectivas.

Em Maio de 2007, teve lugar em Londres a quinta Conferência Ministerial para fazer o ponto da situação sobre o Processo de Bolonha até àquele momento (TEHEA, 2007). Um dos temas abordados nessa reunião foi a certificação da qualidade do Ensino Superior na Europa, tomando-se a decisão de aprovar a criação de um Registo Europeu das Agências para a Garantia da Qualidade.

A última Conferência juntou, em 2009, quarenta e seis Ministros em Lovaina para perceber de forma retrospectiva como tinham sido alcançados os objectivos propostos em 1999, e para decidir como consolidar e melhorar um EEES de qualidade (TBP, 2009).

2. A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL E A GARANTIA DA QUALIDADE

Portugal não é um país que tenha larga tradição na avaliação do Ensino Superior. Apenas em 1986 se reconheceu formalmente a necessidade de avaliar o Sistema de Ensino Superior mediante um exercício de auto-avaliação realizado pelas IES que o compunham. Este exercício piloto alicerçou a Lei de Avaliação do Ensino Superior (AES, 1994). Posteriormente, o Decreto-Lei 205/98 de 11 de Julho criou o Conselho

¹ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*.

² Acrónimo da terminologia anglo-saxónica: *European Quality Assurance Register for Higher Education*.

Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), que era responsável por produzir relatórios prospectivos e recomendações para a melhoria do Sistema de Ensino Superior. Tais relatórios eram inspirados pelos processos de avaliação de cada Instituição, estruturados por uma autoavaliação, uma avaliação externa e culminava numa avaliação global de cada Centro. O CNAVES foi, até à sua extinção em 2007 (Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro) membro da ENQA.

Como país aderente ao Processo de Bolonha e fiel às declarações que de aí emanaram, incluindo as normas e directrizes da ENQA (EHEA, 2005), Portugal encetou em 2005 um processo de avaliação do seu Sistema de Ensino Superior. O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior solicitou à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) uma avaliação global do Sistema de Ensino Superior; e decidiu que seria a ENQA, em articulação com o CNAVES os responsáveis pela avaliação do Sistema e pela garantia da qualidade do mesmo.

Em conformidade com a petição do Governo Português, a OCDE publicou em 2006 um relatório que ditava que todas as Instituições de Ensino Superior deviam possuir determinados níveis de qualidade, entendida como liderança, desenvolvimento curricular e pedagógico e viabilidade financeira. Este relatório recomendava, entre outras coisas, que as avaliações externas deveriam ser realizadas de forma regular a todos os planos de estudo e Instituições, destacando a importância da competitividade entre elas a nível nacional e internacional, para além da necessidade de prestarem contas a nível científico e pedagógico (OCDE, 2006).

A ENQA, num relatório de 2006, recomendou a Portugal que criasse uma agência nacional forte e independente, cujo *staff* deveria ser altamente qualificado que incluísse peritos internacionais. A publicação dos resultados das avaliações e a realização de relatórios sucintos de três em três anos foram outras das recomendações. Para além disso, também se aconselhou que se criassem mecanismos para promover a participação dos estudantes e dos *stakeholders* nos processos de avaliação (ENQA, 2006).

Em cumprimento das directrizes tanto da OCDE como da ENQA, o Governo Português decidiu, no mesmo decreto que extinguiu o CNAVES, criar a Agencia de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Por conseguinte, a Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto aprova o Novo Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior (RJAES, 2007), que estabelece determinados parâmetros de avaliação da qualidade relacionados com a actuação das Instituições de Ensino Superior (Art. 4.º, ponto 1), e com os resultados decorrentes das actividades dos mesmos (Art. 4.º, ponto 2). No art.17.º do mesmo diploma recomenda-se às IES garantir a qualidade, pelo que na opinião da ASEAN *University Network Quality – Assurance*, a garantia da qualidade é entendida como “uma atenção sistemática, estruturada e continua da qualidade em termos da sua manutenção e melhoria” (ASEAN, 2004, p. 20).

3. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA

Mais do que uma “necessidade interna”, que tem sido sistematicamente relegada para segundo plano, as pressões externas cada vez mais intensas exercidas pela sociedade em geral, e sobretudo as directrizes governativas convergentes no sentido de um alinhamento no contexto internacional, remetem o tema da avaliação da docência para a ordem do dia das Instituições de Ensino Superior (IES).

Em Portugal, a criação da A3ES em Dezembro de 2008, e a aprovação, a 25 de Setembro de 2009, do Regulamento n.º 504/2009 (A3ES, 2009), que estabelece o regime de procedimentos de avaliação e

acreditação das IES e dos seus ciclos de estudos, não deixam margem para dúvidas relativamente à pertinência deste tema.

De acordo com Tejedor e García-Valcárcel (2010), a avaliação integra juízos de valor que supõem uma comparação entre o que existe e o desejável, isto é, a avaliação supõe um “dever ser”, constituindo-se dessa forma como um convite à mudança. Um dos assuntos centrais nos processos de avaliação será portanto determinar quem estipula esse “dever ser”. Estes autores defendem que *“la evaluación debe ser vista como una oportunidad para el debate del ‘deber ser’, para cuestionar los propósitos del quehacer docente, sus modelos de actuación y su papel en la sociedad actual”* (p. 440).

A avaliação não se deve resumir à aplicação sucessiva de um conjunto mais ou menos sofisticado de técnicas. Ela deve ser feita para servir os seus actores e não ser encarada como um artefacto técnico/científico para revelar “verdades objectivas”. Deve, portanto, ser entendida como o produto resultante de um jogo de actores sociais, no qual a objectividade não é um dado de partida, mas sim algo a que se chega na medida em que se torna transparente e se consensualizam entre todos os actores as regras do jogo.

Além disso, não é legítimo comparar situações sociais diversas, sem que se analise a interacção entre os sujeitos e o seu contexto. A comparação é, mais uma vez, algo que pode ser feito à chegada e não à partida. A análise desta interacção implica instrumentos susceptíveis de apreender essas realidades. A este respeito, Tejedor e Jornet (2008) argumentam que para se conseguir obter uma avaliação realista e imparcial, deverão ter-se em conta as condições académicas, pessoais e institucionais nas quais se desenvolve o trabalho do professor que está a ser avaliado. Isso inclui o seu estatuto profissional, organização académica, a disponibilidade de recursos para a docência e a investigação, programas de formação docente da Instituição e características dos alunos, com o objectivo de contextualizar amplamente o processo de avaliação dos professores.

O processo avaliativo não se deve reduzir à recolha e tratamento dos dados, mas sim à sua análise, interpretação, formulação de hipóteses, intervenção e nova recolha de dados. Este processo deve ocorrer de forma cíclica e aberta, permitindo nas suas várias fases a introdução de alterações que contribuam para a sua melhoria e adequação ao contexto, garantindo assim o seu carácter dinâmico.

Murillo (2006, p. 34) alerta para alguns riscos inerentes à avaliação: “1) É extremamente dispendiosa, se for realizada com critérios mínimos de qualidade; 2) Determina a forma de actuar dos docentes, para o bem e para o mal, de tal forma que o docente pode cair na tentação de não desempenhar bem o seu trabalho, mas cumprir apenas os critérios de acordo com os quais é avaliado; 3) Se não for consensual, a sua aplicação poderá resultar em problemas; 4) Se não for transparente e tecnicamente irrepreensível, poderá gerar problemas de falta de credibilidade; e 5) É necessário contar com um grande número de avaliadores bem preparados. A experiência está repleta de bons modelos de avaliação que ao serem mal aplicados, resultaram em fracasso”.

A definição e classificação do trabalho dos docentes do Ensino Superior assumem especial relevância no contexto da avaliação da docência, uma vez que se trata de um dos pontos centrais do processo de avaliação, pelo qual qualquer modelo deverá apontar um caminho no qual se considere um conjunto vasto e diversificado de responsabilidades que constituem a actividade docente.

A avaliação da docência deverá assentar num modelo cujas componentes sejam articuláveis por cada IES, tendo em conta as directrizes ministeriais e políticas educativas emergentes, mas adaptando-se

sobretudo ao seu contexto institucional, às suas características, à sua missão e visão e estratégica, isto é, à sua identidade institucional.

Há, contudo, um risco de instrumentalização do modelo e nenhuma IES nem qualquer dos seus actores será, com certeza, ingénuo ao ponto de o ignorar. Este será porventura um dos maiores desafios relativamente à implementação de um modelo de avaliação da docência: a capacidade de gerir (e assumir) o risco de que o modelo se converta num mecanismo de gestão meramente administrativo da actividade docente.

É nossa convicção que a tomada de consciência institucional deste risco e a sua discussão aberta e transparente com os diferentes intervenientes, abrirá caminho para que o modelo possa ser entendido (e sobretudo aceite) como um instrumento de apoio à gestão da carreira docente, através da valorização diferenciada das componentes avaliadas no perfil docente, sem que tal implique a perda de vista da noção de colegialidade, de autonomia docente e da liberdade inerente ao processo de produção do saber, da investigação e da criatividade de cada docente no espaço de sala-de-aula.

4. UM MODELO PARA A AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA

As bases que levaram à concepção do *modelo* que aqui se propõe tiveram a sua génese no trabalho realizado por Moreira (2006), no qual se obteve um diagnóstico, junto de uma amostra de docentes do Ensino Superior, no sentido de identificar a forma como é percebida a qualidade do ensino e a avaliação do desempenho dos docentes. Participaram nesse estudo 82 docentes que leccionavam, no ano lectivo 2005/2006, no Instituto Piaget – *Campus Académico* de Vila Nova de Gaia – Portugal.

Da continuidade desse trabalho (Moreira, 2010), resulta a proposta de um *modelo de avaliação da docência* consubstanciado num conjunto de linhas mestras, traduzidas em quatro questões que contextualizam o próprio modelo. Essas questões procuram integrar, quer a componente multifactorial da actividade docente, quer um conjunto de factores que reflectam o contexto e a missão da Instituição: 1) Conceito: *Avaliar o quê?*, 2) Contexto: *Avaliar o desempenho, porquê?*, 3) Objectivos: *Avaliar o desempenho, para quê?*, e 4) Modelo: *Avaliar o desempenho, como?*

4.1. Conceito: Avaliar o quê?

Esta é a questão primordial que deve nortear a implementação de um modelo de avaliação do desempenho docente. A clarificação da resposta a esta questão deve atravessar toda a Instituição e envolver todos os actores que tomarão parte activa no processo.

A actividade docente é multifacetada, integrando várias componentes que se articulam de forma complexa, pelo que qualquer proposta de modelo de avaliação da docência deverá reflectir e valorizar essa complexidade.

Avaliar o desempenho docente requer que se definam com clareza os contornos do que se entende por *desempenho*, mas também, o que se entende por *bom desempenho*, quem, como e onde identifica, descreve, e apreende um desempenho.

Tomaram-se como base de referência, os princípios orientadores para a avaliação do desempenho expressos nos artigos 35.º-A do ECDP (2009) e 74.º-A do ECDU (2009), onde se menciona o conjunto de actividades que os docentes do ensino superior devem realizar, nomeadamente: a prestação de serviço docente, o acompanhamento e orientação dos estudantes; a realização de actividades de investigação,

de criação cultural ou de desenvolvimento experimental; a participação em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento; a participação na gestão das respectivas instituições de ensino superior; e a participação em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que decorram da actividade de docente do ensino superior.

4.2. Contexto: Avaliar o Desempenho, porquê?

As razões para a avaliação do desempenho podem estar directamente ligadas à cultura e à maturidade institucional, reflectidas por exemplo na implementação de um *Sistema Interno de Garantia de Qualidade*, ou poderão constituir uma resposta a normativos legais com enquadramento nacional ou internacional.

Como já referimos, em Portugal, o quadro normativo legal produzido nos últimos anos, nomeadamente o RJIES (2007), o RJAES (2007) e o Regulamento nº 504/2009 (A3ES, 2009), assim como os Guiões de Avaliação e Acreditação da A3ES, mobilizam as Instituições do Ensino Superior no sentido do desenvolvimento e implementação de mecanismos de avaliação do desempenho.

De acordo com o RJIES (2007), na Secção VI do Artigo 105.º, alínea c), compete ao Conselho Pedagógico das Instituições do Ensino Superior “Promover a realização da avaliação do desempenho pedagógico dos docentes, por estes e pelos estudantes, e a sua análise e divulgação”.

No Capítulo II, Artigo 12.º, alínea b) do RJAES (2007), é referido que “o sistema de avaliação de qualidade assegura a participação dos estudantes através: (...) Da sua participação nos inquéritos pedagógicos anónimos ao corpo docente e às disciplinas, obrigatoriamente integrados no processo de autoavaliação”.

Nos guiões da A3ES é também patente a importância atribuída aos mecanismos de avaliação do desempenho dos docentes, tanto nos guiões de Acreditação Prévia de Novos Ciclos de Estudos, como nos guiões de Avaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento. No ponto 4 do Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (PAPNCE), que se refere concretamente ao “Pessoal Docente”, é solicitada a descrição de “Procedimentos de avaliação do desempenho do pessoal docente e medidas para a sua permanente actualização” (PAPNCE, 2009, p. 8).

No ponto 4 do guião de Avaliação/Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (APAPNCE), que se refere ao “Pessoal docente”, está incluído um item através do qual se pretende saber se “existe um sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, por forma a garantir a necessária competência científica e pedagógica e a sua permanente actualização” (APAPNCE, 2009, p. 7).

Na alínea 4.1 do guião de Autoavaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento (ACEF), que se refere à “Qualificação do Pessoal Docente”, é solicitada “informação sobre procedimentos previstos para avaliação da competência e do desempenho dos docentes” (ACEF, 2009, p. 9) e, na alínea 5.2 do mesmo guião, que se refere ao “Ambiente de Ensino/Aprendizagem” deve constar a “utilização dos resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes na melhoria do processo ensino/aprendizagem” (ACEF, 2009, p. 13).

Finalmente, na alínea 5.2 do guião de Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento (AACEF), que se refere concretamente ao “Ambiente de Ensino/Aprendizagem”, numa das áreas a abordar pretende-se verificar se “os resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes são usados para melhorar o processo de ensino/aprendizagem” (AACEF, 2009, p. 12), explicitando-se como

“condição para decisão” se “os estudantes são periodicamente consultados sobre a qualidade do ensino, e os resultados dos inquéritos são utilizados para a melhoria da qualidade” (*idem*, p. 23).

4.3. Objectivos: Avaliar o Desempenho, para quê?

Avaliar o desempenho requer coerência entre os fins e os meios, resistindo à tentação de criar instrumentos de recolha de dados e interpretar os dados recolhidos sem que se verifique e pondere a congruência entre as metas desejadas e expressas e os juízos fundamentadores de decisões. É, portanto, fundamental assumir com clareza as finalidades do que vier a ser feito, isto é, se se irão tomar decisões administrativas, de formação, de carreira, de salários, de promoção, de desenvolvimento profissional ou outras.

Mais uma vez, tomaram-se como referência os normativos legais, nomeadamente o artigo 35.º-B do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Politécnico (ECDP, 2009) e o artigo 74.º-B do Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU, 2009), onde estão expressos os efeitos da avaliação de desempenho, nomeadamente ao nível das políticas de contratação e posicionamento remuneratório na categoria do docente.

Quaisquer que sejam as directrizes institucionais associadas aos resultados da avaliação do desempenho dos docentes, ligadas naturalmente ao enquadramento legal expresso no Estatuto da Carreira Docente, que determina os efeitos dessa avaliação, nunca deverão perder-se de vista aqueles que devem ser os seus verdadeiros objectivos, que vão claramente além dos efeitos na progressão da carreira ou da remuneração dos docentes.

A avaliação do desempenho dos docentes tem como finalidade a melhoria continua dos processos de ensino e de aprendizagem, que se deve traduzir também nos resultados académicos dos alunos, nas competências que estes adquirem e na qualidade da formação que recebem, e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

4.4. Modelo: Avaliar o Desempenho, como?

Este *modelo* procura, por um lado, integrar a diversidade que caracteriza a actividade docente, uma actividade multifacetada, que integra várias componentes que se articulam de forma complexa e, por outro, reconhecer que existem diferentes *perfis profissionais* entre os professores e que a valorização dessa diversidade poderá constituir um elemento catalisador para o seu desenvolvimento profissional.

É relativamente consensual o reconhecimento de professores que desenvolvem a maior parte da sua actividade em funções relacionadas com o ensino/aprendizagem, propriamente dito, enquanto outros, pelos cargos que ocupam, desenvolvem maioritariamente actividades de gestão, e outros, actividades de investigação.

Nesse sentido, este modelo exige que cada Instituição de Ensino Superior defina aquilo que neste contexto se designa por *Perfis Referenciais de Desempenho* (PRDs).

Um *referencial de desempenho* é, linhas gerais, um sistema de referências, desejavelmente legitimado, constituído por um conjunto de dados a partir dos quais é possível traçar perfis de desempenho (projeções do desempenho desejável, previsto ou potencial) com os quais se compara o desempenho real (observado) do profissional e que permite identificar pontos fortes e pontos fracos nesse desempenho.

Em Portugal, existe um consenso generalizado, consubstanciado nos estatutos da carreira docente do ensino universitário (ECDU, 2009) e do ensino superior politécnico (ECDP, 2009), segundo os quais a função docente comporta quatro dimensões basilares: *Ensino* (serviço docente, orientação e acompanhamento dos estudantes); *Investigação* (investigação científica, criação cultural ou desenvolvimento tecnológico); *Gestão* (participação institucional, consubstanciada na participação dos órgãos de gestão e nas actividades de coordenação e avaliação científica e pedagógica); e *Extensão* (prestação de serviços à comunidade).

Com base nesta concepção das componentes da actividade académica, caberá a cada Instituição de Ensino Superior definir os Perfis Referenciais de Desempenho (PRDs) ajustados à sua realidade institucional.

A definição dos PRDs poderá funcionar simultaneamente como um mecanismo bivalente, promovendo quer a *consolidação*, quer o *ajustamento dinâmico* dos perfis existentes. A consolidação é construída através da definição de PRDs nos quais os docentes se revejam e considerem ajustados às actividades que desenvolvem, traduzindo-se dessa forma o reconhecimento e valorização institucional pela diversidade de perfis. O ajustamento dinâmico é promovido através da definição de PRDs que as IES considerem estrategicamente desejáveis, onde eventualmente se encaixem poucos (ou nenhuns) docentes, e pela integração de elementos no modelo, ponderados de forma a promover a fluidez no reajustamento de perfis.

O processo de definição dos PRDs deverá ser ele próprio um processo aberto, dinâmico, sensível à retroacção do ajustamento dos professores, constituindo-se dessa forma um mecanismo de regulação institucional.

Na Figura 1 apresenta-se um exemplo do que poderão ser três perfis referenciais de desempenho numa IES, baseado no princípio de que devem fazer parte de cada PRD as quatro componentes consideradas como basilares na actividade docente: *Ensino* (Ens.), *Investigação* (Inv.), *Gestão* (Gest.) e *Extensão* (Ext.).

Convém, contudo, sublinhar que a consideração de que a definição dos PRDs deverá espelhar a natureza, a missão e a estratégia de cada IES, orientou a concepção do modelo no sentido de integrar de forma flexível essa definição. Tal significa que poderão ser considerados PRDs tão diversos, quanto as Instituições de Ensino Superior assim o pretendam, omitindo por exemplo uma ou mais dessas componentes (aqui consideradas basilares).

FIGURA 1. EXEMPLOS DE PERFIS REFERENCIAIS DE DESEMPENHO (PRDs)



Após a definição dos PRDs, é necessário proceder à definição clara (institucionalmente legitimada) do que se entende por *bom desempenho* em cada PRD. Esta definição deverá resultar da missão da Instituição e dos seus objectivos estratégicos.

Determinados os quadros de referência e clarificado o que se entende por bom desempenho em cada um desses quadros, definem-se os *indicadores de desempenho*.

Um *indicador de desempenho* pode ser definido como um item de informação recolhida em intervalos regulares para acompanhar o desempenho do professor, no âmbito dos documentos que constituem o sistema de referências definido para a avaliação. Os indicadores são apontadores importantes sobre o desempenho e permitem apoiar a observação das competências profissionais bem como acompanhar a evolução das mesmas. Não é uma operação isenta de erro ou de problemas de definição e/ou de interpretação, antes exigindo um acompanhamento processual que vá eliminando aspectos negativos e incorporando aquisições e experiências consideradas úteis e relevantes.

Em síntese, *indicadores* são a designação daquilo que se deve observar para obter a informação pertinente em função dos objectivos definidos. Um sistema de indicadores está, assim, intimamente dependente, por um lado, dos objectivos que se pretendem atingir e, por outro, do modo como se recolhem informações sobre esses aspectos a observar.

Neste Modelo de Avaliação da Docência, sugere-se a integração de cinco conjuntos de indicadores:

- 1) *Avaliação do Ensino/Aprendizagem* (AEA): constituída por dois indicadores que resultam dos questionários de avaliação do ensino/aprendizagem, uns preenchidos pelos alunos e outros pelo professor (autoavaliação);
- 2) *Relatório de Actividade Docente* (RAD): integra um conjunto diversificado de indicadores, uns de natureza objectiva, outros mais subjectiva, relacionados com os métodos de ensino/aprendizagem e os métodos de avaliação utilizados; o investimento em formação contínua, em parcerias e em programas de mobilidade; e numa reflexão sobre o funcionamento das Unidades Curriculares (UCs) leccionadas e sobre os resultados decorrentes da avaliação do processo de ensino/aprendizagem (AEA);
- 3) *Avaliação pelas Chefias Directas* (ACD): resulta de um relatório produzido pelo Coordenador de Curso, o qual integra um conjunto de indicadores relacionados com o envolvimento institucional do docente, desde a sua participação nas reuniões e apresentação de propostas de actividades no âmbito do curso, até à entrega atempada dos programas curriculares das UCs e afixação das pautas nos prazos previstos;
- 4) *Indicadores de Actividade Docente* (IAD): procuram traduzir, de forma tão objectiva quanto possível, a medida da carga de trabalho (*workload*) do docente. Esses indicadores encontram-se agrupados de acordo com a concepção de actividade docente adoptada neste trabalho. Na dimensão *Ensino* consideram-se indicadores relacionados com o serviço docente (aulas leccionadas ao 1º, 2º e 3º Ciclos ou a outros cursos), o apoio aos alunos (associando o tempo para atendimento a alunos à dimensão das turmas), a regência de unidades curriculares, a orientação e acompanhamento de estudantes (estágios, trabalhos monográficos, teses) e a produção de documentação de âmbito pedagógico. Na dimensão *Investigação* consideram-se indicadores relacionados com projectos e programas de investigação (elaboração de candidaturas, coordenação ou participação em projectos ou programas), a produção científica e cultural (teses, livros, artigos, posters, ...), a participação e organização de congressos, seminários e *workshops*, a produção tecnológica (registo de patentes) e a consultoria científica *ad hoc* para instituições oficiais (incluindo avaliação de projectos e perícias para tribunais). Na dimensão *Gestão* consideram-se indicadores relacionados com a participação institucional, consubstanciada na participação dos órgãos de gestão e nas actividades de coordenação e

avaliação científica e pedagógica. Na dimensão *Extensão* consideram-se indicadores relacionados com a prestação de serviços à comunidade (programas de formação ou de intervenção local);

- 5) *Avaliação do Grupo/Equipa* (AGE): integra um conjunto de indicadores objectivos que traduzam o desempenho do grupo/equipa na qual o docente está inserido. Procura-se dessa forma valorizar não só aquilo que cada docente consegue a nível individual, mas também o que o seu grupo/equipa consegue atingir (por exemplo, conseguir uma boa acreditação do Ciclo de Estudos ou do Curso em que lecciona). Esta perspectiva motiva o espírito de trabalho em equipa e de contribuição para um bem comum.

Definidos os indicadores de desempenho, a avaliação do desempenho docente resultará da combinação entre o PRD ao qual este se ajusta, e os dados resultantes dos cinco conjuntos de indicadores descritos.

Assim, considerem-se as pontuações obtidas em cada um dos conjuntos de indicadores de desempenho representados por: AEA (*Avaliação do Ensino/Aprendizagem*); RAD (*Relatório de Actividade Docente*); ACD (*Avaliação das Chefias Directas*); IAD (*Indicadores de Actividade Docente*) e AGE (*Avaliação do Grupo/Equipa*). E considerem-se os escalares $\alpha, \beta, \gamma, \delta$ e ε , os factores de ponderação associados a cada um desses conjuntos de indicadores de desempenho, respectivamente.

O *desempenho docente* pode então traduzir-se de acordo com o seguinte vector, que neste contexto se designa por *vector de desempenho do professor i no perfil referencial de desempenho j*:

$$D_{ij} = \alpha_j AEA_{ij} + \beta_j RAD_{ij} + \gamma_j ACD_{ij} + \delta_j IAD_{ij} + \varepsilon_j AGE_{ij}.$$

Reforça-se aqui a absoluta necessidade de encarar este processo de forma positiva, clara, transparente e participada. Só dessa forma poderão os resultados da avaliação do desempenho contribuir para a melhoria contínua da qualidade da actividade docente, proporcionando orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

O modelo poderá constituir assim uma ferramenta de apoio à gestão da carreira docente, valorizando de forma diferenciada as componentes avaliadas no perfil docente, permitindo simultaneamente inventariar as suas necessidades de formação, detectar os factores que influenciam o rendimento profissional dos professores, diferenciar e premiar os melhores profissionais, facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente, promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados dos estudantes e promovendo a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

5. CONCLUSÕES

O modelo proposto procura responder a uma necessidade real e actual que as Instituições de Ensino Superior enfrentam: a *avaliação da docência*.

Constituindo o Ensino Superior um contexto complexo de teias relacionais com características e dinâmicas próprias, o modelo intenta também ser um elemento questionador dessa complexidade, procurando estruturar perspectivas, abordagens e intervenções que integrem a visão estratégica das IES,

podendo ao mesmo tempo constituir uma espécie de “resposta” à gestão dessa complexidade. Trata-se, contudo, de um modelo aberto à discussão e, como todos os modelos, sujeito a críticas.

A definição de objectivos individualizados para cada docente, em sintonia com a missão das instituições e as preferências individuais, combinadas com um sistema justo de incentivos que recompense as melhores práticas, pode tornar construtiva a forma como a avaliação do desempenho é vista, na medida em que ajuda as instituições a desenvolver os seus recursos humanos e encoraja e assiste os avaliados a prestar serviços de excelência, contribuindo assim para o aumento da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A3ES (2009). Regulamento nº 504/2009. Diário da República, 2ª Série, de 18 de Dezembro de 2009.
- AACEF (2009). Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/avaliacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>.
- ACEF (2009). Auto-Avaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/avaliacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>.
- AES (1994). Avaliação do Ensino Superior. Lei nº 38/1994. Diário da República, 1.ª série - A— N.º 269 — 21 de Novembro 1994.
- APAPNCE (2009). Avaliação/Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>.
- ASEAN (2004). Manual for the Implementation of the Guidelines. Acedido a 3 Setembro de 2010, em http://www.hrk.de/de/download/dateien/AUN_QA_Network.pdf.
- CCE (2003). Comisión de las Comunidades Europeas. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_es.htm.
- ECDP (2009). Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico. Lei n.º 207/2009. Diário da República, 1.ª série - N.º 168 - 31 de Agosto de 2009.
- ECDU (2009). Estatuto da Carreira Docente Universitária. Lei n.º 205/2009. Diário da República, 1.ª série - N.º 168 - 31 de Agosto de 2009.
- EHEA (1999). The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- EHEA (2005). The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Acedido a 20 de Agosto de 2010, em [http://www.enqa.eu/files/ENQA %20Bergen%20Report.pdf](http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf).

- ENQA (2006). Garantia de Qualidade do Ensino Superior em Portugal: uma avaliação e recomendações para um futuro sistema. Acedido a 20 de Agosto de 2010, em <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/EPHReport.pdf>.
- Moreira, L. (2006). *Avaliação do Desempenho de Docentes do Ensino Superior: um Caso de Estudo em Portugal*. Trabalho de Investigação Tutelado (TIT), Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- Moreira, L. (2010). *O Desempenho Docente e a Construção da Qualidade no Ensino Superior: Um Modelo para a Acção*. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OCDE (2006). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Portugal*. Paris: OCDE.
- PAPNCE (2009). Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guiões-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>.
- REHEA (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- RJAES (2007). Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior. Lei n.º 38/2007. Diário da República, 1.ª série - N.º 157 - 16 de Agosto de 2007.
- RJIES (2007). Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Lei n.º 62/2007. Diário da República, 1.ª série - N.º 174 - 10 de Setembro de 2007.
- Simão, J. V. (2004). O Silêncio da Universidade. Que Futuro? (Vol. I, pp. 107-115). In Silva, F., Cruz, M., Ribeiro, J. e Osswald, H. (Orgs.) *Estudos em Homenagem a Luís António de Oliveira Ramos*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- TBP (2009). The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- TEHEA (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- TEHEA (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in aglobalised world. London Communiqué, 18 May 2007. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- Tejedor, F. J. e García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 439-459.

Tejedor, F. J. e Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Acedido a 16 de Setembro de 2009, em <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>.



EVALUAR LAS EVALUACIONES: DISEÑO Y PUESTA A PRUEBA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA DOCENCIA EN UNIDADES

EVALUATE THE EVALUATIONS: DESIGN AND TESTING OF AN EVALUATION SYSTEM FOR TEACHING IMPROVEMENT IN UNITS

AVALIAÇÕES AVALIAÇÃO: DESIGN E IMPLEMENTAÇÃO PARA TESTES DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO PARA MELHORAR O ENSINO EM UNIDADES

Juny Montoya

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

El título de este texto corresponde al de una estrategia de evaluación de la docencia implementada en la Universidad de Los Andes orientada, por un lado, a promover entre los profesores la reflexión sobre la coherencia de su práctica docente y, por otro lado, a recoger de manera sistemática información que permita alimentar el sistema de evaluación de la efectividad de los programas educativos en la universidad.

Este documento representa un intento por sistematizar la experiencia de diseño y puesta en marcha de la estrategia en mención, con el fin de hacer de los procesos de acreditación internacionales auténticos procesos de evaluación para el mejoramiento de la docencia. Este propósito responde a la desconfianza que existe en ciertos sectores de la comunidad educativa hacia la capacidad de los procesos de acreditación en general para aportar algo sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación que día a día se lleva a cabo en las aulas y demás ambientes de aprendizaje de la universidad. Desde esta perspectiva resulta razonable distinguir entre los propósitos de la evaluación para la acreditación (obtener la acreditación) frente a la evaluación para el mejoramiento (identificar fortalezas y debilidades). Aunque los dos propósitos pueden articularse y ese es uno de los propósitos buscados por los procesos de acreditación, existe una tensión natural entre los dos que a menudo se resolverá a favor de obtener la acreditación.

Por otra parte, la desconfianza también se funda en que, comparados con otros modelos de evaluación de programas, los procesos de acreditación dependen de manera excesiva del componente de autoevaluación, lo cual facilita su sesgo a favor de quienes controlan el proceso, es decir, los administradores y, junto con la poca posibilidad que tienen los evaluadores externos de llegar a un conocimiento profundo del programa, se puede prestar y sabemos que a menudo se presta, para *distraer* a los evaluadores externos de los aspectos más problemáticos del mismo (Daniel L. Stufflebeam, 2001; Daniel L. Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Sin embargo, la anterior crítica no debe entenderse en el sentido de que los procesos de acreditación no sean útiles para el mejoramiento de las instituciones. Por el contrario, al establecer unos estándares mínimos que deben ser alcanzados por las instituciones que desean ser acreditadas, estos procesos mueven muchas cosas en la universidad y, gracias a ellos, se han tomado decisiones estratégicas importantes que la han ido transformando y profesionalizando la universidad. En el caso de Uniandes, por ejemplo, se ha fortalecido el programa de apoyo a la formación disciplinar de los profesores, se han hecho importantes inversiones en libros y otros recursos electrónicos y se ha creado una vicerrectoría de investigaciones. La percepción de los profesores y de los estudiantes, sin embargo, es que otra acreditación no hará gran diferencia para su día a día, más allá de la sobrecarga de trabajo representada por las múltiples encuestas y documentos que hay que diligenciar.

A pesar de lo anterior, uno de los efectos positivos que tuvo iniciar el proceso de acreditación, por ejemplo, fue el reconocimiento de la necesidad de poner en marcha un sistema de evaluación de la efectividad de los programas académicos a nivel institucional en Uniandes. Ello redundó en la creación de un comité de evaluación encargado de diseñar el sistema a nivel institucional. El CIFE es el asesor técnico de dicho comité y ello nos ha permitido, como centro especializado en educación y, particularmente desde el Centro de Evaluación, ejercer una labor hasta cierto punto "pedagógica" con miembros del comité acerca de temas como evaluación formativa, evaluación para el mejoramiento, evaluación del desempeño, evaluación auténtica, matrices de evaluación, portafolios de docencia, etc.

En el contexto de dicho comité es donde surge la iniciativa de trabajar en la evaluación de las evaluaciones, como una forma de promover procesos de reflexión sobre la práctica y, con suerte, de transformación de las prácticas como consecuencia de ellos. El gran reto era y sigue siendo, cómo aprovechar este proceso de acreditación para promover de manera auténtica el mejoramiento de la docencia (Menges, 2000).

En las próximas páginas daremos cuenta del proceso de exploración y puesta a prueba de la estrategia.

1. DESARROLLO

1.1. Preguntas previas

Para presentar la experiencia de evaluar las evaluaciones, voy a seguir las preguntas formuladas por Guevara y Rueda (2010) en las reflexiones fruto del primer coloquio de la RIIED. Los autores proponen a las instituciones y a los países preguntarse ¿Qué es ser un buen docente? ¿Qué aspectos se destacan? En función de las respuestas dadas a estas preguntas se deberían diseñar las políticas, los programas e instrumentos de evaluación. En cuanto a los sistemas de evaluación, proponen que nos preguntemos cosas del tipo: ¿Cómo se genera la información? ¿A dónde va la información generada? ¿Quién la utiliza? ¿Con qué propósitos? A continuación abordaré cada una de ellas.

1.2. El nuevo perfil del docente

Refiriéndose al caso colombiano, Toro (2006) ve con optimismo el comienzo de la superación de la división que durante muchos años existió en nuestras universidades entre profesores orientados a la investigación y profesores orientados a la docencia. Esta superación sería el resultado de procesos intensivos de formación docente promovidos entre otras cosas por los procesos de acreditación nacional e internacional, que hacen que el cuerpo profesoral de la universidad esté cada vez más compuesto por profesores con nivel de doctorado, es decir, con las competencias necesarias para adelantar investigación de punta en sus respectivas disciplinas (p. 6).

Lejos de sentir desconfianza hacia los efectos negativos que el énfasis de los nuevos docentes hacia la investigación pueda llegar a tener sobre la docencia, Toro, en la misma línea de quienes promueven el trabajo académico sobre enseñanza y aprendizaje en las universidades de investigación (Becker & Andrews, 2004; Hutchings, 2004) describe el nuevo docente con las siguientes características:

En primer lugar, es un profesor investigador, creativo, para quien el conocimiento es una progresión inductiva que él ha recorrido y ahora ayuda a recorrer al estudiante. ... Quien haya recorrido caminos genuinos de indagación, estará en condiciones de construir los escenarios adecuados para la propia indagación de sus alumnos. ... Quien ha aprendido siguiendo los caminos del descubrimiento científico esta simultáneamente desarrollando un saber y un saber hacer. ... Los caminos del descubrimiento científico son genuinos procesos de construcción, no solo de entendimiento (pp. 16-17).

Finalmente, añade: "ninguna de estas competencias son posibles sino se cuenta con personas autónomas y sin la autonomía no hay forma de ejercer plenamente la libertad. Libertad para dudar, libertad para disentir, libertad de los dogmas y sus fanatismos, libertad para entender, crear y construir. Si este último derecho se ha coartado, se ha perdido al hombre y todo propósito de la educación".

Este perfil nos plantea varios retos. El primero surge de reconocer que, a pesar del optimismo, la desconfianza acerca de la competencia que la investigación puede representar para la docencia de calidad es fundada ya que esa ha sido la experiencia de los docentes y estudiantes en muchas de las universidades de investigación (Hannan & Silver, 2005). De hecho, muchos de los esfuerzos de los académicos asociados a SOTL (The Scholarship of Teaching and Learning) y a ICED (The International Consortium for Academic Development) parecen orientados precisamente a tratar de modificar esa tendencia (Becker & Andrews, 2004, p. 1; Boyer, 1990; Brew, 2010).

En segundo lugar está el reto de cómo promover el que los profesores conviertan sus aulas de clase en ambientes para la indagación y el descubrimiento. Si bien el investigador tiene las competencias para investigar, no necesariamente sabe cómo generar dichos ambientes en sus aulas de clase (Brew, 2010). Finalmente, surge la pregunta por cómo orientar el trabajo de los profesores universitarios hacia cierto tipo de docencia sin restringir en el camino su libertad de pensamiento y de acción, base de la vida académica y base de la universidad misma (Brew, 2010; Hutchings, 2004).

A continuación, describo el proceso que hemos adelantado para realizar una evaluación de la docencia que promueva ambientes de aprendizaje más centrados en la indagación, respetando al mismo tiempo la autonomía de los docentes.

1.3. Las encuestas de estudiantes

El primer elemento del sistema que tuvimos que revisar con este propósito fue la encuesta de estudiantes que realiza la universidad. Aparte de las limitaciones típicas de este tipo de instrumento asociadas, entre otras cosas, al hecho de que se trata de una encuesta de opinión (Luna Serrano, 2000), y en las que no puedo profundizar en este escrito, encontramos que esta tenía problemas asociados al hecho de estar centrada exclusivamente en las acciones del profesor, lo cual representa un sesgo hacia una visión del profesor como transmisor del conocimiento y del estudiante como receptor pasivo de lo que el profesor hace: Ejemplo de ellos son las preguntas acerca de si las presentaciones del profesor son claras, si responde todas las preguntas del estudiante, si el material de lectura está disponible, etc.

A partir del reconocimiento de dichos sesgos, se inició un proceso de revisión, ajuste y validación del instrumento en el segundo semestre del 2009. Esta revisión y ajuste tuvo como resultado una nueva encuesta caracterizada por la reducción del número de preguntas a aquellas de las que el estudiante pudiera dar buena cuenta desde su percepción (se eliminó la pregunta acerca de "si el profesor conoce la materia", por ejemplo) y buscó reducir los sesgos –algunos dirán que introdujimos unos sesgos más acordes con nuestra visión de la enseñanza y el aprendizaje, pero hicimos un esfuerzo consciente para que ese no fuera el caso. O por lo menos sólo hay un caso que podría leerse en términos de querer mover a los profesores hacia cierto tipo de práctica, una que promueva el "compromiso" o "*engagement*" de los estudiantes. Se trata de la pregunta acerca de si "este curso promueve mi compromiso –esfuerzo y dedicación– al tema de estudio". Sin embargo, dicha inclusión se justifica desde la propia declaración misional de la universidad, según la cual la institución "desarrolla y pone en práctica metodologías de avanzada en la docencia y la investigación, orientadas a que el estudiante sea el principal agente de su formación" (Universidad de Los Andes, 2010).

El nuevo instrumento fue validado utilizando un diseño mixto simultáneo basado en estrategias de pensar en voz alta, grupos focales, y encuestas en línea a estudiantes y profesores, llegando a niveles bastante satisfactorios de validez del mismo (López & Fernández, 2010). De todas maneras, teniendo en cuenta las limitaciones del instrumento, y que produce información útil sobre lo que el estudiante percibe acerca

del curso pero no sobre lo que aprende, seguimos trabajando en el desarrollo de un sistema de evaluación (García Garduño, 2000) que nos permitiera una mejor aproximación a evaluar la docencia de una manera más comprensiva.

Siguiendo la sugerencia de Ryan y Johnson (2000) este sistema debería partir de los objetivos educativos propuestos por la unidad académica, debería contener un estándar contra el cual establecer de manera inicial el nivel de logro de dichos objetivos y debería orientarse hacia el mejoramiento continuo de práctica. Con esos lineamientos en mente, comenzamos su desarrollo del sistema que se describe a continuación.

1.4. El nuevo sistema de evaluación

Para describir el sistema de evaluación, voy a continuar con las preguntas de Reyes y Rueda (2010): ¿Cómo se genera la información? En el nuevo sistema, la información es generada por el profesor a la manera de un portafolio docente (Seldin, 1997). Más allá del programa del curso, hemos querido recoger cuáles son sus propósitos educativos, a través de una entrevista, o un cuestionario que se diligencia en una sesión presencial, un ejemplo de los instrumentos que él utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes (un examen, un caso, tarea), la matriz de evaluación del grado de alineación entre sus objetivos, actividades de enseñanza y sus evaluaciones diseñada por el CIFE y, eventualmente, un plan de mejoramiento, que surgiría como resultado del análisis anterior.

Con el fin de propiciar la reflexión crítica sobre la práctica docente, la matriz es diligenciada por un "par crítico" (Handal, 2008) en una sesión de taller en la que el par entrevista a su colega acerca de los aspectos mencionados anteriormente y va diligenciando la matriz. Este diálogo es la estrategia más importante para promover la reflexión y superar la práctica de "diligenciar formatos".

Además de la idea del par crítico, para comprender el significado de esta estrategia me viene muy bien una metáfora extraída de la historia mexicana. Se trata de la imagen del "espejo horadado" (Huarte Cuéllar, 2010). Huarte, citando a Perez Portilla, nos habla del Tlamatini, sabio o filósofo-pedagogo-psicólogo-maestro náhuatl descrito como un "espejo horadado": aquel que permite que el rostro del otro pueda adquirir una apariencia a través del rostro propio, de nuestro rostro; pero horadado, "agujereado por ambos lados", perforado, porque a través de este rostro, nuestra propia cara puede verse en los otros, en el mundo. Es una doble vía que permite que los otros se reconozcan en uno y uno se reconozca en los otros. Re-conocerse es conocerse de vuelta. Conocer de vuelta es identificar rasgos que había olvidado que eran míos. También implica que los otros identifiquen rasgos en mí.

1.5. Primer piloto

Así bien, en este diálogo ha habido dos momentos, importantes de señalar. En el primer piloto (2009) quien hizo las veces del espejo horadado fue la propia investigadora. Se trató de un diálogo desestructurado pero apoyado en distintas herramientas para promover la reflexión tales como las taxonomías de objetivos de aprendizaje y de preguntas de evaluación más conocidas y utilizadas en educación superior (Bloom, 1969; Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964). Se buscaba que en torno a ellas, los profesores se preguntaran qué tan consistentes eran sus objetivos educativos con respecto a sus estrategias de enseñanza y, especialmente, con respecto al nivel y tipo de conocimiento evaluado en las preguntas que hacían en sus pruebas y exámenes (Biggs, 1999; Webb, Alt, Ely, Cormier, & Vesperman, 2006).

He aquí una de las reflexiones resultado del piloto:

- La escala de evaluación está en el mismo orden de complejidad que se requiere para realizar las pruebas por parte del profesor. Luego hay una inevitable tendencia a realizar pruebas del primer nivel–declarativo- y una inmensa dificultad para realizar o calificar pruebas del último nivel –estratégico (Toro, 2010).
- En ciencias e ingeniería una buena parte de las clases se usan para exponer la teoría, lo cual suena apropiado si dicha herramienta lo solucionan todo. Sin embargo, después tan solo examinamos el uso de unas componentes mínimas y descontextualizadas. Esto último lo hacemos porque es lo más fácil que podemos hacer. Por supuesto que para el estudiante hemos desestimulado completamente la importancia de “pasearse” por la teoría (Toro, 2010).

1.6. Segundo piloto

En un segundo momento trabajamos con los colegas de la Facultad de Derecho en un taller en el que, bajo mi supervisión, se revisaron 20 cursos. En este evento el espejo horadado fue un par disciplinar (otro profesor de Derecho) y el diálogo se dio en torno a una matriz más estructurada que tiene como base para su construcción los mismos elementos que habían orientado el diálogo en el primer piloto (taxonomías de objetivos, de preguntas y su alineación). Se trató de una sesión muy participativa en la que los profesores compartieron sus visiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sus propósitos educativos, y se dieron cuenta que no siempre sus mejores propósitos educativos se veían reflejados en sus prácticas y, sobretodo, en sus evaluaciones.

Como observadora de esta actividad puedo decir que los profesores trabajaron con entusiasmo pero no fueron muy buenos pares críticos de sus colegas. Mejor dicho, fueron buenos pares pero no buenos críticos: Aunque en muchos casos las evidencias mostraran lo contrario, los profesores diligenciaban la matriz con base en lo que su colega les decía que era su intención y no con base en lo que el documento permitía evidenciar. A pesar de el exceso de comprensión, sin embargo, el resultado del diálogo fue el reconocimiento de que hay aspectos para mejorar en el diseño y desarrollo de los cursos, por lo que el proceso terminó con un plan de mejoramiento elaborado primero por cada profesor de manera individual y posteriormente de manera colectiva por el área disciplinar a la que cada profesores pertenece. Los resultados generales pueden observarse en la Tabla 1.

TABLA 1. RESULTADOS GENERALES SEGUNDO PILOTO

Alineación general	# de cursos	%
Alta	3	15
Media	16	80
Baja	1	5
Tipo de conocimiento que predomina		
1: Conocimiento declarativo: conocer, definir	12	60
2: Conocimiento procedimental: aplicar teorías, conceptos, reglas, procedimientos	19	95
3: Pensamiento analítico: criticar, evaluar	17	85
4: Pensamiento estratégico: investigar, proponer, planear, decidir	15	75
5: Otras competencias profesionales, actitudes y valores	6	30

Un rápido análisis de los resultados por parte del grupo que coordinaba la actividad (junto conmigo, dos profesores a cargo del programa de formación docente de los profesores de la Facultad de Derecho, denominado Programa Sócrates) permitió identificar oportunidades de mejoramiento en relación con la alineación general de los cursos. También, y a pesar de la mirada empática de los profesores sobre el trabajo de sus colegas, pudimos identificar que muy pocos cursos de los analizados están orientados al

desarrollo de otras competencias profesionales (aparte de las cognitivas, que quedan naturalmente incluidas en los tipos 1 a 4), actitudes y valores. Por un lado, solo en seis de los cursos el tipo de conocimiento referido a competencias y valores está presente de manera consistente en los objetivos, actividades de enseñanza y evaluación. En otros cinco cursos, este tipo de conocimiento aparece dentro de los objetivos y se evalúa, pero no necesariamente las actividades de enseñanza y aprendizaje lo desarrollan. Finalmente, hay tres casos en los que el profesor no lo presenta en los objetivos, no propone actividades para su desarrollo y, sin embargo, lo evalúa.

Este es un resultado que llama la atención ya que la Facultad de Derecho hace énfasis en que sus estudiantes desarrollen habilidades de investigación, autoaprendizaje, análisis, capacidad para resolver problemas, argumentar; sean profesionales competentes, críticos y comprometidos con la sociedad; y se desempeñen idóneamente en distintas facetas de la profesión.

1.7. Tercer piloto

Recientemente terminamos un tercer momento en el que se realizó un escalamiento de la estrategia para evaluar las evaluaciones de más de 30 cursos en 4 facultades. Para ello, hicimos ajustes a la matriz, desestructurándola un poco para evitar ciertas rigideces de la alineación que resultaron problemáticas en la primera versión pero corriendo el riesgo de hacer difícil más difícil la tabulación y la compilación de los resultados. Los resultados preliminares de esta ronda se resumen en la Tabla 2.

TABLA 2. RESULTADOS PRELIMINARES DEL TERCER PILOTO.

	Alta	Medio alta	Medio baja	Baja	N.A.
Alineación de objetivos curso vs objetivos programa	6	11	5	5	3
Alineación general	8	11	10	1	
Alineación de la evaluación	10	14	7		
	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5
Tipo de conocimiento	21	10	8	5	2
TC Ciclo avanzado (9)	5	2	4	3	2
TC Ciclo básico (13)	9	6	3	1	0
TC Servicios (6)	5	3	1	0	0
TC CBU (2)	2	0	0	1	0

Resultados: La información recaudada muestra innumerables oportunidades de mejoramiento y de reflexión acerca de la forma en que se formulan los objetivos de formación de los programas, la coherencia entre los objetivos de algunos de los cursos y los propósitos del ciclo de la carrera al que pertenecen, el énfasis de un gran número de cursos en promover y evaluar conocimiento de tipo declarativo, y el desconocimiento de muchos profesores acerca de cómo desarrollar y evaluar otros tipos de conocimientos, actitudes y valores distintos a los declarativos y procedimentales. Además de lo anterior, que ya representa un logro desde el punto de vista de la riqueza de la información recaudada frente a la que tradicionalmente se obtiene por medio de encuestas, los evaluadores concluyeron de manera casi unánime que "lo más relevante de la actividad fue que los profesores tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su curso y sobre el sistema de evaluación" (López Mendoza, 2010).

En cuanto a las preguntas de Reyes y Rueda (2010) ¿a dónde va?, ¿quién la utiliza? y ¿con qué propósitos? Ya han sido respondidas parcialmente. En primer lugar, la información que se produce con este proceso va al propio docente, ya que la reflexión y el plan de mejoramiento, cuando existe, es suyo. Dado que nos encontramos en una etapa exploratoria, y aún no ha habido aún una decisión institucional de atar la entrevista a un plan de mejoramiento por ahora hemos recogido las reflexiones espontáneas de

los profesores como resultado del proceso con el fin por un lado de recibir su retroalimentación sobre la utilidad del mismo, y en segundo lugar, de explorar de manera preliminar si habría voluntad de realizar acciones de formación o u otro tipo acciones orientadas al mejoramiento del nivel de alineación de cada curso. En estos dos sentidos los resultados fueron bastante positivos, pues también la mayoría de los profesores vieron la entrevista como una oportunidad útil para reflexionar sobre su práctica docente y algunos identificaron oportunidades claras de mejoramiento en el diseño y desarrollo de sus cursos y unos cuantos más identificaron necesidades de formación en relación con estos temas. A continuación presento algunas citas de las entrevistas que ilustran lo anterior:

- La entrevista como oportunidad de reflexión:

“Creo que el ejercicio no me lleva a pensar en cosas nuevas, pero si me lleva a mirar en forma unificada y ordenada todo lo que implica el curso en términos de evaluación, objetivos y preparación de los estudiantes”.

“Para el profesor fue interesante tener la oportunidad de poner en orden los propósitos de aprendizaje en su curso, pues no aparecen explícitos en los documentos, y desde allí se preguntó hasta qué punto él verdaderamente hacia seguimiento de esos propósitos en todos sus alumnos”. (24)

- Oportunidades de mejoramiento:

Es deseable que el curso sea más activo y promueva que los estudiantes construyan sus propios modelos, sin embargo, falta tiempo y tecnología para poder llevarlo a cabo, algo que si se puede hacer, aunque demanda mucho tiempo del docente es hacer un proyecto y ejercicios durante el semestre.

“A partir del ejercicio, el profesor piensa que debería ser más explícito en la formulación de los objetivos ya que la descripción actual es muy vaga”.

Necesidades de formación: “La profesora quiere saber más sobre matrices de evaluación y rúbricas para el ensayo”.

En segundo lugar, el portafolio debería quedar a disposición tanto del profesor como de los comités de evaluación y de ordenamiento, como un instrumento enriquecido para la toma de decisiones. Sin embargo, aún hay que trabajar en cómo procesar la información que contiene el portafolio de manera que resulte manejable por los comités. Mientras tanto, el comité encargado del diseño del sistema ha recibido para su estudio la información en la forma de resultados agregados de las matrices de análisis. Estas son muy fáciles de compilar y podrían en el futuro alimentar el sistema de información de los programas para la toma de decisiones.

Finalmente, a la pregunta sobre ¿quién debe ser el evaluador? respondimos que deberían ser profesionales del CIFE, es decir, personas con formación en educación pero cercanas a la disciplina que el profesor enseña. Por una parte, a partir de las dos experiencias anteriores, consideramos que tanto la reflexión como la información obtenida por medio del par disciplinar resultaba de menor calidad en comparación con la obtenida por el experto en educación. El nivel de alineación de los cursos, en general, resultó superior en el ejercicio desarrollado por los docentes de la Facultad de Derecho que en las entrevistas realizadas por los profesionales del centro de evaluación. Esto nos indicaría que se requiere un conocimiento profesional en educación para entablar un diálogo auténticamente crítico con los

profesores de las distintas profesiones y disciplinas, con el fin de ayudar al profesor a ir más allá de los lugares comunes de su conocimiento disciplinar y de sus intuiciones pedagógicas.

Sin embargo, el conocimiento pedagógico y curricular por sí solo tampoco resulta suficiente. Un conocimiento de la disciplina o la comprensión al menos en un nivel básico de la misma, parece jugar también un rol en la capacidad de interrogar críticamente a los profesores. Así, pues, reconociendo la relevancia de promover el conocimiento pedagógico específico sobre la disciplina (Shulman, 1987, 1993) consideramos necesario organizar un equipo interdisciplinario conformado por profesores y asistentes graduados del CIFE que contaran con formación disciplinar igual o cuando menos afín a la de los programas cuyos profesores irían a entrevistar.

2. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos presentado un primer intento de sistematización de la experiencia de diseño y puesta en marcha de la estrategia denominada "evaluación de las evaluaciones". Dicha estrategia se orienta a promover entre los profesores la reflexión sobre la coherencia de su práctica docente y a recoger información que permita alimentar el sistema de evaluación de la efectividad de los programas educativos en la Universidad de Los Andes.

Los resultados parciales de la experiencia de evaluar las evaluaciones indican que la estrategia diseñada resulta útil para promover la reflexión de los profesores sobre su práctica docente y el diseño de sus cursos. Sin embargo, quedan planteados interrogantes acerca de la utilidad de la herramienta para desarrollar procesos de evaluación sumativa acerca del grado en el que se están logrando los objetivos de aprendizaje en los cursos.

Este sistema se encuentra en pleno desarrollo y por eso este texto más que con conclusiones termina con nuevas preguntas y reflexiones acerca de los retos que representa el proceso de acreditación sobre las que seguiremos investigando en los próximos años: ¿cómo convertirlo en evaluación para el mejoramiento?, ¿qué tipo de información se produce y para la toma de cuáles decisiones?, ¿para todos estos propósitos es mejor promover un diálogo desestructurado (es decir más reflexivo) o estructurado (es decir, más sistemático)?, ¿cuáles son los alcances y límites de la matriz de alineación?, ¿cuáles son las calidades requeridas por el "espejo", es decir, puestos a escoger debemos preferir un experto en educación o un par disciplinar?, ¿cómo aplicar de manera masiva un instrumento diseñado para la reflexión y que se basa en la posibilidad de diálogo uno a uno entre el docente y un par crítico?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, W. E., y Andrews, M. L. (Eds.). (2004). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: Contributions of Research Universities*. Bloomington: Indiana University Press.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Open University Press.
- Bloom, B. (Ed.). (1969). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay Co.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered : priorities of the professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Brew, A. (2010). Transforming academic practice through scholarship. *International Journal for Academic Development*, 15(2), pp. 105-116.
- García Garduño, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo (Eds.), *Evaluación de la docencia* (pp. 41-62). México D.F.: Paidós.
- Handal, G. (2008). Identities of academic developers: Critical friends in the academy? En R. Barnett & R. D. Napoli (Eds.), *Changing identities in higher education: Voicing perspectives* (pp. 55-68). London: Routledge
- Hannan, A. y Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Huarte Cuéllar, R. (2010). *Pasado y presente: dos visiones indígenas de la filosofía de la educación*. Ponencia presentada en el 12º Congreso de la Red Internacional de Filósofos de la Educación.
- Hutchings, P. (Ed.). (2004). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education / Lee S. Shulman*. San Francisco: Jossey Bass.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., y Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York David McKay Co.
- López, A. A., y Fernández, M. A. (2010). *Estudio de validez del instrumento de evaluación de cursos y profesores de la Universidad de los Andes*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- López Mendoza, A. (2010). Entrevistas de alineación. Trabajo sin publicar.
- Luna Serrano, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En M. Rueda Beltrán & F. Díaz Barriga Arceo (Eds.), *Evaluación de la docencia* (pp. 63-83). México D.F.: Paidós.
- Menges, R. J. (2000). Shortcomings of Research on Evaluating and Improving Teaching in Higher Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 83(Fall), pp. 5-11.
- Reyes Guevara, P. M., & Rueda Beltrán, M. (2010). La Evaluación de la Docencia Universitaria y no Universitaria: Retos y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), pp. 4-9. Retrieved from http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/presentacion.html
- Ryan, K., & Johnson, T. D. (2000). A Comprehensive Approach to the Evaluation of College Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 83 (Fall) pp. 109-123.
- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Boston, Mass.: Anker.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-21.
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as Community Property: Putting an End to Pedagogical Solitude. *Change: Transformations in Education*, 25(6), pp. 6-7.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 89(Spring).
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, & Applications*. San Francisco: Jossey Bass.
- Toro, J. R. (2006). Los nuevos roles del docente universitario. Trabajo sin publicar.

Toro, J. R. (comunicación personal, 28 de marzo de 2010).

Universidad de Los Andes. (2010). Misión. from http://www.uniandes.edu.co/la_universidad/informacion_general/mision.php

Webb, N. L., Alt, M., Ely, R., Cormier, M., & Vesperman, B. (2006). *The WEB Alignment Tool: Development, Refinement, and Dissemination*. Washiington D. C.: The Council of Chief State School Officers.



TRANSICIÓN METODOLÓGICA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DOCENTE: CASO UAEH

METHODOLOGICAL TRANSITION FOR TEACHING EVALUATION PROCESS:
UAEH CASE

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO METODOLÓGICA DE AVALIAÇÃO DE ENSINO:
UAEH DE CASE

Patricia Bezies y Leticia Elizalde

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art5.pdf

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La evaluación de la función docente en la universidad

El compromiso de las Instituciones de Educación Superior consiste en cumplir con calidad las funciones que la sociedad les ha encomendado. Si bien, el impulso de la evaluación en México a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa se asoció al otorgamiento diferenciado de estímulos económicos promovidos mediante programas gubernamentales (Rueda y Elizalde, 2008), las universidades públicas han tenido el reto de lograr la pertinencia, el rigor científico y la equidad a través del análisis y evaluación de sus dependencias y sus integrantes.

Así, la importancia de la docencia en la universidad es reconocida por todos los actores o agentes involucrados en la educación formal, es además, una de las principales funciones de las Instituciones de Educación Superior, ya que mediante ella se pretende cumplir con los propósitos formativos que habiliten a los estudiantes para el campo profesional. Por tal motivo, la calidad de una institución se sustenta fundamentalmente en el grado de consolidación y preparación de su planta académica (ANUIES, 2004).

De acuerdo con Rueda (2006), es difícil caracterizar la actividad docente, ya que las funciones asignadas a la docencia son múltiples. Aunado a lo anterior, la coexistencia de una gran variedad de situaciones de enseñanza como conferencias, seminarios, las prácticas de laboratorio o el trabajo de campo contribuyen a la polémica sobre cuáles son las características de un "buen profesor" o qué es lo que se espera que el profesor haga para que sus estudiantes aprendan en las situaciones de enseñanza.

La caracterización de la docencia también se dificulta por la especialización de la enseñanza en cada una de las disciplinas. Hasta el momento, no se ha desarrollado exhaustivamente el debate sobre la pertinencia de una didáctica general o sobre la necesidad de contribuir al conocimiento de las habilidades que deben desarrollar los profesores para enseñar cada disciplina en particular.

El reconocimiento de la complejidad de la docencia resulta fundamental cuando se pretende incursionar en su evaluación, ya que la valoración implica una idea precisa de qué es enseñar y aprender en un contexto determinado. Si se consideran las diversas situaciones en las que se enseña y aprende (clase, seminario, laboratorio, prácticas de campo o clínicas) difícilmente se puede pensar en aceptar una misma forma de evaluar lo que sucede en cada una de ellas. Situación similar se aprecia en la práctica docente al llevar a cabo la enseñanza en las distintas áreas de conocimiento: física, matemáticas, ingenierías, biológicas y de la salud, sociales, humanidades y artes. Al respecto, es fundamental el trabajo colegiado en las instituciones y determinar así los indicadores más adecuados para evaluar la actividad docente de acuerdo a las áreas de conocimiento.

Respecto a los instrumentos, el uso de cuestionarios de opinión para que los estudiantes evalúen la actividad de los docentes en las universidades es innegable (Arbesú, Díaz-Barriga, Elizalde, Luna Rigo, Rueda y Torquemada, 2007), por lo que los directivos e incluso los propios profesores continúan prefiriéndolos con base en la tradición acumulada a lo largo de más de tres décadas y del estudio de aspectos de confiabilidad y validez. Aunque los cuestionarios de opinión para evaluar la actividad del profesor poseen límites, se considera que aun éstos pueden perfeccionarse y por lo tanto continuar con su empleo.

1.2. Antecedentes institucionales

En la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se evalúa a los profesores desde los ochenta y a partir de 1989 se sistematiza paralelamente al programa de estímulos a la carrera docente. Desde 2003, la evaluación docente en la UAEH es considerada como parte de un Sistema Institucional de Evaluación que reconoce la importancia del contexto para realizar la evaluación.

La evaluación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se realiza con la coparticipación de un Comité Institucional de Evaluación Docente y al considerar que la función docente está caracterizada por una multiplicidad de actividades. Hasta el semestre enero-junio 2010 se evaluaban las siguientes dimensiones: planeación de actividades, implementación del curso, evaluación de aprendizajes, utilización de materiales y técnicas de apoyo didácticos, innovación y uso de nuevas tecnologías, formación de valores en alumnos, cumplimiento de la normatividad institucional, impartición de asesorías, comunicación y relación con los alumnos, calidad de la producción académica, grado de satisfacción y clima escolar.

La evaluación docente se realiza a través de instrumentos de creación institucional para dar respuesta a hechos del quehacer docente en la UAEH y se responden de manera electrónica en la página Web de la Universidad. El total de cuestionarios aplicados desde 2003 hasta el semestre enero-junio 2010 fueron 1.562.979.

Una vez concluido el período de aplicación se obtienen los resultados semestrales por dimensión. Asimismo, se calculan las medias por audiencia, por Programa Educativo y del total de cada Dependencias de Educación Superior. Los resultados se entregan por escrito y en sobre cerrado a cada profesor; de igual forma, se dan a conocer a los coordinadores de los programas educativos, secretarios académicos, directores y coordinadores de las Dependencias de Educación Superior, así como a las autoridades de la UAEH que lo soliciten.

En el proceso de evaluación docente de la UAEH se ha considerado la realización de evaluaciones de tipo multirreferencial o integrales en donde la valoración del alumno no es la única fuente de información para valorar la práctica de un profesor. Por tal motivo, las audiencias que han respondido los instrumentos de evaluación son alumnos, pares académicos, directivos y el propio profesor a través de la autoevaluación.

1.3. Metaevaluación del proceso de evaluación docente en la UAEH

La búsqueda de la mejora y la calidad en las organizaciones es una actividad constante que en las últimas décadas ha envuelto a las instituciones educativas, especialmente a las del nivel correspondiente a la educación superior.

La metaevaluación ha sido y es comúnmente conceptualizada como aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad, la relevancia, la pertinencia o los méritos de una evaluación. En este sentido, la evaluación se convierte en el objeto de estudio del metaevaluador (Stufflebeam, 1981; Scriven, 1967, 1991 citados en García, 2000). Por su parte, Santos (1998) plantea que la metaevaluación consiste en analizar el proceso de evaluación, es decir, es la evaluación de la evaluación. Rosales (1990) y Stufflebean y Shinkfield (1987) coinciden al plantear que es necesaria una metaevaluación para poder atribuirle un valor a cualquier proceso de evaluación.

Particularmente, para valorar y mejorar el proceso de evaluación docente en la UAEH, se ha llevado a cabo en diversos momentos la metaevaluación del mismo (Bezies, Elizalde y Olvera, 2005; Elizalde, Pérez

y Olvera, 2008; Elizalde, Torquemada y Olvera, 2010). En diciembre de 2005 y enero de 2006, se realizó la metaevaluación del instrumento de alumnos para nivel presencial (licenciatura y bachillerato) a partir de las propuestas de algunos integrantes del Comité Institucional de Evaluación Docente y del trabajo conjunto del responsable del subcomité de alumnos y personal de la Dirección General de Evaluación.

Posteriormente en mayo de 2007, se valoró de forma integral la calidad de la evaluación de la práctica docente a partir de la opinión de la comunidad universitaria. En este estudio se seleccionó de manera aleatoria una muestra de alumnos y profesores de cuatro campus (hoy Escuelas Superiores). Los participantes jerarquizaron en orden de importancia las dimensiones que valoran la práctica del profesor y expresaron su opinión con respecto a diversos aspectos como: los instrumentos de evaluación, período de aplicación, dimensiones que se evalúan en los cuestionarios, obtención de la calificación para cada profesor y uso de los resultados.

Se determinó que el proceso de evaluación docente posee características positivas, sin embargo se identificó la importancia de emprender algunas acciones para mejorarlo, por ejemplo, ampliar la difusión diversificando los medios mediante trípticos y pósters, así como atender a las necesidades específicas de las distintas áreas de conocimiento.

De esta forma, en el semestre julio-diciembre 2009, con el propósito de lograr que la evaluación sea más específica, se asume el reto de rediseñar los instrumentos de alumnos de licenciatura en la modalidad presencial atendiendo a las características específicas por área de conocimiento de los Institutos de Artes, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Económico Administrativas, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad. Lo anterior, con base en el trabajo colegiado entre el personal de la Dirección General de Evaluación y el Comité Institucional de Evaluación docente.

Así, con base en las experiencias de metaevaluación, se puede evidenciar que involucrar a profesores, alumnos y directivos permite a los evaluadores detectar las experiencias favorables y desfavorables durante la evaluación de la práctica docente de los profesores.

1.4. Transición Metodológica: Sistema Institucional de Indicadores

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009) en las últimas décadas, los sistemas educativos de la OCDE y algunos países de América Latina han dado un fuerte impulso a la evaluación con la instrumentación de nuevos mecanismos institucionales, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores; por lo que los avances en materia de evaluación coinciden en el desarrollo de nuevos modelos de gestión.

El enfoque desde el cual se evalúa la actividad docente depende de la concepción teórica de partida, y del propósito que se persiga para la evaluación. Al respecto, Rueda (2008) plantea que la evaluación de la docencia debe ser coherente con la filosofía institucional y con los procesos de evaluación de otras áreas de la institución. De esta manera, se reconoce que cualquier programa de esta naturaleza debe dirigirse de manera explícita a apoyar el logro de la misión de la institución. De igual forma, el diseño de políticas de evaluación de la docencia debe tomar en cuenta las particularidades del contexto institucional, con el fin de delinear acciones de evaluación, acordes con las necesidades y características de cada institución.

En este sentido, teniendo como marco de referencia su modelo educativo, en la UAEH la educación está centrada en los alumnos y se adopta al constructivismo para conformar la metodología de la enseñanza. El profesor, es guía del saber y debe ser competente en materias como didáctica, heurística, manejo de

instrumentos generales y específicos, tales como el dominio de los métodos, técnicas y procedimientos propios de cada nivel educativo, programa académico, disciplina y tipología del grupo de educandos.

A partir del semestre julio-diciembre 2010 con la transición metodológica del proceso, la evaluación docente en la UAEH estará orientada al perfeccionamiento, siendo un elemento de cambio, de tal forma que sirva para informar a los profesores sobre las características de su desempeño, ofreciéndoles las opciones de superación que se requieren para mejorar su actuación como docente. Resulta prioritario obtener información que permita la toma de decisiones institucionales para lograr una mejor calidad de la enseñanza.

En la literatura se identifican diversos modelos de evaluación basados en el perfil del docente, en los resultados obtenidos por los estudiantes, en los comportamientos del aula y en las prácticas reflexivas (Marcelo y Vaillant, 2009). En este sentido, en la transición metodológica se da prioridad al perfil docente de la UAEH, el cual se conceptualiza como el conjunto de características que debe poseer el profesor para el desempeño óptimo de sus tareas, está determinado por las funciones y roles que debe desempeñar desde el punto de vista social, político y pedagógico. La finalidad del perfil es garantizar a los alumnos una educación de calidad, que les brinde los conocimientos, habilidades y valores que les permitan insertarse con éxito en el mercado laboral y promuevan la solución de problemas (UAEH, 2005).

A partir de los planteamientos anteriores, desde el semestre julio-diciembre 2010 se evaluará a los profesores a través de las dimensiones establecidas en el perfil docente de la UAEH:

- **Ámbito de la formación.** Comprende la educación formal, capacitación y el bagaje de conocimientos en un campo determinado, de ciertas herramientas del lenguaje que, junto con las características personales, le permiten desarrollarse como docente.
- **Características personales para la docencia.** Integra las habilidades, valores, aptitudes y actitudes tales como identificación institucional, liderazgo, trabajo en equipo, habilidad para motivar y actitud crítica, innovadora y propositiva, las cuales promueven el cumplimiento eficaz de la labor docente.
- **Competencias docentes.** Conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos habilidades y actitudes) que permiten el desempeño satisfactorio en situaciones reales de la práctica profesional de acuerdo a los estándares vigentes. Así, las competencias docentes permiten al profesor desempeñar la docencia con calidad, impulsando en el alumno aprendizajes significativos que le generen una cosmovisión para enfrentarse con mayor probabilidad de éxito a la vida, al campo profesional, a estudios posteriores o a las actividades que pretenda realizar.
- **Ámbito de la investigación.** Hace referencia al manejo de metodologías y técnicas propias del área disciplinar y del campo educativo, de tal forma que se promueva en el estudiante el interés por la generación y aplicación del conocimiento. La inclusión de los alumnos en los proyectos de investigación de los profesores y su propia experiencia en este ámbito son altamente necesarias para formar integralmente a los estudiantes.
- **Desempeño institucional.** Es el conjunto de elementos que permiten conocer el grado de contribución que el profesor tiene, respecto a la visión de la Universidad en materia de docencia.

Cabe señalar, que en el marco de tales dimensiones y de los atributos incluidos en éstas, se diseñaron los cuestionarios dirigidos a alumnos y directivos para el semestre julio-diciembre 2010, de tal forma que se

valorará la práctica docente en los niveles y modalidades en los que se imparten clases en la universidad: bachillerato, actividades artísticas y deportivas del bachillerato, licenciatura, posgrado y sistema no presencial.

Así, la transición metodológica constituye un esfuerzo por valorar oportunamente lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Por ello, se mantiene la evaluación de forma electrónica y se promueve la evaluación a través de un proceso transparente que permite la rendición de cuentas y la toma de decisiones de forma racional y objetiva.

Finalmente, es importante mencionar que se han realizado acciones para que la evaluación forme parte de la vida cotidiana de la institución, y al mismo tiempo la universidad se ha asumido como promotora activa de los ejercicios de evaluación interna y externa. Bajo esta perspectiva, el uso de los resultados de la evaluación docente supone una sistematización y difusión de información a grupos de distinto interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (2004). Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica. México: Biblioteca de la Educación Superior ANUIES.
- Arbesú, G. I., Díaz-Barriga A.F., Elizalde L.L., Luna, E., Rigo, L.M., Rueda, B. M. y Torquemada, G. A. (2007). "La evaluación de la docencia universitaria en México: un estado de conocimiento del período 1990-2004", *Perspectiva Educativa, Docencia Universitaria*, No. 48, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile pp. 27-58.
- Bezies, C. P., Elizalde, L. L. y Olvera L. B. I. (2005). "Evaluación de profesores por alumnos, estudio *ex post facto* para conocer si la época de aplicación de encuestas impacta en las valoraciones otorgadas: caso UAEH". *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Sonora.
- Elizalde, L. L., Pérez, L. C. G. y Olvera L. B. I. (2008). "Metaevaluación del proceso de evaluación docente: UAEH". *V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Universidad Politécnica de Valencia, España, CD-ROM ISBN 978 84 691 8101 0.
- Elizalde, L. L., Torquemada, G. A. D. y Olvera, L. B. I. (2010). "Usos e Impacto de la Evaluación de la Docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Resultados de la Meta-evaluación", *Revista Iberoamericana de de Evaluación educativa*, vol (3), Número 1 (e) 93-104 http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e.html.
- García, S. E. (2000). *Metaevaluación*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Marcelo, C. y Vallant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Rueda, B. M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: CESU-UNAM.
- Rueda, B. M. (2008). "Presentación del documento de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED)". *Perfiles educativos*, vol. 30 no.122 México.
- Rueda, B. M. y Elizalde, L. L. (2008). Evaluación de la docencia y compensación salarial. En Mario Rueda Beltrán (Coord.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: IISUE.

Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

Santos, G. M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.

UAEH (2005). *Perfil del docente*. México.



DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA AUTO-EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

**DESIGN AND VALIDATION OF A TEACHING COMPETENCES SELF-
EVALUATION INSTRUMENT**

**PROJETO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA A AUTO-AVALIAÇÃO
DOS PROFESSORES DE COMPETÊNCIAS**

Benilde García, Alejandra Valencia y Vania J. Pineda

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art6.pdf

La evaluación es un proceso esencial para la mejora de la eficacia de la enseñanza. Aunque puede adquirir diversas formas, e implementarse a través de múltiples modelos y estrategias, la evaluación de la enseñanza siempre involucra de manera directa a los profesores.

Román y Murillo (2008), señalan con acierto que el desempeño profesional docente es uno de los principales aspectos que se constituye en objeto de revisión, análisis y reflexión en la búsqueda de respuestas que ayuden a incrementar la calidad de los sistemas educativos.

El docente es el actor clave que puede desencadenar cambios sustanciales en los contextos educativos, de allí la importancia de centrar la atención en la evaluación de su desempeño, y asimismo en el desarrollo y promoción de las competencias que configuran su práctica profesional. Una de las aproximaciones que permiten dar cuenta de la eficacia del quehacer del profesor es la autoevaluación de la docencia. A través de esta aproximación es posible involucrar activamente al profesor en la tarea evaluativa y con ello promover también la reflexión crítica y constructiva en torno a la práctica docente.

Debido a la característica primordial de los procesos autoevaluativos (el agente evaluador y el sujeto evaluado son el mismo individuo), es posible promover la actividad introspectiva del docente, orientada al auto-análisis y la reflexión sobre su práctica docente. La premisa fundamental es que el docente es capaz, a través de sus habilidades metacognoscitivas de analizar sus fallos y aciertos, de realizar una toma de consciencia de los mismos y con ello mejorar su desempeño (Fuentes, y Herrero, 1999).

La autoevaluación docente puede constituirse en un camino para promover cierto grado de control sobre el proceso de evaluación por parte del profesor. Esto implicará el involucramiento activo del profesor, aspecto esencial para promover cambios y mejoras sustanciales en la calidad de la educación (Fuentes y Herrero, 1999). Tal y como señala Peterson (1997), otorgar parte del control sobre la evaluación al profesor fomenta la noción de que el profesor es el mejor conocedor de su práctica docente y que la evaluación puede ser una herramienta útil para promover su desarrollo profesional. La autoevaluación es una estrategia que puede aplicarse para satisfacer diversos propósitos. Por ejemplo, puede utilizarse para determinar la efectividad de ciertas prácticas de enseñanza o bien para proporcionar evidencia concreta de la buena enseñanza y con ello establecer un compromiso para su constante mejora.

La autoevaluación del profesorado constituye una herramienta útil que permite orientar la práctica evaluativa de la docencia hacia perspectivas centradas en los aspectos formativos del profesional de la enseñanza. Tal y como señalan Contreras y Arbesú (2008), el carácter complejo que define a la autoevaluación implica necesariamente implementarla de manera integral, continua y con sentido formativo y participativo. El proceso autoevaluativo puede adquirir una gran variedad de formas, es por ello que términos como auto-evaluación, auto-valoración, y auto-informe son utilizados frecuentemente de manera indistinta. La variedad de términos refleja las distintas perspectivas que pueden existir en relación con la auto-evaluación.

Diversos estudios han encontrado coincidencias sustanciales entre las valoraciones de los estudiantes y del profesor. En particular, los aspectos que tenían similitudes en los puntos de vista de profesores y estudiantes eran los relacionados con la efectividad del maestro en su desempeño. Aunque también ha sido posible establecer una consistencia entre las valoraciones realizadas por

estudiantes, colegas y las auto-valoraciones, difícilmente estas similitudes se correlacionan significativamente con el logro del estudiante.

Al llevar a cabo un proceso de autoevaluación es necesario que los profesores tengan en mente aquellos aspectos que desean mejorar o cambiar. Para ello, los maestros deben estar abiertos a la crítica y ser conscientes de sus fortalezas y debilidades para efectuar un cambio real en su desempeño docente.

Diversos autores coinciden en señalar que la evaluación realizada por los alumnos sólo produce una pequeña mejora en la eficacia de la enseñanza (e.g. Saroyan, 2001). Estas evaluaciones por sí mismas no pueden inducir el cambio, sin embargo, pueden ser utilizadas como fuente de información primaria. Por su parte, las autoevaluaciones de los profesores generalmente no coinciden con las valoraciones realizadas por los estudiantes, ya que los profesores, tienden a valorar su desempeño de una mejor manera que los alumnos.

La autoevaluación es inherente a la enseñanza, ya sea que se realice de forma consciente o inconsciente. Para que el profesor pueda ser consciente de cómo está desarrollando su enseñanza, es necesario generar condiciones como talleres de formación y actualización dirigida a apoyar el proceso de reflexión de los profesores, de tal manera que aspectos implícitos de su enseñanza, se hagan explícitos y conscientes. En sus argumentaciones sobre la práctica reflexiva, Schön (1991) denomina a este proceso, comportamiento consciente o bien "conocimiento en la acción" y plantea que debemos reflexionar sobre dicho conocimiento para poder mejorar nuestras habilidades conscientes de enseñanza. Al reflexionar sobre su desempeño, los profesionales de la enseñanza pueden descubrir la relación que existe entre la "buena enseñanza" y el "aprendizaje efectivo".

Elizalde y Reyes, (2008) señalan que se requiere una cultura de evaluación (madurez y responsabilidad) por parte de los docentes, lo cual implica una sensibilización, a fin de disminuir el sesgo en el uso de cuestionarios de auto-evaluación. Al implementar la autoevaluación, se corre el riesgo de que los docentes sean poco objetivos y puedan utilizar esta estrategia como forma de autojustificación, por lo que no se recomienda como el único modelo de evaluación docente. Estas limitaciones pueden superarse utilizando esquemas híbridos de evaluación de la docencia que permitan la participación activa del docente, y por ende el uso de la autorreflexión como herramienta para el perfeccionamiento de la práctica docente, y al mismo tiempo faciliten la inclusión de puntos de vista externos para superar las limitaciones mencionadas líneas arriba. Así mismo se requiere de indicadores objetivos contra los cuales el docente pueda autoevaluarse, con lo cual puede incrementarse la credibilidad acerca de los resultados producidos por la autoevaluación docente (Roe, 1982).

El instrumento que se describe en este artículo, pretende superar algunas de las limitaciones que se le atribuyen a la autoevaluación docente, entre ellas el hecho de que si los profesores no participan en la construcción de los instrumentos, difícilmente pueden sentirse identificados con las dimensiones que se incluyen en los mismos, por lo cual en el presente trabajo se incluyó una fase de adaptación del instrumento a las características particulares del contexto donde iba a ser aplicado. En este proceso participaron profesores de diferentes disciplinas, lo cual agregó credibilidad al proceso y permitió que la estrategia de autoevaluación propuesta pudiese ser adoptada.

Por otra parte, también se cuidó que existiese una relación estrecha con un modelo teórico de evaluación de la enseñanza (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008) y que se construyera a partir de una serie de indicadores previamente validados, claros y sistemáticos.

1. DESARROLLO

1.1. Antecedentes

El Cuestionario de Autoevaluación de los Profesores (CAP) desarrollado por Rueda y García-Cabrero (2010), se tomó como base para desarrollar el cuestionario que se presenta en este reporte. El cuestionario original fue adaptado para responder a las características particulares del contexto institucional de una universidad pública del sureste mexicano; esta versión adaptada se denominó Cuestionario de Autoevaluación de las Competencias Docentes (CAE-CD).

El CAE-CD (ver anexo 1), fue desarrollado para promover la reflexión de los profesores acerca de su práctica docente, para acercarlos a la comprensión y análisis de las fortalezas y debilidades de su quehacer docente, con la intención de servir como insumo para la mejora de sus estrategias de planeación, conducción y evaluación de la enseñanza.

El cuestionario se desarrolló tomando en consideración las competencias propuestas en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) de García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda (2008) que fue validado en la Facultad de Psicología de la UNAM, en colaboración con expertos del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Universidad Iberoamericana, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). A continuación se presentan las competencias e indicadores de dicho modelo:

TABLA 1. COMPETENCIAS E INDICADORES DEL MECD

Contexto institucional	Indicadores
Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas)	<ul style="list-style-type: none"> - La filosofía, misión y visión institucionales - Las características del contexto educativo (perfil de estudiantes y profesores) - La organización y demandas institucionales de trabajo colegiado. - La congruencia y coherencia de la asignatura con los propósitos del Plan de estudios, y - La organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.
Desarrollar procesos de formación continua que apoyen la trayectoria profesional del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas de formación claramente explicitadas. - Planes de formación centrados en las necesidades institucionales y personales de los docentes (noveles y consolidados). - Programas y actividades adecuados a las necesidades detectadas. - Estrategias sistemáticas para valorar el impacto de los programas de formación continua.
Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de diálogo de los participantes. - Trabajo en equipo. - Negociación y resolución de conflictos. - Capacidad para gestionar proyectos. - Capacidad de innovación y liderazgo compartido. - Criterios específicos para la certificación, acreditación y titulación. - Estrategias de evaluación y seguimiento de egresados. - Redes de colaboración. - Incorporación de nuevas tecnologías.

TABLA 1. COMPETENCIAS E INDICADORES DEL MECD (CONTINUACIÓN)

EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE	
Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje	Indicadores
Planear el curso de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> - Domina los saberes de su materia. - Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica). - Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. - Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. - Selecciona o desarrolla materiales didácticos. - Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción. - Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos. - Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura. - Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: significativo; colaborativo; autónomo. - Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. - Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.
Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje	Indicadores
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)	<ul style="list-style-type: none"> - Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso. - Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo. - Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación. - Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías. - Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones.
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase. - Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. - Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. - Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes. - Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. - Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. - Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. - Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.
Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas. - Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo. - Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita. - Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera.
Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje	Indicadores
Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas)	<ul style="list-style-type: none"> - La filosofía, misión y visión institucionales - Las características del contexto educativo (perfil de estudiantes y profesores) - La organización y demandas institucionales de trabajo colegiado. - La congruencia y coherencia de la asignatura con los propósitos del Plan de estudios, y - La organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.

Fuente: Tomada de García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda (2008)

El CAE-CD está compuesto por 40 reactivos distribuidos en las siguientes dimensiones: a) Planeación del curso, b) Conducción de secuencias didácticas, y d) Evaluación de la progresión de los aprendizajes (ver tabla 2).

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE REACTIVOS EN EL CAE-CD

Dimensión	Numero de reactivos
Planeación del curso	9
Conducción de secuencias didácticas	25
Evaluación de la progresión de los aprendizajes	6
Total	40

La escala de respuesta del instrumento es de tipo Likert de cinco categorías, con puntuaciones que van del 0 al 4: Deficiente (1), Aceptable (2), Satisfactorio (3), Muy satisfactorio (4); y No aplica porque... (0). Para determinar el nivel de desempeño de la práctica docente en cada dimensión, se realiza la suma de los puntajes obtenidos en el grupo de reactivos de cada dimensión y se ubica la puntuación total en una rúbrica (ver anexo 2) que consta de cuatro niveles de desempeño: Deficiente, Aceptable, Satisfactorio y Muy satisfactorio.

1.2. Método

1.2.1. Fase de diseño/Adaptación

La fase de diseño/adaptación del Cuestionario de Autoevaluación de los Profesores se llevó a cabo a través de un taller de sensibilización que se realizó en dos días consecutivos.

1.2.1.1. Muestra

Participaron en el taller un total de 81 profesores que pertenecían a diferentes "Consortios" (áreas académicas de la Universidad). Los asistentes por consorcio fueron: 15 del consorcio Agropecuario, 6 de Ciencias de la Salud, 30 de Ciencias Sociales y Humanidades, 20 de Ciencias Contables y Administrativas, y 10 de Ingeniería-Arquitectura y Ciencias Básicas. Entre los asistentes se encontraban directores o secretarios académicos y profesores de los centros psicopedagógicos de la institución educativa.

1.2.1.2. Procedimiento

Para llevar a cabo el proceso de adaptación del instrumento se desarrollaron las siguientes actividades:

1. Presentar y describir el instrumento a los participantes.
2. Participar en grupos de discusión por cada Consorcio de la universidad en cuestión (cinco en total) para permitir que los participantes se familiarizaran y conocieran el Cuestionario de Autoevaluación de Profesores.
3. Analizar el Cuestionario de Autoevaluación de Profesores a fin de proponer ajustes o adaptaciones al mismo en función de las características del contexto de la institución en la que laboran.
4. Realizar ajustes con base en la información recabada durante el taller.

5. Integrar la versión final del Cuestionario de Autoevaluación de Profesores y darle un nuevo nombre al CAP: Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Docentes (CAE-CD).

1.2.2. Fase de validación del instrumento

1.2.2.1. Muestra

Para el proceso de aplicación validación del Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Docentes (CAE-CD), se invitó al 100% (2132) de los profesores de la universidad. El cuestionario fue contestado únicamente por 374 profesores de diferentes áreas académicas o consorcios: administración-contaduría (143), arquitectura-ingeniería (26), ciencias de la salud (6), ciencias agropecuarias (113) y ciencias sociales y humanidades (83). La mayoría de los participantes eran hombres (68%) y un gran porcentaje (69%) contaban con once años o más de experiencia docente.

1.2.2.2. Procedimiento

- a). El CAE-CD fue respondido de forma electrónica vía una plataforma a la que los profesores tenía acceso mediante su clave de trabajador.
- b). Los profesores autoevaluaron su desempeño en dos asignaturas impartidas el semestre inmediato anterior, con la consigna de valorar su desempeño en: 1) La asignatura en la que se consideraran más competentes y 2) La asignatura en la que se consideraran menos competentes¹.
- c). Para determinar la validez del instrumento se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal (varimax) para cada una de las escalas de competencias: planeación del curso, conducción de secuencias didácticas y evaluación de la progresión de los aprendizajes, tanto para la autoevaluación en la materia competente como para la menos competente. Así mismo se calculó el coeficiente de consistencia interna (Alfa de Cronbach).

1.2.3. Resultados

El análisis factorial reveló que los reactivos del instrumento se agrupan en cuatro escalas (ver tabla 3). Debido a esto, los reactivos en la dimensión "conducción de secuencias didácticas" se reagruparon dando lugar a la dimensión "comunicación y valores".

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE REACTIVOS POR DIMENSIÓN CONSIDERANDO LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL.

Dimensión	Numero de reactivos
Planeación del curso	9
Conducción de secuencias didácticas	19
Comunicación y valores	6
Evaluación de la progresión de los aprendizajes	6
Total	40

¹ En vista de que el número de asignaturas que los profesores imparten en un semestre es muy variable y que el desempeño docente varía dependiendo de la asignatura que se imparte, se decidió que los profesores respondieran el cuestionario dos veces, tomando dos asignaturas con diferentes niveles de desempeño (más competente y menos competente) para con ello obtener un desempeño "promedio" o general del profesor.

Para el caso de las asignaturas consideradas como menos competentes, los resultados mostraron que las escalas de planeación del curso, evaluación de la progresión de los aprendizajes y comunicación y valores son unidimensionales.

El factor de la escala de planeación, conformado por nueve reactivos, tuvo un valor propio de 3.93 y explicó 43.73% de la varianza total, y sus cargas factoriales fueron superiores a 0.50; su coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach fue 0.81. El factor de la escala de evaluación, integrado con seis reactivos cuyas cargas factoriales fueron superiores a 0.56, tuvo un valor propio de 2.80 y explicó 46.73% de la varianza total; su alfa de Cronbach fue 0.75. Para la escala de comunicación y valores su valor propio fue 2.94, porcentaje de varianza explicada de 49%, cargas factoriales de más de 0.63 y coeficiente alfa de 0.78.

La escala de conducción de secuencias didácticas mostró una estructura bidimensional, cuyos factores explicaron en conjunto 53.09% de la varianza total. El factor 1, con un valor propio de 6.00 y un porcentaje de varianza total de 31.62%, quedó conformado por 13 reactivos referentes a las estrategias de enseñanza del profesor. Su alfa de Cronbach fue 0.91. Los reactivos que lo integran son: 24, 28, 15, 21, 13, 26, 20, 12, 17, 29, 27, 25, y 19.

El segundo factor, con un valor propio de 4.08 y porcentaje de varianza total de 21.47%, quedó integrado por seis reactivos. El factor fue denominado: Promoción del Aprendizaje y Comprensión del Conocimiento, el cual presenta un alfa de Cronbach de 0.85. Los reactivos que corresponden a este factor son: 35, 32, 34, 31, 33, 30. Respecto de esta escala, cabe mencionar que en la matriz no rotada todos los reactivos presentaron cargas altas en el primer factor, lo que señala que miden un solo constructo.

Como puede advertirse, todas las escalas poseen propiedades psicométricas aceptables. Para el caso del análisis de la autoevaluación en la materia menos competente, todas las escalas mostraron una estructura unidimensional con porcentajes de varianza explicada superiores a 0.58 y cargas factoriales superiores a 0.55. Asimismo, se obtuvieron valores alfa de Cronbach superiores a 0.87 lo cual comprueba que el hecho de responder al CAE-CD considerando dos niveles de desempeño (menos competente y más competente) no introduce un sesgo en la validez ya que se mantiene la unidimensionalidad de la escala.

Para determinar diferencias en las competencias medidas según la materia evaluada, se realizó una prueba t para muestras relacionadas. Los resultados se presentan en la tabla 4.

TABLA 4. DIFERENCIAS ENTRE LAS MEDIAS DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS RESPECTO A LAS MATERIAS PERCIBIDAS COMO MÁS COMPETENTE Y MENOS COMPETENTE.

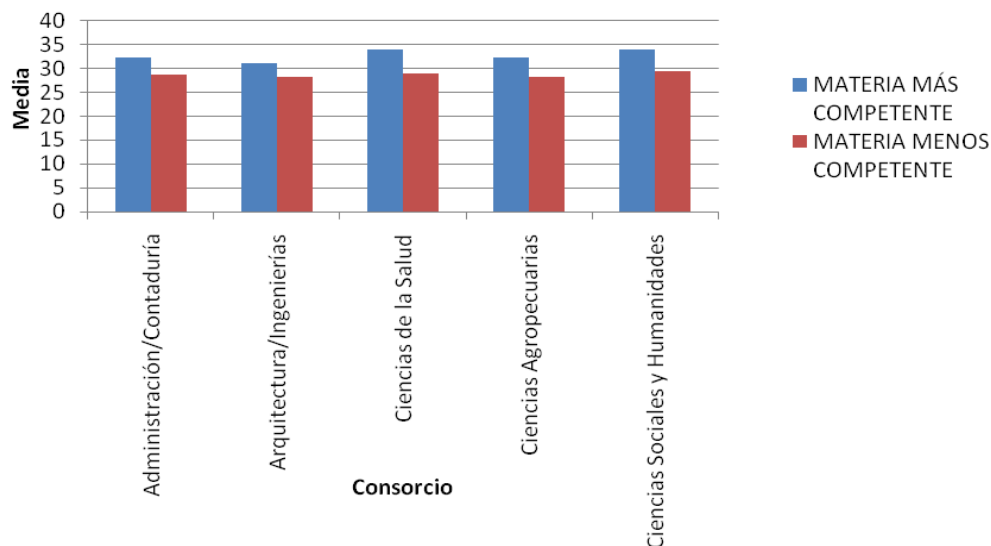
Competencia	Materia en que se percibe más competente		Materia en la que se percibe menos competente		t
	Media	D. E.	Media	D. E.	
Planeación del curso	32.61	3.55	28.95	6.44	11.35*
Evaluación de la progresión de los aprendizajes	21.56	2.56	19.45	4.52	10.07*
Comunicación y valores	22.66	2.00	21.10	4.36	7.66*
Conducción de secuencias didácticas	69.79	7.31	63.95	13.60	10.55*
p<.01					

Como puede observarse en la tabla 4, los profesores se calificaron más alto en la materia en la que se perciben más competentes respecto de la que se perciben como menos competentes, y por otro lado, también puede advertirse que a pesar de esto, los profesores se calificaron con puntajes altos en ambas materias.

Las figuras 1, 2, 3 y 4 muestran las medias obtenidas por los profesores en las diferentes competencias por materia y consorcio. En ellas se observa la tendencia de los profesores a calificarse más alto en la materia que se perciben más competentes, particularmente en la competencia de comunicación y valores. Por otro lado, llama la atención que los profesores del consorcio Ciencias de la Salud obtienen puntajes muy similares a los del resto de los consorcios, a pesar de que se trata de una muestra muy pequeña ($n = 6$) respecto de las otras. Esto parece indicar que los profesores de este consorcio tienden a valorar su desempeño de manera alta.

En consonancia con lo anterior, en la figura 1 puede apreciarse que los profesores del consorcio Ciencias de la Salud valoran su desempeño efectivamente con un mayor puntaje en relación con las actividades de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura en la que se consideran más competentes. Por su parte, los profesores del Consorcio Ciencias Agropecuarias son los que valoran más bajo su desempeño en la asignatura en la que se consideran menos competentes.

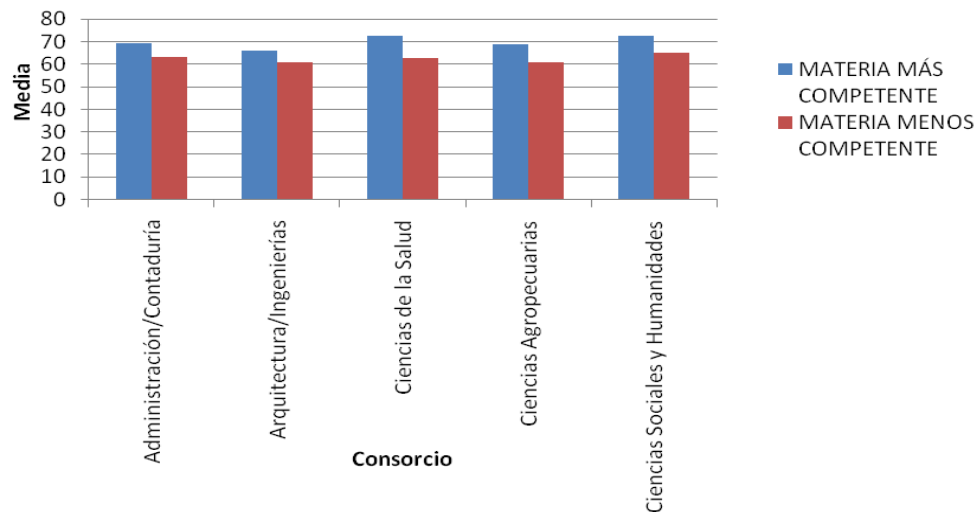
FIGURA 1. PUNTAJE PROMEDIO EN CADA MATERIA POR CONSORCIO EN LA COMPETENCIA "PLANEACIÓN DEL CURSO"



La figura 2 muestra cómo valoran su desempeño los profesores en relación con las competencias de Conducción de Secuencias Didácticas. El Consorcio Ciencias Sociales y Humanidades se valora en un 99% del puntaje de Ciencias de la Salud, siendo los dos consorcios que evaluaron su desempeño con puntajes altos en la asignatura en la que se consideran más competentes.

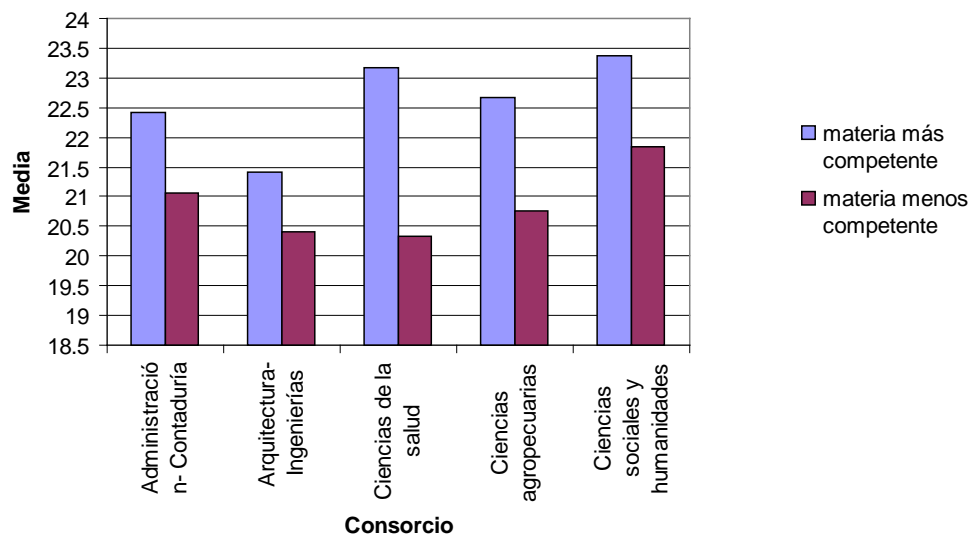
Por su parte, el Consorcio Arquitectura-Ingenierías valoró su desempeño con un puntaje promedio de 60.69, siendo este el más bajo para las asignaturas en las que los profesores se consideran menos competentes.

FIGURA 2. PUNTAJE PROMEDIO EN CADA MATERIA POR CONSORCIO EN LA COMPETENCIA "CONDUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS"



En la figura 3 puede observarse que en la asignatura en la que se consideran más competentes, los profesores del Consorcio Ciencias Sociales y Humanidades valoró su desempeño con puntajes más altos que el resto de los consorcios en la competencia "Conducción de Secuencias Didácticas". Mientras que el consorcio Arquitectura-Ingenierías es el que valora su desempeño con puntajes relativamente más bajos en la asignatura en la que se consideran menos competentes.

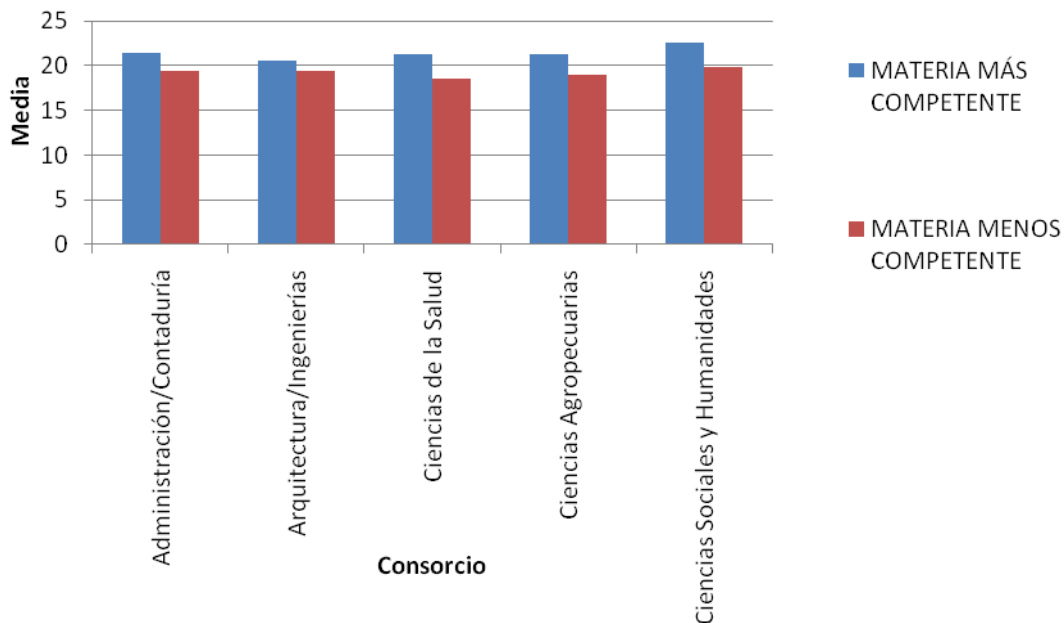
FIGURA 3. PUNTAJE PROMEDIO EN CADA MATERIA POR CONSORCIO EN LA COMPETENCIA "COMUNICACIÓN Y VALORES"



La figura 4 muestra los resultados de la autoevaluación docente en relación con la competencia Evaluación de la Progresión de los Aprendizajes. Como puede observarse, esta escala fue la que mostró puntajes más similares entre las asignaturas en las que los profesores se consideran más y menos competentes. El Consorcio Ciencias Sociales y Humanidades fue el que obtuvo los puntajes más altos

(22.52 y 19.91); en esta dimensión en ambas asignaturas (competente y menos competente). Como puede notarse, la diferencia entre un puntaje y otro es apenas del 11.5%.

FIGURA 4. PUNTAJE PROMEDIO EN CADA MATERIA POR CONSORCIO EN LA COMPETENCIA "EVALUACIÓN DE LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES".



2. CONCLUSIONES

El CAE-CD es un instrumento con altos grados de fiabilidad en sus escalas, lo que demuestra que efectivamente se comportan o responden a dimensiones de la evaluación de la docencia. El instrumento es válido y confiable, por lo que su uso puede promover efectivamente los procesos de reflexión docente con base en criterios e indicadores válidos.

Los resultados de la autoevaluación docente permiten inferir tal y como la literatura lo revela, que los profesores tienden a valorarse con puntuaciones elevadas. Esto se hace evidente sobre todo al observar las puntuaciones con las que se valoraron en la asignatura en la que se consideran menos competentes. Las calificaciones obtenidas en la asignatura valorada como más competente, no eran superiores más que en un 14.1% respecto de las que obtuvieron en la asignatura en la que se consideran menos competentes. Lo anterior puede deberse a que el ejercicio de autoanálisis que supuso participar en este proceso de autoevaluación docente no se realizó con base en una postura crítica y que muy probablemente hizo falta llevar a cabo una labor previa de sensibilización que facilitara y orientara el proceso de reflexión de los profesores en torno a su práctica docente. De allí la importancia de mantener en todo proceso evaluativo un alto nivel de transparencia y claridad en los objetivos que se persiguen.

En el contexto particular en el que se llevó a cabo el presente estudio, existieron factores institucionales que impidieron tener el control respecto de la sensibilización con los docentes.

No obstante, es importante que las instituciones tomen la iniciativa en la implementación de modalidades de autoevaluación docente, para con ello dar inicio a la construcción de una cultura del

auto-análisis, la autovaloración y la reflexión individual y conjunta para promover la mejora de la enseñanza en particular y la educación en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras, G. y Arbesú, M.I. (2008). Evaluación de la Docencia como Práctica Reflexiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 137-153. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art9.pdf. Consultado el (Fecha).
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.html>.
- Fuentes, M. E. y Herrero, J. R. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 353-368. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 124-136. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf.
- Peterson, K. D. (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante, En: J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la formación del profesorado* Madrid: La muralla, S.A.
- Roe, E. (1982). Reflections of an Evaluator. *Higher Education Research and Development*, 1, 129-142.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6.
- Rueda, M. y García-Cabrero, B. (2010). *Cuestionario de Autoevaluación de los Profesores*. Documento inédito de circulación interna. México: Facultad de Psicología/IISUE.
- Saroyan, A. (2001). Evaluation of teaching for improvement: A myth or a reality? En: M. Rueda, F. Díaz-Barriga, y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: CESU-UAM.
- Schön, D. A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

ANEXOS

Anexo 1

El presente cuestionario tiene como propósito obtener información sobre su desempeño con el fin de que pueda realizar una reflexión sobre su práctica que contribuya a mejorar su docencia, por lo que le sugerimos que responda con honestidad y de la manera más objetiva posible.

INSTRUCCIONES GENERALES

El cuestionario de autoevaluación de las competencias docentes que usted responderá a continuación se encuentra conformado por los siguientes apartados:

- 1) **Datos generales.** En esta sección usted deberá decir a qué consorcio pertenece y cuál es el máximo grado de estudios que ha obtenido, así como sus años de experiencia docente.
- 2) **Selección de asignaturas.** En este apartado, primero debe responder la sección (A) que corresponde a la asignatura en la que usted se siente más competente. Una vez que usted haya concluido el cuestionario, el sistema automáticamente lo situará en el apartado (B) que corresponde a la asignatura en la que usted se percibe como menos competente. En ambos apartados debe proporcionar información acerca de la carrera a la que pertenece dicha asignatura, tiempo que ha dedicado a ésta, número de horas que imparte, número de alumnos y horas de formación/actualización sobre el contenido de la asignatura.
- 3) **Autoevaluación docente.** En esta sección usted debe responder reflexivamente a una serie de enunciados relacionados con su práctica docente.

1) DATOS GENERALES

(A) Género: M F

(B) Máximo grado obtenido

Nivel técnico ()

Licenciatura ()

Especialidad ()

Maestría ()

Doctorado ()

Otro ()

Especifique _____

(C) Consorcio: _____

(D) Años de experiencia docente:

<input type="checkbox"/>	2 años o menos
<input type="checkbox"/>	3 a 5 años
<input type="checkbox"/>	6 a 10 años
<input type="checkbox"/>	11 o más años

2) SELECCIÓN DE ASIGNATURAS

(A) De las asignaturas que usted imparte, seleccione aquella en la que se percibe como **más competente**.

(a) Carrera a la que pertenece esta asignatura: _____

(b) Tiempo de enseñar esta asignatura:

<input type="checkbox"/>	2 años o menos
<input type="checkbox"/>	3 a 5 años
<input type="checkbox"/>	6 a 10 años
<input type="checkbox"/>	11 o más años

(c) Número de horas que imparte en esta asignatura: _____

(d) Cantidad de alumnos que usted tiene en esta clase: _____

(e) En los últimos tres años, ¿cuántas horas de formación/actualización (cursos) ha dedicado en relación con los contenidos de esta asignatura?

<input type="checkbox"/>	Cero hrs.
<input type="checkbox"/>	Menos de 6 hrs.
<input type="checkbox"/>	De 6 a 15 hrs.
<input type="checkbox"/>	De 16 a 35 hrs.
<input type="checkbox"/>	Más de 35 hrs.

(B) De las asignaturas que usted imparte, seleccione aquella en la que se percibe como **menos competente**:

(a) Tiempo de enseñar la asignatura:

<input type="checkbox"/>	2 años o menos
<input type="checkbox"/>	3 a 5 años
<input type="checkbox"/>	6 a 10 años
<input type="checkbox"/>	11 o más años

(b) Número de horas que imparte en esta asignatura: _____

(c) Cantidad de alumnos en esa clase: _____

(d) En los últimos tres años, ¿cuántas horas de formación/actualización (cursos) ha dedicado en relación con los contenidos de esta asignatura?

<input type="checkbox"/>	Cero hrs.
<input type="checkbox"/>	Menos de 6 hrs.
<input type="checkbox"/>	De 6 a 15 hrs.
<input type="checkbox"/>	De 16 a 35 hrs.
<input type="checkbox"/>	Más de 35 hrs.

3) AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de afirmaciones en relación con algunas de las actividades que usted realiza al impartir la asignatura que previamente ha seleccionado. Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y reflexione acerca de su desempeño como profesor. Marque con una X, la opción de respuesta que corresponda, de acuerdo con la siguiente escala:

- A) Deficiente:** Indica que su desempeño presenta claras debilidades en el indicador evaluado.
- B) Aceptable:** Indica que su desempeño cumple medianamente con lo esperado en el indicador evaluado.
- C) Satisfactorio:** Indica que su desempeño en el indicador evaluado es adecuado.
- D) Muy satisfactorio:** Indica que el desempeño de la actividad especificada le resultó completamente adecuada.
- E) No aplica:** Indica que las condiciones del grupo, el tema u otros factores no permitieron que se realizara la actividad presentada, en este caso debe especificar el motivo.

Al concluir, puntúe cada afirmación de acuerdo con las valoraciones de la escala, realice la suma de las puntuaciones de cada dimensión e identifique su nivel de desempeño.

Dimensión		DEFICIENTE 1	ACEPTABLE 2	SATISFACTORIO 3	MUY SATISFACTORIO 4	NO APLICA PORQUE...					
I. PLANEACIÓN DEL CURSO	1. Relacioné los contenidos del curso con otras unidades de competencias del plan de estudios.										
	2. Relacioné los contenidos del curso con otras disciplinas y con eventos o problemas sociales.										
	3. Programé espacios de trabajo fuera del aula, ya sea con otros profesionales, centros o instituciones.										
	4. Mostré una sólida formación en los conocimientos de la unidad de competencia que impartí.										
	5. Planifiqué la enseñanza de contenidos conceptuales y/o procedimentales vinculados con la solución de problemas reales.										
	6. Presenté el programa de la unidad de competencia al inicio del curso, especificando: objetivos, contenidos y calendario de actividades.										
	7. Planeé los criterios y procedimientos de evaluación de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y/o actitudes.										
	8. Adapté la dificultad de los contenidos impartidos en clase al nivel de los alumnos.										
	9. Propuse actividades que se adecuaran a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos (visual, verbal, concreto/abstracto, inductivo/deductivo, competitivo/colaborativo)										
	Puntuación Total										
	10. Considerando las actividades que realizó, el tiempo que dedicó y qué tan completa fue su planeación, ¿Cómo se calificaría en este aspecto?										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II. CONDUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS		DEFICIENTE 1	ACEPTABLE 2	SATISFACTORIO 3	MUY SATISFACTORIO 4	NO APLICA POR QUE...					
	11. Plantee problemas que permitieron que los profesionales en formación tomaran decisiones fundamentadas en sus conocimientos.										

	12. Desarrollé actividades para que los alumnos ejercitaran sus habilidades de juicio crítico.					
	13. Presenté los temas estableciendo relaciones con situaciones de la vida cotidiana para generar el interés de los profesionales en formación.					
	14. Promoví la reflexión de los alumnos, para facilitar la comprensión de los conocimientos.					
	15. Relacioné los nuevos contenidos con los conocimientos que los alumnos ya poseían, buscando que tuvieran sentido para ellos.					
	16. Orienté, retroalimenté y/o supervisé personalmente las actividades o las prácticas realizadas por los alumnos, fomentando la crítica positiva.					
	17. Promoví la motivación e interés del grupo, enfatizando la importancia de una autoexigencia permanente en el aprendizaje de los alumnos.					
	18. Realicé ejercicios, actividades o prácticas suficientes para promover la apropiación de conocimientos y habilidades.					
	19. Establecí una secuencia lógica para la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso.					
		DEFICIENTE 1	ACEPTABLE 2	SATISFACTORIO 3	MUY SATISFACTORIO 4	NO APLICA POR QUE...
20. Establecí tiempos adecuados para la presentación y actividades de cada tema.						
II. CONDUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS	21. Proporcioné oportunidades para que los profesionales en formación expresaran sus intereses y propuestas en relación con la unidad de competencia.					
	22. Propicié la participación de los profesionales en formación, fomentando el diálogo argumentado entre los miembros del grupo.					
	23. Animé a los profesionales en formación a confrontar mis ideas, las ideas de otros estudiantes o aquellas presentadas en las lecturas u otros materiales del curso.					
	24. Promoví grupos de estudio o equipos de proyectos, como parte de mis cursos					
	25. Desarrollé actividades para fomentar el aprendizaje grupal.					
	26. Promoví actividades con las que todos los miembros del grupo adquirieran responsabilidades en cuanto a su actuar como profesionales en formación.					
	27. Presenté diversos puntos de vista sobre el tema, realicé preguntas e hice buen uso de los recursos de exposición lógica, narrativa o argumentativa para facilitar la comprensión del tema.					
	28. Enfatiqué mediante el tono de voz la presentación de ideas importantes.					
	29. Empleé diversos recursos didácticos (pizarrón, láminas, proyector, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) para lograr los objetivos de las actividades y facilitar el aprendizaje.					
II. CONDUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS		DEFICIENTE 1	ACEPTABLE 2	SATISFACTORIO 3	MUY SATISFACTORIO 4	NO APLICA POR QUE...
	30. Me expresé con claridad buscando complementar mi exposición mediante el lenguaje corporal y el uso adecuado del tono de voz.					
	31. Estructuré en una secuencia lógica la presentación de ideas en mis exposiciones.					

	32. Realicé mi trabajo comprometidamente.															
	33. Orienté a los alumnos para que realizaran las actividades de manera ética y flexible.															
	34. Contribuí a la generación de un ambiente de tolerancia, respeto y ecuanimidad, que facilitó la participación y la generación de confianza entre los profesionales en formación.															
	35. Traté a todos los alumnos respetuosamente y por igual, evitando razones de simpatía, amistad u origen social.															
	Puntuación Total															
	36. Considerando los métodos que utiliza y su estilo de enseñanza, ¿con qué calificación evaluaría esta dimensión en su curso?															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10						
											DEFICIENTE 1	ACEPTABLE 2	SATISFACTORIO 3	MUY SATISFACTORIO 4	NO APLICA POR QUE...	
III. EVALUACIÓN DE LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES.	37. Realicé al inicio del curso, actividades para conocer el nivel inicial de conocimientos de los profesionales en formación sobre la unidad de competencia.															
	38. Diseñé actividades que permitieron evaluar el desempeño y aprendizaje de los alumnos (a través del empleo de observaciones, registros, reportes, tareas u otras evidencias del progreso de los profesionales en formación).															
	39. Brindé junto con la evaluación, una retroalimentación con sugerencias de mejora para los profesionales en formación.															
	40. Evalué el aprendizaje a través de una estrategia congruente con los propósitos del curso.															
	41. Otorgué una calificación global integrada por los diversos aspectos evaluados.															
	42. Dí a conocer los resultados de la evaluación y el por qué de aciertos y errores.															
	Puntuación Total															
	43. Considerando los métodos que utiliza y su estilo de enseñanza, ¿con qué calificación evaluaría la tarea de evaluación de su curso?															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10						

Anexo 2. Rúbrica para ubicar el nivel de desempeño docente en las competencias que evalúa el CAE-CD

	Descripción
Muy satisfactorio	Los resultados de la autoevaluación indican que su desempeño fue excelente; pues domina los elementos y factores que se ven involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera satisfactoria y con base en la experiencia que tiene en el campo. Estos aspectos comprenden los procesos de: a) planificación, que implica relacionar los contenidos del curso con otras disciplinas, así como con problemas sociales o asignaturas del plan de estudios; diseñar los criterios y procedimientos de evaluación e implementar actividades que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, b) conducción, que incluye orientar, retroalimentar y supervisar las actividades de aprendizaje; promover la motivación en los alumnos, propiciar la participación y el desarrollo de actividades colaborativas dentro de un ambiente de armonía y respeto, así como utilizar diversos recursos didácticos, entre otros; y, c) evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica diseñar diversas estrategias de evaluación congruentes con los propósitos del curso para retroalimentar el desempeño de los alumnos, así como valorar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio del curso, y asignar calificaciones en función de las actividades realizadas en clase. Se infiere que los

	Descripción
	elementos englobados en los tres puntos anteriores son aplicados de manera integral y flexible permitiendo el desarrollo adecuado de las actividades educativas. Se sugiere mantener dicho nivel y continuar con su formación y actualización en el campo de su disciplina y en el de la enseñanza y la didáctica.
Satisfactorio	Los resultados obtenidos muestran que usted ha iniciado el proceso de consolidación del dominio de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados con: a) la planificación, que implica relacionar los contenidos del curso con otras disciplinas, así como con problemas sociales o asignaturas del plan de estudios; diseñar los criterios y procedimientos de evaluación e implementar actividades que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, b) conducción, que incluye orientar, retroalimentar y supervisar las actividades de aprendizaje; promover la motivación en los alumnos, propiciar la participación y el desarrollo de actividades colaborativas dentro de un ambiente de armonía y respeto, así como utilizar diversos recursos didácticos, entre otros; y, c) evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica diseñar diversas estrategias de evaluación congruentes con los propósitos del curso para retroalimentar el desempeño de los alumnos, así como valorar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio del curso, y asignar calificaciones en función de las actividades realizadas en clase. Lo anterior implica que aunque usted es capaz de realizar las actividades de los tres aspectos anteriores y emplear adecuadamente tanto metodologías didácticas como elementos de su experiencia profesional para alcanzar los objetivos de la enseñanza, probablemente aun muestre dificultades en algunos aspectos secundarios de la práctica docente. Se sugiere continuar formándose en aquellos aspectos que requieren consolidarse dentro de su práctica.
Aceptable	Es posible apreciar que las actividades, metodologías y estrategias empleadas durante el curso, no han sido suficientes para tener un desempeño completamente satisfactorio en cada una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, que comprenden: a) planificación, que implica relacionar los contenidos del curso con otras disciplinas, así como con problemas sociales o asignaturas del plan de estudios; diseñar los criterios y procedimientos de evaluación e implementar actividades que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos; b) conducción, que incluye orientar, retroalimentar y supervisar las actividades de aprendizaje; promover la motivación en los alumnos, propiciar la participación y el desarrollo de actividades colaborativas dentro de un ambiente de armonía y respeto, así como utilizar diversos recursos didácticos; y, c) evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica diseñar diversas estrategias de evaluación congruentes con los propósitos del curso para retroalimentar el desempeño de los alumnos, así como valorar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio del curso, y asignar calificaciones en función de las actividades realizadas en clase. Las metodologías didácticas puestas en práctica no le han permitido tener un impacto real en su trabajo frente a grupo. Por lo anterior, se sugiere reflexionar sobre los reactivos puntuados desfavorablemente en el cuestionario de autoevaluación y detectar cuáles podrían ser las acciones a seguir para mejorar su desempeño docente en la asignatura.
Deficiente	Existen deficiencias significativas en las actividades, metodologías y estrategias didácticas puestas en práctica en las etapas del proceso enseñanza-aprendizaje, que comprenden: a) <i>planificación</i> , la cual implica, relacionar los contenidos del curso con otras disciplinas, así como con problemas sociales o asignaturas del plan de estudios; diseñar los criterios y procedimientos de evaluación e implementar actividades que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, b) <i>conducción</i> , que incluye orientar, retroalimentar y supervisar las actividades de aprendizaje; promover la motivación en los alumnos, propiciar la participación y el desarrollo de actividades colaborativas dentro de un ambiente de armonía y respeto, así como utilizar diversos recursos didácticos; y, c) <i>evaluación</i> del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica diseñar diversas estrategias de evaluación congruentes con los propósitos del curso para retroalimentar el desempeño de los alumnos, así como valorar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio del curso, y asignar calificaciones en función de las actividades realizadas en clase. El bajo nivel de desempeño ha sido la causa principal de no haber logrado resultados satisfactorios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se sugiere reflexionar sobre aquellos aspectos cuyo desempeño se evaluó como deficiente y buscar metodologías y actividades didácticas alternativas o complementarias, que le permitan implementar modificaciones en su enseñanza y con ello desarrollar de manera más eficiente su práctica docente.

SUGERENCIAS PARA EL ANÁLISIS DE ESCALAS CON MÉTRICA DELICADA

SUGGESTIONS FOR ANALYSING SCALES OF DELICATE METRIC

SUGESTÕES PARA ESCALAS COM DELICADA ANÁLISE MÉTRICA

Emelina López-González

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art7.pdf

Las escalas de categorías¹ son, con toda probabilidad, las escalas que se utilizan de forma más habitual para medir satisfacción, creencias, preferencias, actitudes,... y ello en muy diversos formatos y ámbitos: estudios de encuesta; cuestionarios referidos a constructos educativos, psicológicos o sociales; escalas de valoración en evaluaciones educativas, etc. Son escalas cómodas, que permiten la elaboración de instrumentos con respuestas claras y ordenadas, así como una recogida de datos cuantitativos fácilmente abarcable que no precisa de un número elevado de categorías. Entre las más comunes, dentro del entorno de las investigaciones educativas, se encuentran las escalas Likert, fácilmente entendibles por el entrevistado, y construidas, por lo común, con distintos cuantificadores lingüísticos, normalmente de cantidad (todo, algo, nada, etc.) o de frecuencia (siempre, a veces, nunca, etc.).

No cabe duda de que la versatilidad y comodidad de estas escalas facilitan a los profesionales de los ámbitos aplicados, no siempre acostumbrados a los tratamientos estadísticos, realizar sin grandes complicaciones recogidas de datos según los fines sustantivos de sus investigaciones. Sin embargo, las ventajas que aportan contrastan con el delicado análisis estadístico que posteriormente precisan sus medidas. No se trata de datos complejos desde el punto de vista métrico. Tampoco requieren tratamientos estadísticos más sofisticados que los de las escalas métricas continuas. El problema reside en que no hay criterios definitivos establecidos acerca de cuáles son las técnicas o modelos más adecuados, resultando que con frecuencia son analizadas mediante estrategias que exigen ciertos supuestos matemáticos que las escalas de categorías no cumplen.

En esta línea, algunos de los argumentos matemáticos que se establecen en ocasiones sobre ellas, no cuentan con la base suficiente. La cuestión relativa a los niveles de medida que alcanzan (como máximo ordinal) no permite asumir que, por el hecho de que sus categorías o cuantificadores estén ordenados, lo hagan con igual intensidad como si de una escala de intervalo se tratara, adquiriendo las propiedades métricas de ésta última. Los datos que aportan no pueden ser sumados o promediados, como es preciso realizar en cualquier modelo estadístico que exija supuestos (pruebas paramétricas, regresión lineal, análisis factorial, etc.). En palabras de Siegel (1988: 21), *cuando las operaciones aritméticas se hacen con puntuaciones que no son verdaderamente numéricas, ocasionan deformaciones de los datos y menoscaban el valor de las conclusiones de la prueba*. Es éste un argumento suficiente para poder considerarlas, dentro de su simplicidad y sencillez, escalas con métrica delicada, lo que justifica las sugerencias analíticas que exponemos en los siguientes apartados.

El objetivo de este trabajo se limita a comentar algunas herramientas estadísticas útiles para escalas categóricas (unas conocidas por los lectores acostumbrados a esta temática, y otras algo más novedosas y complejas). No se pretende, pues, mostrar un panorama completo de los posibles análisis necesarios, como tampoco realizar una exposición exhaustiva de cada uno de ellos. Planteamos de manera sencilla algunas sugerencias que consideramos de interés para el contexto de las evaluaciones educativas, en la idea de completar o sustituir algunas de las pruebas que se emplean habitualmente con estas escalas y que, desde el punto de vista matemático, no están suficientemente justificadas.

¹ En el presente trabajo se utiliza el término *escala de categorías* con un doble sentido: como *instrumento* constituido por varios ítems, elementos o reactivos, todos ellos midiendo un mismo constructo, y como *nivel de medida* no métrica, categórica (discreta, nominal u ordinal) de un sencillo ítem, reactivo o variable. La distinción entre un sentido u otro es importante, pero en el caso que aquí nos ocupa (el uso de modelos estadísticos adecuados), las escalas de categorías (instrumentos) constituyen también variables con niveles de medida no métrica, por tanto, con *métrica delicada*.

1. DESARROLLO

1.1. Un panorama confuso

A nuestro entender, son varias las razones que pueden explicar el tratamiento estadístico inadecuado que en no pocas ocasiones se aplica a las escalas de categorías. Hace unas décadas eran analizadas meramente con recuentos (frecuencias absolutas o relativas) de cada una de las categorías de respuesta, completando la información con simples polígonos de frecuencias o diagramas sectoriales. Sin duda el empleo de ordenadores y el desarrollo de software estadístico han aumentado exponencialmente el uso de modelos más sofisticados, manejando grandes cantidades de datos y variables. Las técnicas estadísticas utilizadas en las ciencias experimentales con un marcado carácter confirmatorio (las pruebas paramétricas de significación, el Modelo Lineal, o el Análisis Factorial, por ejemplo), aplicadas a variables continuas obtenidas con instrumentos precisos, fueron trasladadas directamente al análisis de escalas categóricas como si de una sencilla generalización se tratara. La facilidad para el usuario no especializado en el manejo de los programas informáticos ha contribuido también de manera notable.

Sin embargo, este mismo desarrollo de programas y herramientas ha ampliado la oferta con un considerable número de modelos estadísticos especialmente diseñados para trabajar con variables no métricas (discretas, ordinales o nominales), entre las que se encuentran las escalas de categorías. Si hablamos de modelos de dependencia, por ejemplo, encontramos la familia de Modelos Lineales Generalizados, el Análisis Discriminante o el Análisis de Correlación Canónica con variables ficticias, entre otros (siguiendo la clasificación de Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999: 16-17). Si lo que se desea es descubrir patrones internos en los datos, contamos con modelos de interdependencia, como los Análisis de Conglomerados, Escalamiento, Componentes Principales no lineal, o Correspondencias, todos ellos con opciones no métricas.

En relación a los índices estadísticos que asocian las categorías de respuestas, bien por sujetos o bien por variables (ítems o reactivos), se ha abusado en exceso de la correlación producto momento de Pearson, un coeficiente que únicamente posibilita asociar variables métricas continuas linealmente relacionadas. Hace mucho tiempo que se conocen otros coeficientes no paramétricos (Kendall, Spearman, tetracórico,...), así como numerosas pruebas no paramétricas alternativas a los test paramétricos de significación (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, Friedman, etc.). Las pruebas paramétricas pueden emplearse siempre que las suposiciones que plantean acerca de la naturaleza de la población de la que se obtuvieron los puntajes sean acertadas, es decir, que el modelo en el que se basan represente el comportamiento de la variable en la población. Y, para que esto ocurra, las variables *deben haberse medido al menos en una escala de intervalo, de manera que sea posible usar operaciones aritméticas con sus valores* (Siegel, 1988: 21). Otro tanto puede decirse de las medidas de proximidad, entre las cuales la distancia euclídea es la opción más adecuada para las escalas Likert, por ejemplo.

En estas alternativas analíticas subyace un rasgo común que quizá haya contribuido también a la resistencia en su empleo con escalas categóricas. Efectivamente, las pruebas no paramétricas tienen una menor potencia que sus alternativas paramétricas, debiendo trabajar con muestras mayores para conseguir una potencia equiparable (Siegel, op. cit.: 40). Es éste un aspecto en el que deseamos detenernos al menos un momento. Desde la conocida llamada de atención de Cohen acerca de la pobre potencia estadística de muchas investigaciones (Cohen, 1962), momento a partir del cual se desarrollaron numerosos métodos para poder estimarla en pruebas paramétricas (Cohen, 1988), poco se ha avanzado

en este sentido. Las opiniones de unos investigadores y otros han estado enfrentadas, llegando a considerar algunos que se ha producido un uso abusivo del análisis de la potencia (ver, por ejemplo, Hoening y Heisey, 2001; algunas razones del debate se abordan también en López-González, 2003). Por el contrario, el análisis de la potencia en pruebas no paramétricas no ha tenido un especial eco en la literatura especializada, exceptuando algunos trabajos, como los de Noether (1987) y Mumby (2002). Muestra de ello es la escasa oferta informática al respecto². No obstante, persiste la creencia de que efectivamente la potencia es claramente inferior en el caso de las pruebas no paramétricas. También la versatilidad en el manejo de estas pruebas para trabajar las variables explicativas es considerablemente menor. No pueden realizarse, por ejemplo, contrastes no paramétricos con más de una variable de agrupamiento, lo que sí es posible con el ANOVA, ANCOVA y MANOVA. Esto limita la posibilidad de estudiar conjuntamente dos o más variables independientes como explicación de la varianza, así como observar con un mismo modelo los posibles efectos principales y efectos de interacción.

Por otro lado, los modelos de interdependencia adecuados para escalas de categorías (el Análisis de Conglomerados, el Escalamiento no métrico o el Análisis de Componentes Principales no lineal) no terminan de sustituir al Análisis Factorial lineal para variables métricas continuas (puede consultarse un estudio detallado en López-González, Pérez-Carbonell y Ramos, 2011). Los primeros aportan salidas gráficas interesantes, pero no proporcionan indicadores suficientes del elemento a analizar (bien sea el sujeto o el ítem), como sí lo hacen, por ejemplo, las puntuaciones factoriales que se obtienen en el Análisis Factorial, y que con tanta facilidad pueden emplearse en posteriores análisis.

Otra explicación de un tratamiento estadístico dudoso reside sencillamente en el desconocimiento, por parte de algunos evaluadores del ámbito de la educación, de numerosos modelos estadísticos que, sin embargo, sí son familiares en entornos experimentales. Así sucede, por ejemplo, con los Modelos Lineales Generalizados (ver López-González y Ruiz-Soler, 2011). Cuando se trabaja con actitudes, conductas, atributos, que en su dimensión latente son continuos, pero se miden de forma no métrica, los datos no se ajustan al Modelo Lineal General e incumplen los supuestos de linealidad y normalidad. En este sentido hay un hábito muy extendido en cuanto al uso de estrategias lineales no adecuadas que cuesta modificar. Así, es fácil encontrar regresiones lineales o ANOVA realizados con variables categóricas ordinales y, sin embargo, son más escasos los informes de evaluaciones educativas que usen análisis loglineal, logit, probit, regresiones ordinales o regresiones de Poisson.

También es cierto que la inercia ha llevado durante tiempo a usar unos programas estadísticos y no otros. Por ejemplo, *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* ha sido, y probablemente sigue siéndolo, el software más utilizado en nuestro entorno pedagógico. Y así como este programa cuenta con diversas opciones analíticas a emplear con ficheros de sintaxis, los usuarios se han centrado en las rutinas más fácilmente accesibles desde el amable entorno de ventanas de *Windows*. Numerosas posibilidades analíticas internas en cada una de las técnicas estadísticas que el programa oferta han sido frecuentemente obviadas por una parte importante de los investigadores de nuestro ámbito, unas veces por desconocimiento, otras por la complejidad que entraña saber qué instrucción es la adecuada y cuál es su sintaxis. *Excel* es otro programa disponible para cualquier usuario pero no contiene una oferta

² El programa PASS (*Power Analysis and Sample Size*) realiza análisis de la potencia para pruebas no paramétricas (ver <http://www.ncss.com/pass.html>). La oferta más completa para distintos modelos se encuentra en el software SAS (*Statistical Analysis System*), incluyendo también técnicas para calcular la potencia en pruebas no paramétricas (O'Brien, 1998; Casteloe, 2000 y SAS, 2008).

estadística que pueda competir, ya que se trata fundamentalmente de una hoja de cálculo. No tiene implementadas pruebas no paramétricas, por ejemplo, y tampoco trabaja modelos multivariantes de interdependencia. Esto no sucede con *SAS*, un software estadístico realmente ambicioso, con una amplia variedad de análisis multivariantes de dependencia y de interdependencia, así como de análisis gráficos. En las evaluaciones educativas no ha tenido, sin embargo, un eco acorde con sus claras potencialidades. La lista podríamos hacerla extensiva a *S-plus*, *Systat*, *Minitab*, *BMDP*, *GLIM*, *Statistica*, *Stat-graphics*, *ViSta*, etc. En la actualidad, y según nuestro criterio, *R* es el software más completo. En palabras de Brian D. Ripley, del Departamento de Estadística de Oxford, *R es un avanzado sistema de computación de estadística con gráficos de enorme calidad que se encuentra disponible gratuitamente para la mayoría de sistemas operativos* (cit. en Ruiz-Soler y López-González, 2009). *R* trabaja gran parte de los modelos estadísticos adecuados para el análisis de escalas de categorías. Sin embargo, aun habiendo conocido una amplia difusión en estos últimos años, todavía resulta inusual dentro del contexto de las evaluaciones educativas. En revistas de educación en castellano, los artículos de López-González y Ruiz-Soler (2011) y López-González e Hidalgo (2010) son ejemplo del uso de algunos de los mencionados análisis con dicho programa.

Un último apunte específico en relación con las escalas Likert. En el artículo de Carifio y Perla (2007) se afirma con contundencia que durante seis décadas ha habido en ámbitos de medicina, salud, psicología y educación, un uso de estas escalas plagado de malentendidos, ideas falsas y errores conceptuales. Ello ha generado la difusión de una serie de *leyendas urbanas* erróneas acerca de las escalas Likert y sus propiedades que han producido un considerable perjuicio al desarrollo de la investigación en dichos campos. Los autores critican numerosos trabajos, en especial el de Jamieson (2004) y los citados en él, denunciando los *trucos* que sugieren sobre cómo solventar las limitaciones que caracterizan la métrica ordinal de las escalas Likert, entre otras. La raíz del problema la sitúan los autores en el desconocimiento y mala comprensión generalizados de los trabajos originales de Likert (Likert, 1932 y Likert y Hayes, 1957). Por ejemplo, una de las confusiones consiste en considerar que los términos escala y formato de respuesta son lo mismo, asociándose escala a un formato de respuesta de intervalo y transfiriendo las propiedades métricas de las variables de intervalo a las escalas en general (incluso aunque sean ordinales, como las escalas Likert). Por el contrario, otra confusión reside en el hecho de creer que las escalas Likert, por tratarse de medidas ordinales, siempre deben ser analizadas mediante pruebas no paramétricas, a lo que habría que objetar que hay pruebas suficientemente robustas, como el test *F* de ANOVA, cuyos valores *p* serían válidos trabajando con escalas Likert *en ciertas condiciones*, según Glass, Peckham y Sanders (1972)³. Carifio y Perla llegan incluso a afirmar: *F is not made of glass* (2007). El artículo termina presentando una lista de los diez errores "top" (*Top Ten Myths*) acerca de las escalas Likert, junto a los diez contra-argumentos (*antídotos*, según ellos) que los previenen.

Como consecuencia del confuso panorama, del que apenas hemos señalado unas pinceladas, concretamos en los siguientes apartados algunas sugerencias que permitan superar una parte de los inconvenientes señalados, mejorando de este modo el tratamiento estadístico de estas escalas. En la Tabla 1 recogemos algunas alternativas ya mencionadas junto con otras que pasamos a comentar a continuación. Entendemos que las sugerencias que desarrollamos tienen un triple interés: en primer

³ Según las conclusiones recogidas en el trascendente estudio Montecarlo de Glass et al. (1972), *la prueba F es increíblemente robusta a la violación de la condición de datos de intervalo*, siempre que se trabaje con una escala o subescala de 4 a 8 ítems y utilizando de 5 a 7 puntos de formato de respuesta Likert.

lugar, una posible mejora de la métrica de las escalas; del mismo modo, la búsqueda de dimensiones internas dentro de los datos; y, finalmente, el estudio de las respuestas que se obtienen a partir de unas dimensiones establecidas con anterioridad. Respecto al primero, destacamos la ley de Zift, sin duda una muy interesante sugerencia para transformar las escalas categóricas de frecuencias, y casi absolutamente desconocida en nuestro ámbito. En el segundo, comentamos algunos desarrollos del Análisis Factorial. Por último, y de forma algo más extensa, planteamos un Análisis Conjunto referido a una situación concreta de evaluación educativa.

TABLA 1. SUGERENCIAS PARA EL ANÁLISIS DE ESCALAS DE CATEGORÍAS

TIPO	PRUEBA O ANÁLISIS QUE SE SUGIERE	EN SUSTITUCIÓN DE
En torno a la métrica	Revisar cuantificadores lingüísticos Aplicar la ley de Zipf	Escala ordinal
Asociación	Correlaciones no paramétricas - Spearman - Kendal - Tetracórica - Policórica - ...	Correlación de Pearson
Proximidad	Distancia euclídea cuadrado	Distancia euclídea
Test de significación	Pruebas no paramétricas - Mann-Whitney - Wilcoxon - Kruskal-Wallis - Friedman - ...	Pruebas paramétricas - T de Student - ANOVA - ...
MODELOS MULTIVARIANTES	Modelos de dependencia - Modelos Lineales Generalizados - Log lineal - Logit - Probit - Regresión de Poisson - ...	Modelo Lineal General - Regresión lineal
	LA CONFIGURACIÓN DIMENSIONAL SE ESTABLECE A PRIORI	
	- Análisis Conjunto	
	LA CONFIGURACIÓN DIMENSIONAL ES CONSECUENCIA DEL ANÁLISIS	
	- Conglomerados jerárquico - Componentes Principales no lineal - Escalamiento no métrico con SMACOF	Alternativas complementarias al AF tradicional o lineal
	LA CONFIGURACIÓN DIMENSIONAL ES CONSECUENCIA DEL ANÁLISIS	
Modelos de interdependencia - Factorial con Modelo de Ecuación Estructural para datos categóricos	Alternativas sustitutivas al AF tradicional o lineal	
MODELOS BASADOS EN LA TRI		
- Factorial no lineal - Factorial de Información Completa		

1.2. Sugerencias en torno a la medida.

Una línea de trabajo en torno a la medida de las escalas Likert consiste en proponer **nuevos cuantificadores lingüísticos** de las respuestas que lleguen a alcanzar el nivel de medida de intervalos. Con esta intención hay que destacar el trabajo específico con cuantificadores de frecuencia que llevaron a cabo Schriesheim y colaboradores durante más de dos décadas (cit. en Schriesheim y Castro, 1996). Un estudio complementario es el que aportan Cañadas y Sánchez-Bruño (1998), presentando un listado de

cuantificadores consistentes que garantizan el buen uso de las pruebas paramétricas para su análisis. El procedimiento que siguen para establecer los nuevos cuantificadores es francamente sencillo. Dados los valores mínimo y máximo de la escala y el número de categorías a utilizar, los nuevos valores de referencia necesarios para conseguir una escala con distancias iguales entre los puntos se calcularían mediante la expresión:

$$\text{Valor} = P \frac{V_{\max} - V_{\min}}{NP - 1} + V_{\min}$$

Donde P es la categoría, V_{\max} y V_{\min} son los valores máximo y mínimo de la escala y NP es el número de categorías de la escala (Cañadas y Sánchez-Bruño, op. cit.). El estudio lo desarrollan con distintos listados de cuantificadores, variando también los puntos de las escalas.

Por otro lado, una opción muy interesante para transformar a una escala métrica categorías de respuesta de las que se tenga la frecuencia correspondiente, es la **ley de Zipf** (Ruiz-Soler, 2004). Esta ley surge precisamente en el campo de las Ciencias Humanas, donde el lingüista George Kingsley Zipf descubrió la interesante regularidad que se produce en los textos literarios respecto de las palabras (Zipf, 1949). Lo que enuncia la mencionada ley es que las palabras son empleadas de tal modo que permiten la tarea de la comunicación tan eficientemente como sea posible.

Zipf encontró que contabilizando la frecuencia de cada palabra en un texto y ordenando después las palabras según sus rangos de ocurrencia, se cumplía que el producto del rango (r) por la frecuencia (F_r) daba lugar a un valor más o menos constante (C), tal que:

$$r \cdot F_r \approx C$$

En el caso que nos ocupa, la ley Zipf podría emplearse en variables de conteo para estimar el verdadero valor de una categoría de respuesta -o de un elemento u objeto- frente a un conjunto de ellos, o bien para determinar el posicionamiento de dicha respuesta en una escala métrica. En la ecuación anterior, conociendo el valor de C se podría calcular la verdadera posición r de un objeto dentro de su correspondiente población. Harían falta algunos pasos previos (Ruiz-Soler, 2004), tales como: (a) seleccionar una muestra de categorías u objetos de la población a analizar; (b) ajustar un modelo adecuado a la situación que se está midiendo, y (c) calcular el verdadero rango $-r$ de los objetos a partir del paso anterior.

Pongamos un ejemplo intuitivo. Supongamos que los entrevistados responden a un cuestionario de manera tal que deben elegir entre varios "objetos" (actividades académicas, metodologías didácticas, recursos educativos, etc.). Se procedería del siguiente modo:

1. Calcular el número de ocurrencias (de elecciones) de cada objeto.
2. Ordenar de forma decreciente los objetos según las frecuencias del punto anterior.
3. Ajustar un modelo de regresión de Poisson (ya que se trata de una variable de recuento).
4. Recalcular el posicionamiento de cada objeto a partir de la aplicación de la expresión:

$$r_i = C / f_i$$
5. Representar los pares de elementos para obtener la distribución poblacional.
6. Encontrar el modelo que mejor se ajuste a los datos.

7. Evaluar el modelo estimado, es decir, estimar si los datos cumplen la ley de Zipf a partir del valor del pseudocoefficiente de determinación (sería deseable un valor elevado, igual o mayor de 0.95).
8. Calcular los nuevos rangos a partir de $r = C/f_i$. Este paso tiene sentido desde el punto en que el rango calculado en el paso 4 no es el verdadero, sino una estimación muestral muy condicionada al número de objetos con el que se trabaja.
9. Posicionar los objetos gráficamente.

El resultado es una nueva ordenación de los objetos por medio de los rangos calculados, que ahora son métricos, indicando la distancia de cada uno de ellos respecto a aquel que resultó colocado inicialmente con el rango primero.

La utilidad de la ley de Zipf es considerable, permitiendo escalar incluso sujetos, lo cual cobra una especial relevancia en estudios de evaluación. Con posterioridad pueden estudiarse, por ejemplo, perfiles o tipologías de casos a partir de la ordenación obtenida, con la peculiaridad de que los valores ahora asignados a las categorías u objetos constituyen una variable continua, pudiendo ser analizados con pruebas adaptadas a escalas métricas.

1.3. Sugerencias en torno al análisis factorial

El **Análisis Factorial** (AF) es un modelo que pretende explicar la correlación entre un conjunto de variables observadas (las respuestas de los entrevistados a los ítems) y un pequeño conjunto de factores o dimensiones subyacentes no observables directamente. Este modelo ha tenido y tiene una importancia trascendental en la construcción de escalas para medir constructos (ver Yela, 1996). Una simple revisión de la literatura sobre elaboración de instrumentos permite constatar su presencia permanente en la exploración de factores o dimensiones teóricas de los instrumentos que se diseñan. Responde al interés del evaluador por encontrar una configuración interna en los datos, de modo que le sirva para explorar dimensiones con un planteamiento inductivo, o bien le confirme la estructura dimensional subyacente que debiera corresponder al diseño teórico que inspiró la escala en cuestión. No cabe duda de su utilidad. Ahora bien, no debe olvidarse que el Análisis Factorial tradicional o lineal (desarrollado en los inicios del estudio del modelo) requiere de ciertas condiciones que se ven afectadas por la escala de medida de las variables con las que se aplica. Los resultados sólo ofrecen confianza en el caso de que los datos sean verdaderamente continuos y multivariadamente normales, a fin de poder establecer relaciones lineales entre las variables originales, y entre éstas y los factores que se generan. Esto no es posible con las escalas de categorías, cuyo máximo nivel métrico es el ordinal.

Aun en el caso de que se utilice con variables métricas, son varios los problemas que frecuentemente se detectan:

- Gran trascendencia de las observaciones ausentes.
- Matriz de correlaciones inadecuada.
- Incumplimiento de los indicadores: determinante de la matriz de rotación oblicua; prueba de esfericidad de Barlett; prueba de adecuación muestral KMO; matrices de configuración y de estructura incoherentes.
- Incumplimiento del criterio de convergencia.

- Dificultad en la determinación del número exacto de factores.

A la lista anterior habría que añadir que, cuando el AF se emplea con variables no métricas, sucede en ocasiones que los indicadores cumplen los criterios exigidos, creando la ilusión de la conveniencia de la técnica, cuando en realidad se está forzando a que los datos encajen en el modelo olvidando las características matemáticas del mismo.

Sólo un par de comentarios al respecto. Desde el momento en que se detecta la presencia de observaciones ausentes -cuestión no atribuible a la naturaleza métrica de las variables- el análisis queda limitado al verse la muestra disminuida notablemente por tener que eliminar aquellos casos *missing* cuando se calcula la matriz de correlaciones. En segundo lugar, la matriz de entrada suele construirse muy frecuentemente con coeficientes de Pearson, incluso trabajando con items ordinales como si de variables linealmente relacionadas se tratara. Sin embargo, contamos de hecho con otros coeficientes no paramétricos mucho más adecuados, tal y como se ha indicado anteriormente.

Ante este panorama, la preocupación por el uso del Análisis Factorial con escalas categóricas no ha pasado desapercibida en la literatura especializada. El lector interesado puede consultar numerosos textos que ponen de manifiesto la heterogeneidad de los enfoques y valoraciones, entre los que destacan los de Bartholomew (2007: 17) y Bartholomew, Steele, Moustaki y Galbrain (2002: cap. 8). Baste decir, no obstante, que no hay una alternativa al Análisis Factorial tradicional que satisfaga suficientemente cuando se trata de trabajar con escalas categóricas. Quizá una de las razones resida en que las extensiones y generalizaciones del AF, en muchos casos, no han estado exentas de cierta complejidad matemática. De hecho, aunque el desarrollo inicial del AF correspondió a los psicólogos, en la segunda mitad del siglo XX fueron los estadísticos quienes avanzaron en los métodos computacionales asociados –Joreskog, 2007: 48-). Esto ha dificultado notablemente el conocimiento y comprensión de sus generalizaciones en los ámbitos aplicados, como es el caso de la evaluación educativa.

En definitiva, tres parecen ser las posturas adoptadas por los investigadores a la hora de valorar si el AF clásico es adecuado o no con escalas de categorías: (a) no hacer de ello un problema, siempre que se trate al menos de variables ordinales o discretas -como escalas Likert, por ejemplo-; (b) buscar alternativas analíticas para datos no métricos que complementen al AF clásico y que reduzcan también la información, empleándolas de forma conjunta, y (c) buscar alternativas que sustituyan al AF tradicional y que se adapten mejor a la métrica de las variables. Es en esta última donde se encuentran los desarrollos más complejos. Con el ánimo de clarificar, y aun a riesgo de un cierto simplismo, podríamos afirmar que dos parecen ser los caminos en esta tercera vía: encontrar el coeficiente de asociación más apropiado entre las variables de entrada y los factores que se generan, para realizar después un análisis basado en un modelo lineal (esto es, combinar el AF con un modelo de ecuaciones estructurales para datos categóricos), o bien plantear y ajustar un modelo de relaciones no lineales entre las variables observadas y el factor o dimensión común que se genera (aquí se encuentran los desarrollos del AF dentro de la Teoría de Respuesta al Item –TRI-).

Estas tres posturas generales de los investigadores respecto al tratamiento de las escalas de categorías con el AF, pueden sintetizarse en tres vías.

- a) Una primera vía, que siguen autores como Nunnally y Bernstein (1995), quienes consideran la métrica de las escalas categóricas efectivamente más limitada que la de las variables continuas, pero más bien a nivel teórico, pudiendo ser tratadas como escalas continuas porque las distorsiones, según ellos, son mínimas. Una de las garantías es

justamente el empleo de la matriz de correlaciones producto-momento de entrada, que estrictamente hablando es la única que puede usarse en el modelo. Según esta postura, las correlaciones y/o los componentes de la varianza no requieren una escala de razón y tampoco se ven afectadas por las desviaciones monótonas de cualquier escala de intervalo. Más aún: *los métodos estadísticos son ciegos por completo a cualquier significado de los números implicados en el mundo real* (Nunnally y Bernstein, 1995: 27).

- b) Una segunda vía, en la que se localizan modelos que comparten con el Análisis Factorial la intención de reducir las variables originales, pudiendo ser utilizados de forma complementaria y ayudando notablemente en la interpretación de la configuración dimensional. Se trata de modelos multivariantes de interdependencia, como el **Análisis de Conglomerados**, el **Escalamiento Multidimensional no métrico** con el algoritmo *SMACOF* y el **Análisis de Componentes Principales no lineal** o categórico. En esta línea y en el entorno de una evaluación educativa, un estudio comparado de los dos primeros con el Análisis Factorial puede consultarse en López-González et al. (2011). El Escalamiento Multidimensional no métrico se aborda en López-González e Hidalgo (2010), donde se sugiere emplearlo con el algoritmo *SMACOF*, a diferencia de lo que suele ser más común, que es el uso del algoritmo *ALSCAL*. En este trabajo se justifican las diferencias y ventajas entre una estrategia y otra, con una referencia especial a un estudio educativo. Un ejemplo del Análisis de Componentes Principales Categórico en una evaluación educativa lo encontramos en el artículo de Suárez y Jornet (2011). En todos estos trabajos se analizan escalas de categorías y se emplean alternativas mucho más adaptadas a la métrica, resultando que el ajuste del modelo a los datos mejora notablemente y la solución de las dimensiones internas resulta en cada caso más parsimoniosa y coherente con la concepción sustantiva que inspiró la escala. Todas ellas pueden ejecutarse con el programa *R*.
- c) Una tercera vía trabaja con opciones más avanzadas que, indudablemente, requieren procedimientos de estimación más complejos. Por ejemplo, el **AF con un Modelo de Ecuación Estructural** se desarrolla bajo el supuesto de la existencia de una variable de respuesta continua, que a su vez subyace a la respuesta ordinal observada en el ítem. Esto es, una variable "latente" de respuesta por cada cuantificador o categoría. De esta forma, las puntuaciones observadas pueden considerarse discretizaciones de continuos de respuesta normalmente distribuidos. Si esto es así, deberá buscarse una metodología de análisis que permita recuperar la "verdadera" estructura factorial que existe entre las variables latentes continuas. El índice de asociación apropiado en este caso será el estimador del coeficiente producto-momento a partir de variables discretizadas, o sea, la correlación policórica, para varias categorías, o tetracórica, en el caso de categorías dicotómicas. En esta línea un desarrollo específico para escalas de categorías se encuentra en Muthén (1984) y Muthén y Kaplan (1992). El ajuste se realiza por medio de mínimos cuadrados generalizados para escalas dicotómicas, o por máxima verosimilitud y mínimos cuadrados ponderados para escalas politómicas u ordinales (Flora y Curran, 2004).

Otro grupo de análisis avanzados en torno al AF son las extensiones relacionadas con la Teoría de Respuesta al Ítem. Básicamente consisten en ajustar un modelo de relaciones no lineales entre las variables observadas y el factor común, por ejemplo un modelo en el que dichas relaciones adopten la forma de la ogiva normal. En este grupo se encuentran el **Análisis Factorial no lineal** y el **Análisis Factorial**

de Información Completa. El primero se debe a McDonald (1967), quien se opone a cualquier justificación posible del AF lineal con datos no continuos. El principio básico del AF no lineal es el mismo del AF lineal: las covarianzas residuales se anulan tras extraer el número apropiado de factores o dimensiones. Sin embargo, este modelo ajusta las regresiones entre el ítem y el factor mediante mínimos cuadrados, si bien con un polinomio cúbico, por lo que es de esperar que en la evaluación dimensional no aparezcan factores espurios debidos a la no linealidad. Desde un punto de vista teórico, este análisis, en palabras de Ferrando y Lorenzo (1994), *parece ser la solución más limpia y elegante* al problema de la falta de linealidad. Sin embargo, desde un punto de vista aplicado cabe considerar si el ajuste proporcionado compensa la notable complicación que se introduce en los procedimientos de estimación. Es esta misma línea Gaviria (1990) comenta la dificultad de comprender en las salidas el significado de algunos términos complejos, como los términos cuadráticos, cúbicos, cuádricos, etc., donde suelen reflejarse curvaturas, interacciones y otros fenómenos complejos, máxime teniendo en cuenta la facilidad con que los usuarios interpretan sus investigaciones cuando emplean el AF clásico.

El AF de Información Completa es especialmente interesante por el tipo de información de entrada que emplea. En el AF tradicional se utiliza la matriz de correlaciones entre los ítems de la escala, lo cual, como ya hemos comentado, tiene sus inconvenientes. El AF de Información Completa es una técnica diseñada de forma específica para aprovechar toda la información disponible, trabajando directamente con las frecuencias de los patrones de respuesta de los sujetos a los ítems, pero incorporando además la información que proviene de los parámetros de la TRI para estimar las cargas factoriales (por ejemplo, la adivinación por azar, la dificultad de los ítems, etc). Los referentes más destacados de este enfoque son los trabajos de Bock, Gibbons y Mulaki (1988) para escalas de categorías dicotómicas y Mulaki y Carlson (1995) y Swygert, McLeod y Thissen (2001) para escalas politómicas. En el ámbito educativo puede consultarse el artículo de López-González et al. (2011), donde se argumentan sus ventajas respecto a otras alternativas del AF, así como el trabajo de Joaristi y Lizasoain (2008), donde se presenta aplicado a una evaluación educativa.

La oferta informática para estos desarrollos no es amplia. Aunque las diversas extensiones del AF han ido publicándose en revistas especializadas, tal y como hemos ido viendo, los autores de los programas estadísticos más populares no han considerado conveniente incluirlos. Han sido investigadores a nivel particular quienes se han ocupado por desarrollar programas específicos que recojan estas alternativas. En España destacamos el programa *FACTOR* (Lorenzo y Ferrando, 2006), que permite trabajar con correlaciones policóricas. El AF no lineal se realiza con el programa *NOHARM* (Fraser y McDonald, 1988) y el AF de Información Completa se aplica con el programa *TESTFACT* (Bock, et al., 2003). El software *R* también va incorporando algunas de estas alternativas. Así, por ejemplo, el paquete *Psych* permite construir correlaciones policóricas y tetracóricas, y con *irtProb* puede realizarse un Análisis Factorial no lineal.

1.4. Análisis conjunto

Consideramos el **Análisis Conjunto** (AC) una técnica estadística con una gran potencialidad en el ámbito de la investigación educativa. Aun siendo poco conocida en este entorno es, sin embargo, un modelo multivariante ampliamente utilizado en otros campos, como en estudios de mercados y en estrategias de marketing. Comienza a implementarse a comienzos de los años setenta a partir del trabajo de Green y Rao (1971), extendiéndose con rapidez a múltiples ámbitos: situaciones del mundo de los negocios y de la administración pública, estudios en agricultura, economía de la salud, energía, economía ambiental, etc. En disciplinas más próximas al análisis de la conducta se aplica, por ejemplo, a los Modelos de

Conducta Multiatributo (Fishbein y Aizen, 1975 y Aizen y Fishbein, 1980), frecuentemente utilizados en Psicología Comercial (Varela, Rial y García-Carreira, 2003: 511)⁴. La generalización de este uso ha hecho que la oferta informática sea amplia, pudiendo ejecutarse mediante los programas *SPSS*, *SAS* y *R*. Por otra parte, su notable flexibilidad le ha permitido ser aplicado a casi cualquier entorno en el que sea relevante algún proceso de toma de decisiones o el desarrollo de estrategias a partir de dichas decisiones. Tal es el caso de las evaluaciones educativas, donde además son frecuentes las mediciones no métricas.

Dicha potencialidad y flexibilidad son evidenciadas a través de la doble función que el AC desempeña en la práctica: es un modelo estadístico que evalúa las preferencias en la elección de una idea, servicio o producto, y es a la par un método de investigación que incluye una serie de etapas propias de un diseño experimental. Todo ello hace del AC un modelo multivariante flexible, rico y con múltiples posibilidades de aplicación.

Su objetivo es valorar de manera realista las elecciones de los encuestados con relación a las diferentes características o atributos que tenga un determinado producto, idea, proyecto o servicio (real o hipotético). El fin último consiste en comprender las respuestas de los entrevistados y sus evaluaciones acerca de las posibles combinaciones predeterminadas de los atributos que potencialmente posean ese producto, idea u objeto. Es decir, cómo el encuestado desarrolla preferencias por una idea u otra, basándose en la premisa de que evalúa su valor global, pero combinando cantidades parciales del valor que él asigna a cada atributo. Esto se relaciona con los Modelos de Conducta Multiatributo, en el sentido de que las preferencias no se realizan por una percepción *global* de los atributos, sino a partir de una percepción *evaluativa* de los mismos. Por lo tanto, el AC permite explorar, incluso cuantificar, el sistema de valores de los sujetos en el momento de elegir una alternativa entre las posibles combinaciones multiatributos, así como conocer la importancia de cada uno de los valores en la decisión global de preferencia. En este sentido, al trabajar con una lógica similar a la de un diseño experimental, permite incluso utilizar un ajuste de modelos lineales con variables ordinales.

La *utilidad*, que es el concepto básico para medir el valor en el AC, es un juicio subjetivo de preferencia único para cada sujeto. La utilidad se supone basada en el valor asignado a cada uno de los niveles de los atributos y se expresa mediante una relación que refleja la forma en que se combinan dichos atributos. Otros términos asociados son el *factor*, que se emplea para describir un atributo específico y que hace la función de variable independiente, y los *niveles* que conforman cada factor. En términos generales, se trata de describir un objeto o idea respecto a su nivel en el conjunto de factores que lo caracterizan. Cuando un investigador selecciona los factores y los niveles que considera describen el objeto de acuerdo a un modelo teórico, esa combinación se conoce con los términos de *tratamiento*, *estímulo* o *perfil*. Al construir combinaciones específicas (estímulos), el evaluador llega a entender la estructura de preferencias del encuestado. Esa estructura de preferencias explica, además de la importancia de cada factor en la decisión global (en la elección), cómo los diferentes niveles de un factor influyen en la formación de una preferencia conjunta o utilidad.

Aun a riesgo de pecar de un cierto reduccionismo, pero prevaleciendo nuestro interés por presentar - siquiera de forma esquemática- ciertas alternativas para el análisis de escalas de categorías, nos parece interesante destacar dos diferencias y un rasgo común entre el Análisis Conjunto y el Análisis Factorial.

⁴ Como hemos indicado, el uso del AC en el entorno educativo es francamente escaso. No obstante, una aplicación en este ámbito puede consultarse en Özmen y Sezgin (2006).

Como ha quedado dicho, el AF es un modelo que se aplica, bien a las respuestas de los entrevistados para explorar estructuras internas (factores y dimensiones), o bien para confirmar una configuración previa entre ellos. En este sentido, su cometido es analizar las relaciones entre las respuestas observadas de los encuestados con los ítems de una escala, y entre éstas y los factores subyacentes. Como resultado, la configuración dimensional interna que aporta el AF a partir de los datos es teórica y producto del análisis. Por el contrario, el AC analiza las respuestas dadas por los entrevistados a un conjunto de estímulos *reales*, configurados previamente por el investigador en base a la información sustantiva que se tenga del objeto o idea, o en base a sus intereses particulares. Esa configuración es presentada al usuario en forma de estímulos o perfiles (de ahí su aproximación a un diseño experimental), frente a la cual la variable que se obtiene no es sin más una respuesta, sino una preferencia o valoración. El lector puede hacerse una idea de las potencialidades que encierra la creación de perfiles, combinando atributos y niveles dentro de los propios atributos. En definitiva, ambos modelos tienen en común trabajar con una configuración de dimensiones o factores, pero mientras que en el AF la configuración dimensional es *teórica* y se obtiene *a posteriori* como consecuencia del análisis, en el AC la configuración de dimensiones es *real* (en el sentido de estar generada a partir de ciertas características del ámbito empírico) y *a priori*, adquiriendo una función estimular.

Una segunda diferencia entre ambas técnicas es el tipo de modelo y los supuestos que requieren. El AF es un modelo de interdependencia en el que no median relaciones de dependencia entre las variables, siendo analizadas todas ellas de forma simultánea. Por contraste, el AC es un modelo de dependencia, actuando la utilidad como variable dependiente y los factores como las supuestas variables independientes. Desde el punto de vista métrico, el AC admite variables dependientes métricas y no métricas, variables predictoras categóricas, así como unos supuestos estadísticos acerca de las relaciones entre ambos tipos de variables mucho menos restrictivos (no es necesaria la linealidad del AF clásico, por ejemplo, ni la normalidad, homoscedasticidad e independencia de otros modelos de dependencia, como en el caso de las pruebas paramétricas). Por contra, los supuestos conceptuales en el AC son mucho mayores. Con anterioridad a la investigación el evaluador ha de especificar de forma general el modelo y debe diseñar consecuentemente la evaluación posterior, lo que hace imposible contrastar modelos alternativos una vez tomadas dichas decisiones. Como señalan Hair et al. (1999), el AC *está muy determinado por la teoría en su diseño, estimación e interpretación* (p. 433) y, por tanto, la concepción previa que guía la evaluación determina absolutamente su éxito posterior.

1.5. Sugerencias en torno a la evaluación de la cohesión social

Pongamos un ejemplo intuitivo tomando como referente la idea que plantea Jornet (2010) sobre la necesidad de promover la Cohesión Social (CS) como elemento guía de las políticas sociales, en particular de las políticas educativas como parte integrante de las primeras. En dicho trabajo se reflexiona acerca de la vinculación de la CS con elementos socio-económicos específicamente relacionados con el bienestar social, así como con los procesos de integración social. Como argumenta el autor, a partir de la definición de Cohesión Social que plantea el Consejo de Europa⁵ se han aunado esfuerzos en aras de establecer diversas concreciones en la evaluación de los logros de la CS, definiéndose algunas tipologías de indicadores, como el *Portafolios de Laeken* (2006) -claramente insuficiente- o la *Guía Metodológica del*

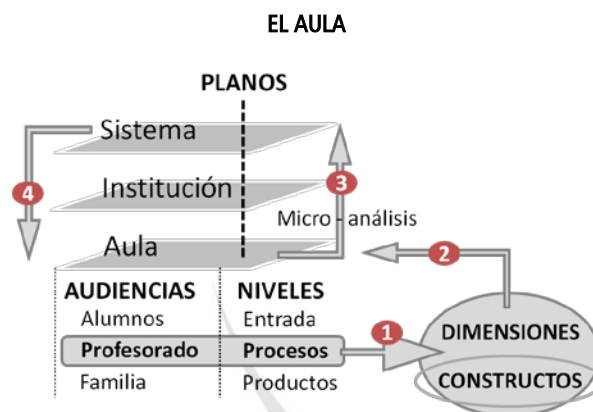
⁵ El Consejo de Europa define la Cohesión Social *de una sociedad moderna como la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva, y a la participación responsable* (Consejo de Europa, 2005: 23 –tomado de Jornet, 2010-).

Consejo de Europa (2005) -algo más explícita- (cits. en Jornet, op. cit.) Ambas propuestas no constituyen en sí mismas un modelo, de hecho *ni tan siquiera hacen referencia a un posible enfoque de acción educativa que esté conformado para promover la Cohesión Social*. Como consecuencia, se plantea la necesidad de diseñar y desarrollar un *modelo sistémico de evaluación, acreditación de instituciones y evaluación de la docencia que imparte el profesorado, que atienda de forma coherente los tres planos posibles de análisis: (a) evaluación de sistemas; (b) evaluación de instituciones, y (c) evaluación de la docencia universitaria*. La tarea requiere reflexionar de forma previa y precisa sobre la configuración de los elementos a tener en cuenta en ese modelo, conectando todos los planos de intervención educativa, y buscando un nivel razonable de coherencia entre ellos, lo que aboca a un problema esencialmente complejo y multidimensional, instado por una pregunta fundamental: *¿podemos hacer algo desde la Educación para promover la Cohesión Social?*

En relación a lo expuesto y en consonancia también con la definición de Cohesión Social, Jornet señala la conveniencia de medir adecuadamente el valor que la sociedad (personas y grupos) da a la educación (valor social de la educación) y relacionarlo posteriormente con los indicadores del bienestar social. Se trataría de detectar qué elementos comunes ofrecen a los ciudadanos un marco de Cohesión Social. No hay duda de que dichos elementos tendrían que extraerse de un macro-estudio, pero cabe pensar que el profesorado también puede vivirlos de forma parecida en la cotidianidad que le plantean sus relaciones con el alumnado y sus familias.

La dificultad para abordar un modelo de estas características en los tres planos señalados reside en identificar los CONSTRUCTOS que den respuesta a la mejora real de la Cohesión Social (Figura 1, pto. 1), de manera tal que queden atendidos los intereses de las AUDIENCIAS implicadas en cada plano. El hecho es que, tal y como apunta Jornet (2010), *existe una gran desconexión entre las necesidades de información que se tienen para guiar la mejora en las aulas y las informaciones que provienen de evaluaciones externas*. En este sentido lo ideal sería conectar los distintos NIVELES de análisis (sistema, instituciones, aulas) por medio de una coherente y ajustada identificación de las DIMENSIONES y constructos que puedan ser consideradas a través de todos ellos (Figura 1, pto. 2). Y así, más que buscar un modelo de evaluación global, habría que apostar por un diseño de modelos homogéneos para cada uno de los PLANOS, pudiendo trabajar con dos posibles ORIENTACIONES: inicialmente desde lo micro-analítico (la docencia en el aula), para terminar alcanzando en otro momento lo macro-analítico (la calidad del sistema) (Figura 1, ptos. 3 y 4).

FIGURA 1. APROXIMACIÓN A UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE LA COHESIÓN SOCIAL CENTRADO EN



Tomando como punto de partida una orientación micro analítica, Jornet realiza una aproximación a un diseño de *evaluación de la docencia en el aula dentro de una perspectiva de evaluación de la educación como promotora de la Cohesión Social*. Un modelo más general de evaluación de la docencia tendría que contemplar los niveles de análisis de entrada/contextos, procesos y productos, pero su propuesta se centra por ahora en los elementos de proceso para las audiencias de alumnos, profesorado y familias. Lo peculiar es que las dimensiones tratadas terminarán estableciéndose también como elemento de verticalidad entre los planos mencionados: aula, escuela y sistema (Figura 1, ptos. 3 y 4). En la Tabla 2 mostramos las dimensiones y constructos a tener en cuenta en lo que respecta a la audiencia del profesorado.

TABLA 2. DIMENSIONES DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL AULA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COHESIÓN SOCIAL. AUDIENCIA: PROFESORADO (ELABORACIÓN A PARTIR DE JORNET, 2010)

DIMENSIONES DE DEFINICIÓN DE LA CS	CONSTRUCTOS	
A) Bienestar social (para todos)	A1	Clima social en el aula
	A2	Gestión social del aula
	A3	Gestión de conflictos en el aula
B) Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	B1	Aprender a aprender
	B2	Resiliencia
	B3	Valor social de la educación
	B4	Competencia y desarrollo emocional
C) Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)	C1	Metodología didáctica
	C2	Metodología de evaluación
D) Integración de la diversidad (personal y social)	D1	Respeto, dignidad y reconocimiento
	D2	Inclusión: atención a la diversidad
E) Participación (social)	E1	Colaboración Familia-Profesorado
	E2	Estilos educativos familiares
	E3	Estilos educativos docentes

La idea explicada en las líneas anteriores da pie a utilizar distintos modelos estadísticos para el análisis de los posibles datos a obtener. Estos comentarios van a establecerse a nivel intuitivo con el interés único de ser útiles para ejemplificar los modelos estadísticos que hemos sugerido en los anteriores apartados.

a) Evaluación de la propuesta de constructos/dimensiones:

- A partir de la idea de Jornet sobre constructos y dimensiones de los elementos de proceso a evaluar, podría hacerse un **Análisis Conjunto** para cada una de las audiencias, trabajando en cada caso con la estructura particular de dimensiones y constructos respectivos. El objetivo sería determinar la importancia relativa que tienen las distintas dimensiones para la audiencia correspondiente (Figura 1, pto. 1).
- Los valores de preferencia que se obtengan en los Análisis Conjuntos permitirían analizar las funciones de valoración de los sujetos, así como sus preferencias por dimensiones y constructos. Pueden establecerse diferencias a partir de ciertas variables de clasificación, como centro, ciudad, comunidad autónoma, género, etc., empleando las correspondientes **pruebas no paramétricas**. Por otro lado, dependiendo de cómo se recojan las respuestas de los entrevistados (más adelante lo comentamos) se obtendrían escalas Likert por audiencias, permitiendo posteriores **Análisis Factoriales** (así como otros modelos de interdependencia complementarios –recordar la Tabla 1-). También puede recogerse el “perfil de mayor elección” registrando las frecuencias de los perfiles que, aplicando la **ley de Zift**, pueden

después transformarse en escalas métricas. Obtenidas estas medidas, los posibles contrastes de significación se realizarían con pruebas paramétricas o con el Modelo Lineal General.

b) Medición de constructos (elaboración de escalas):

- La medición de constructos habría de realizarse con instrumentos que tuvieran la calidad suficiente para garantizar los máximos niveles de validez y fiabilidad. Con relación a ello, es muy destacable el trabajo desarrollado en los Proyectos AVACO y MAVACO sobre elaboración de cuestionarios de contexto⁶. Muchos de estos instrumentos aportan escalas Likert con las que podrían emplearse **Análisis Factoriales con un Modelo de Ecuación Estructural para datos categóricos**, o cualquiera de las **alternativas de AF basadas en la Teoría de Respuesta al Ítem**. El resultado serviría para valorar la estructura de factores interna de cada constructo.
- Podrían analizarse además diferencias según variables de clasificación con pruebas no paramétricas, así como estudiar las posibles asociaciones entre constructos mediante **coeficientes de correlación no paramétricos**.

c) Conexión entre niveles (entrada/procesos/productos):

- No cabe duda de que un análisis entre los niveles de entrada/proceso/producto aboca al establecimiento de modelos de dependencia donde se analizara la respuesta (producto) a partir de dimensiones y constructos explicativos de entrada y de proceso. Un producto habitual es la medida del rendimiento, que puede registrarse con variables métricas (pruebas de conocimiento), o no métricas (p.e. número de suspensos). El primer caso admite análisis con el Modelo Lineal General (regresión clásica, ANOVA, ANCOVA...); para el segundo se requieren **Modelos Lineales Generalizados** (ver Tabla 1). Cabría igualmente explorar una estructura de relaciones no lineales entre variables explicativas (de entrada y de proceso) y variables de respuesta (productos), lo que aconsejaría usar modelos aditivos⁷.

d) Conexión entre planos (aula, institución, sistema):

- Alguna estrategia estadística que permita contemplar a un tiempo medidas de los tres planos necesariamente obliga a pensar en un análisis jerárquico. Un modelo lineal jerárquico permitiría simultanear el estudio en los planos de la estructura jerárquica de la Figura 1, tomando en cuenta los constructos de las correspondientes dimensiones en cada plano. Existen diversas alternativas de modelos jerárquicos con variables de respuesta métricas y no métricas que pueden consultarse en Raudenbush y Bryk (2002: cap. 10).

⁶ Proyecto AVACO: Análisis de Variables de Contexto: Diseño de cuestionarios de Contexto para la Evaluación de Sistemas Educativos (SEJ 2005-05995, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, España) y proyecto MAVACO: Modelos de Análisis de Variables de Contexto para la Evaluación de Sistemas Educativos (EDU 2009-13485, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, España).

⁷ La valoración de estos modelos excede a los objetivos asumibles en el presente trabajo. No obstante constituyen una muy interesante estrategia para analizar relaciones de dependencia no lineales. El lector interesado puede consultar Faraway (2006), con un nivel más sencillo, y Hastie y Tibshirani (1990) y Wood (2006), más avanzado. Estos autores han diseñado los dos paquetes que trabajan los modelos aditivos en el programa R: *gam* por Hastie y Tibshirani y *mgcv* por Wood.

Antes de seguir adelante conviene hacer una pequeña aclaración. Sin duda el lector será consciente de las numerosas decisiones que conllevan las sugerencias analíticas que hemos comentado en este ejemplo. Debemos advertir que por encima de cualquier consideración estadística, a la hora de elegir una estrategia u otra priman los objetivos sustantivos de la evaluación. No podemos olvidar que todo aparato estadístico responde a los fines de la investigación en la que se desarrolla. Por ello, la configuración previa de las dimensiones adecuadas en cada plano, por ejemplo, o la determinación de los constructos correspondientes a cada dimensión, es una cuestión teórica que no determina el análisis. En todo caso, éste le ayuda al investigador a orientar sus decisiones.

1.5.1. Aproximación a un Análisis Conjunto

Comentamos a continuación cómo se plantearía un Análisis Conjunto tal y como ha quedado señalado en el apartado (a) anterior. Nos centramos en el plano del aula y en la audiencia del profesorado. El objetivo sería obtener una función que recoja la utilidad (el valor) que le reporta a cada profesor la Cohesión Social expresada a partir de la valoración que alcanzan las dimensiones que la definen. Lo ideal es trabajar con un número reducido de dimensiones y con pocos constructos en cada una de ellas. Por eso, si existen argumentos sustantivos que avalen una decisión previa para seleccionar unos y no otros, éste sería el momento de considerarlos.

TABLA 3. DISEÑO ORTOGONAL PARA ELABORACIÓN DE PERFILES EN UN ANÁLISIS CONJUNTO DE EVALUACIÓN DE LA COHESIÓN SOCIAL DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

TARJETA	Bien_social	Sostenibilidad	Equidad	Diversidad	Participacion
1	Clima aula	Aprender a aprender	Metodo didactica	Respeto	Familia-profesor
2	Clima aula	Resiliencia	Metodo evaluacion	Inclusividad	Familia-profesor
3	Gestion aula	Valor social	Metodo evaluacion	Inclusividad	Familia-profesor
4	Gestion aula	Competencia emocional	Metodo didactica	Inclusividad	Estilo docente
5	Gestion conflictos	Resiliencia	Metodo didactica	Inclusividad	Familia-profesor
6	Gestion conflictos	Competencia emocional	Metodo didactica	Respeto	Familia-profesor
7	Clima aula	Valor social	Metodo didactica	Inclusividad	Familia-profesor
8	Clima aula	Competencia emocional	Metodo evaluacion	Inclusividad	Estilo familia
9	Gestion conflictos	Aprender a aprender	Metodo evaluacion	Inclusividad	Estilo familia
10	Clima aula	Competencia emocional	Metodo evaluacion	Respeto	Familia-profesor
11	Clima aula	Resiliencia	Metodo evaluacion	Respeto	Estilo docente
12	Gestion aula	Resiliencia	Metodo didactica	Respeto	Estilo familia
13	Clima aula	Valor social	Metodo didactica	Respeto	Estilo familia
14	Clima aula	Aprender a aprender	Metodo didactica	Inclusividad	Estilo docente
15	Gestion aula	Aprender a aprender	Metodo evaluacion	Respeto	Familia-profesor
16	Gestion conflictos	Valor social	Metodo evaluacion	Respeto	Estilo docente

Si el diseño se realiza de forma completa (diseño de perfil completo) sería preciso trabajar las cinco dimensiones, consideradas ahora como atributos, siendo los niveles los constructos definidos en cada dimensión. La cantidad de combinaciones equivaldría a los posibles perfiles a evaluar: $3 \times 4 \times 2 \times 2 \times 3 = 144$. Cada perfil describe una concepción *completa* y consta de una combinación diferente de niveles de factores para todos los atributos. No sería necesario evaluarlos todos. Podría elegirse aleatoriamente una muestra de perfiles por medio de un diseño ortogonal (diseño factorial fraccional) que asegure que todos los atributos o niveles figuren con idéntica intensidad en los perfiles presentados. Igualmente habría que balancear el orden de presentación de las dimensiones en el conjunto de perfiles. El resultado es un subconjunto representativo de perfiles (configurado ahora en

tarjetas) diseñado para recoger los efectos principales de cada constructo. Se supone que las interacciones entre los niveles de un factor con los niveles de otro factor carecen de significado.

Por lo común las variaciones de las preferencias intra-sujetos suelen ser elevadas, por tanto, la mayor parte del AC se centraría en el caso único (cada profesor). Por el contrario, si interesara generalizar los resultados, se trabajaría con una muestra de profesores seleccionada con los criterios habituales de muestras representativas, debiendo ser su tamaño lo suficientemente grande para garantizar la fiabilidad⁸.

Seguidamente, a cada profesor de la muestra se le proporcionarían el conjunto de tarjetas y se registrarían sus respuestas. Las posibilidades de medida de las respuestas de los profesores serían varias: (a) que asignen una puntuación de preferencia a cada perfil empleando, por ejemplo, una escala Likert; (b) que anoten un número del uno al cien para indicar la preferencia, o (c) que ordenen los perfiles según la preferencia asignándoles un rango a cada uno, desde uno hasta el número total de perfiles.

A partir de este punto se ejecutaría el AC obteniéndose como resultado las puntuaciones de utilidad para cada constructo de la dimensión (contribuciones parciales). Dichas puntuaciones se interpretarían como coeficientes de regresión, en cuanto a que proporcionan una medida cuantitativa de la preferencia para cada constructo de la dimensión. Los valores mayores corresponden a una preferencia mayor. Además, pueden compararse porque se expresan en una unidad común, lo que permite considerarlas conjuntamente para obtener la utilidad total, es decir, la preferencia global de cualquier combinación de constructos de las dimensiones. En definitiva, las contribuciones parciales se constituirían en un modelo para pronosticar la preferencia de cualquier perfil, incluidos aquellos que no fueron presentados realmente a los profesores. Tal es la verdadera potencialidad del AC: la posibilidad de predecir la preferencia de perfiles que no han sido evaluados por los encuestados.

2. CONCLUSIONES

En este artículo hemos aportado algunas sugerencias para el análisis estadístico de escalas de categorías, con la intención de efectuar un tratamiento más sensible y acorde con la métrica que las caracteriza (discreta, ordinal, nominal). Tal y como señalamos, las escalas de categorías no son datos complejos desde el punto de vista métrico. Tampoco requieren tratamientos estadísticos más sofisticados que los de las escalas métricas continuas. El problema reside en que no hay criterios definitivos establecidos acerca de cuáles son las técnicas o modelos más adecuados, resultando que frecuentemente son analizadas mediante estrategias que exigen ciertos supuestos matemáticos que las escalas de categorías no cumplen. Por este motivo, dentro de su simplicidad y sencillez son, no obstante, escalas con métrica delicada, lo que justifica las sugerencias analíticas que se han ido comentando.

Para este cometido, inicialmente expusimos algunos de los rasgos que caracterizan los análisis de estas escalas dentro del ámbito de las evaluaciones educativas. Después abordamos el confuso panorama de posturas y criterios existente, lo que puso de manifiesto la heterogeneidad de los enfoques y valoraciones de los distintos autores que han tratado este tema con anterioridad. Por esta razón hemos optado por

⁸ Las recomendaciones acerca del tamaño muestral para un AC han ido variando. Cattin y Wittink, en un análisis de (1982), vieron que solía variar entre 100 a 1000 sujetos, siendo lo más habitual de 300 a 500. En otro estudio posterior, Akaah y Korgaonkar (1988) observaron que se trabajaba con tamaños menores, incluso menos de 100 casos.

recordar algunas técnicas estadística habituales, así como sugerir otras claramente novedosas -quizá por su complejidad- en el entorno de las evaluaciones educativas. En cualquier caso, todas ellas son sensibles a los supuestos matemáticos que exige el modelo que emplean y aseguran una correcta adaptación a la métrica de las escalas.

Un triple interés ha guiado nuestras aportaciones:

- a) Trabajar en torno a la medida de las escalas, bien a través de los cuantificadores lingüísticos de respuesta Likert, bien por medio de una transformación de escalas de frecuencia de respuestas con la ley de Zipf. Utilizando ambos procedimientos se consigue una mejora importante de la métrica de la escala, lo que permite emplear de forma correcta pruebas de mayor potencia, como test paramétricos, o el Análisis Factorial lineal.
- b) Sugerir análisis complementarios y sustitutivos del Análisis Factorial en su cometido de buscar dimensiones internas en los datos. Tal y como expusimos, la frecuencia del Análisis Factorial en estudios evaluativos, fundamentalmente de construcción de instrumentos, es incuestionable. Por ello nos ha parecido adecuado dedicar un espacio a aquellas alternativas del AF algo más complejas pero que, sin duda, se ajustan bien a este tipo de variables. Así se han comentado los desarrollos del AF en los entornos de los Modelos de Ecuaciones Estructurales y de la Teoría de Respuesta al Item (AF no lineal y AF de Información Completa).
- c) Demostrar la utilidad del Análisis Conjunto para llevar a cabo el estudio de respuestas no métricas efectuadas a partir de unas dimensiones establecidas previamente. En este sentido hemos valorado las diferencias entre ambos análisis, Factorial y Conjunto, y hemos justificado la conveniencia de éste último en aquellos estudios de evaluación de preferencias de una audiencia determinada.

Por último, se ha empleado la propuesta de evaluación de la Cohesión Social desde una perspectiva educativa de Jorret (2010), con el interés de ejemplificar de forma intuitiva y unificada las distintas sugerencias estadísticas expuestas anteriormente. Como resultado, los modelos sugeridos dan cuenta de sus posibilidades para analizar estructuras complejas que combinen planos, dimensiones, constructos, etc., atendiendo correctamente a la métrica *delicada* de las escalas que utilizan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Akaah, I.P. y Korgaonkar, P.K. (1988) A conjoint investigation of the relative importance of risk relievers in direct marketing. *Journal of Advertising Research*, 28(4), 38-44.
- Bartholomew, D.J. (2007). Three faces of factor analysis. En R. Cudeck y R.C. MacCallum (Eds.), *Factor analysis at 100. Historical development and future directions*, pp. 9-21. Mahwah, NJ: LEA.
- Bartholomew, D.J., Steele, F., Moustaki, I. y Galbrain, J.I. (2002). *The analysis and interpretation of multivariate data for social scientists*. Boca Raton, FL.: Chapman & Hall/CRC.
- Bock, R.D., Gibbons, R. y Mulaki, E. (1988). Full-information item factor analysis. *Applied Psychological Measurement*, 12, 261-280.

- Bock, R. D., Gibbons, R., Schilling, S. G., Muraki, E., Wilson, D. T. & Wood, R. (2003). *TESTFACT 4.0. (Computer software and manual)*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Cañadas, I. y Sánchez-Bruno, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10 (3), 623-631.
- Carifio, J. y Perla, R. (2007). Ten common misunderstandings, misconceptions, persistent myths and urban legends about Likert Scales and Likert response formats and their antidotes. *Journal of Social Sciences*, 2, 106-116.
- Castelloe, J.M. (2000). Sample size computations and power analysis with the SAS System. *Twenty-fifth Annual Sas Users Group International Conference*, Paper 265-25. Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Cattin, P., y D. R. Wittink (1982). Commercial use of conjoint analysis: a survey. *Journal of Marketing*, 46 (3) 44-53.
- Cohen, J. (1962). The statistical power of abnormal social psychological research: a review. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 65 (3), 145-153.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.) Hillsdale, H.J.: LEA.
- Consejo de Europa (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale. Guide méthodologique*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Faraway, J.J. (2006). *Extending the linear model with R*. London: Chapman and Hall.
- Ferrando, P.J. y Lorenzo, U. (1994). Recuperación de la solución factorial a partir de variables dicotomizadas. *Psicothema*, 6 (3), 483-491.
- Fishbein, M. y Aizen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fraser, C. y McDonald, R. P. (1988). NOHARM II. Least-Squares item factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 23, 267-269.
- Gaviria, J.L. (1990). Factores de dificultad en el análisis de ítems. Qué son, por qué aparecen y posibles soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 1 (1), 95-108.
- Glass, G. V., Peckham, P. D. y Sanders, J. R. (1972). Consequences of failure to meet assumptions underlying the fixed analysis of variance and covariance. *Review of Educational Research*, 42, 237-288.
- Green, P.E. y Rao, V.R. (1971). Conjoint measurement from quantifying judgmental data. *Journal of Marketing Research*, 8, 355-363.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Madrid: Prentice-Hall.
- Hastie, T. y Tibshirani, R. (1990). *Generalized additive models*. London: Chapman and Hall.
- Jamieson, S. (2004). Likert Scales: How to (ab)use them. *Medical Education*, 38 (12), 1212-1218.
- Joaristi, L. y Lizasoain, L. (2008). Estudio de la dimensionalidad empleando análisis factorial clásico y análisis factorial de información total: análisis de pruebas de matemáticas de primaria (5º y 6º cursos) y secundaria obligatoria. *RELIEVE*, 14 (2) http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_2.htm. Consultado en 10 de marzo de 2011.

- Jöreskog, K.G. (2007). Factor analysis and its extensions. En R. Cudeck y R.C. MacCallum (Eds.), *Factor analysis at 100. Historical development and future directions*, pp. 47-77. Mahwah, NJ: LEA.
- Jornet, J. (2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el *II Coloquio Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia*. Valencia, septiembre 2010 (por cortesía del autor).
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 55.
- Likert, R. y Hayes, S. (1957). *Some applications of behavioural research*. Paris: Unesco.
- López-González, E. (2003). Las pruebas de significación: una polémica abierta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55 (2), 241-252.
- López-González, E. y Hidalgo, R. (2010). Escalamiento Multidimensional No Métrico. Un ejemplo con R empleando el algoritmo SMACOF. *ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 9-35.
- López-González, E., Pérez-Carbonell, A. y Ramos, G. (2011). Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social Aula. *Revista de Educación*, 354, 369-397.
- López González, E. y Ruiz-Soler, M. (2011). Análisis de datos con el Modelo Lineal Generalizado. Una aplicación con R. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 59-80.
- Lorenzo, U. y Ferrando, P.J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38, 88-91.
- McDonald, R.D. (1967). Non linear factor analysis. *Psychometric Monograph*, 15.
- Mulaki, E. y Carlson, J.E. (1995). Full-information factor analysis for polytomous item responses. *Applied Psychological Measurement*, 19, 73-90.
- Mumby, P.J. (2002). Statistical power of non-parametric test: a quick guide for designing sampling strategies. *Marine Pollution Bulletin*, 44, 85-87.
- Muthén, B. (1984). A general structural equation model with dichotomous, ordered, categorical and continuous latent variable indicators. *Psychometrika*, 49, 115-132.
- Muthén, B. y Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis and non-normal Likert variables: a note on de size of the models. *British Journal of the Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30.
- Noether, G. E. (1987). Sample size determination for some common nonparametric tests. *Journal of the American Statistical Association*, 82, 645-647.
- O'Brien, R.G. (1998). A tour of UnifyPow: a SAS module/macro for sample-size analysis. *Twenty-third Annual SAS Users Group International Conference*. Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Özmen, I, Yaşit, B. y Sezgin, O (2006). A Conjoint Analysis to Determine the Preferences for Some Selected MBA Programs. *RELIEVE*, 12 (1). http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_7.htm. Consultado en 10 de marzo de 2011.
- Raudenbush, S.W. y Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models (2ª ed)*. London: Sage.
- Ruiz Soler, M. (2004). Aplicación de la Ley de Zipf en la investigación psicológica. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, Volumen Especial, 715-722.

- Ruiz-Soler, M. y López-González, E. (2009). El entorno estadístico R: ventajas de su uso en la docencia y la investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 255-274.
- SAS Institute Inc. (2008). User's guide introduction to power and simple analysis (Book excerpt). En SAS Institute Inc. *User's Guide 9.2*. Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Siegel, S. (1988) *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* (2ª ed.). México: Trillas.
- Schriesheim, C. y Castro, S. (1996). Referent effects in the magnitude estimation scaling of frequency expressions for response anchor sets: an empirical investigation. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 557-569.
- Suárez, J. y Jornet, J. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (en prensa, por cortesía de los autores).
- Swygert, K.A., McLeod, L.D. y Thissen, D. (2001). Factor analysis for items or testlets in more than two categories. En D. Thissen y H. Wainer (Eds.), *Test Scoring*, pp. 217-250. Mahwah, NJ: LEA.
- Varela, J., Rial, A. y García-Carreira, A. (2003). Análisis conjunto. En J.P. Levy y J. Varela (dirs): *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*, pp. 507-566. Madrid: Prentice-Hall.
- Wood, S.N. (2006). *Generalized additive models: an introduction with R*. London: Chapman and Hall.
- Yela, M. (1996). Los test y el análisis factorial. *Psicothema*, 8(1), 73-88.
- Zipf, G. (1949). *Human Behavior and the Principle of Least Efford*. Reading, MA: Addison-Wesley.

APORTES PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

**CONTRIBUTIONS FOR RETHINKING THE ASSESSMENT OF THE TEACHING
FUNCTION AT UNIVERSITIES**

**CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DA FUNÇÃO DE
ENSINO UNIVERSITÁRIO**

Norberto Fernández y Natalia Coppola

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art8.pdf

La evaluación de la función docente universitaria es un aspecto relevante en todo proceso de mejora de la universidad, ya que posibilita realizar distintas recomendaciones para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas, a partir del conocimiento de la calidad con la que los docentes desarrollan distintas actividades: de gobierno y gestión; de planificación, producción y distribución de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, de tutoría y de extensión, entre otras. También proporciona a los profesores una fuente de retroalimentación que puede tener una influencia directa en su auto-imagen, identidad y satisfacción profesional.

En este trabajo vamos a centrarnos en la evaluación de la función docente universitaria, conceptualizando la misma como una serie de actividades, que incluyen pero trascienden la actividad de enseñanza, involucrando otras funciones que desarrolla un profesional académico. Se proponen distintas reflexiones, a partir de la formulación de una serie de interrogantes, que surgen de 30 entrevistas realizadas a docentes universitarios de universidades públicas de Argentina y México, en el marco de una investigación "La evaluación de la función docente universitaria en Argentina, España y México. Una perspectiva comparada", iniciada en el año 2008, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

1. DESARROLLO

1.1. Pensando al sujeto de las evaluaciones

Comenzamos con un primer interrogante: **¿A quién se evalúa cuando se evalúa la función docente universitaria?**

La respuesta inmediata que surge a este interrogante suele ser: "al docente universitario". Sin embargo, esta afirmación posee un nivel de complejidad como la misma definición de "docente universitario".

El docente o profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona que se dedica a la enseñanza profesionalmente. Pero también, es un especialista en su campo disciplinar; un investigador (en tanto productor y transmisor de conocimientos); un gestor (de decisiones de gobierno y proyectos para el desarrollo institucional); un extensionista (en tanto desarrolla vínculos entre la universidad y la sociedad) y es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación "de 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" (García Valcárcel, A, 2001: 4). Este conjunto de dimensiones caracterizan la denominada "profesión académica", siendo la docencia una de las funciones que se enmarca en la misma. Es de señalar que, tanto la profesión académica en su conjunto como la función docente, en particular, poseen características específicas en relación con las actividades que realiza cada docente, y de la historia y contexto de cada sistema e institución donde las desarrolla¹.

El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de

¹ Para una mayor profundización sobre profesión académica se sugieren los textos de: Fernández Lamarra, N (2010) "La profesión académica en América Latina: Situación y Perspectivas". En FERNANDEZ LAMARRA, N y MARQUINA, M. (coords) El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes", Argentina: EDUNTREF. (en prensa). En el capítulo de Fernández Lamarra se encontrará un profundo análisis comparado sobre la situación de la profesión académica en América Latina, en particular en Argentina, Brasil y México.

saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica. (Santos Guerra, M 1990: 51)

Por tanto, cuando se evalúan las funciones del docente universitario se debería considerar que el docente es un "profesional académico"², que realizan múltiples y complejas funciones, entre las cuales se halla la función docente y la docencia (enseñanza) como parte de ésta. Las funciones que desde una universidad se asignan al profesor universitario -docencia, investigación, extensión y gestión-, y su evaluación deberían ser analizadas desde la concepción del mismo como: "un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza, a la investigación, a la gestión y a la extensión y, como un miembro de una comunidad académica" (García Valcárcel, A. 2001: 6)

Sin detrimento de lo anterior, cabe aclarar que no todos los profesionales ejercen todas las funciones de la universidad pues depende de: el perfil de la institución, que puede estar centrada en la docencia, en la docencia e investigación; etc.; de la dedicación, tiempo completo o parcial; de la propia formación e interés del docente: perfil académico y perfil profesional; la modalidad de contratación del profesor: por proyectos, por asignaturas, etc; del tipo de gestión de la institución, pública o privada; de la modalidad de enseñanza, presencial / a distancia; así como de otros factores internos y externos que influyen en las responsabilidades asignadas³.

En la Nota 1 -en anexo- se desarrolla una breve caracterización sobre el perfil de los académicos de Argentina y de México, a partir del artículo de Fernández Lamarra, N (2010) "La profesión académica en América Latina: Situación y perspectivas".

Es decir, a la hora de pensar en una evaluación se deberían asumir las particularidades del docente como un profesional académico, como miembro de una comunidad académica, que realiza distintas funciones, en un contexto de actuación determinado.

1.2. Expectativas sobre los "buenos docentes"

Relacionado con esto, surge entonces el siguiente interrogante: **¿Qué se entiende por "buen docente", y por tanto por "buenas prácticas docentes"?**

Si aspiramos a que en una universidad haya "buenos docentes", se debería contar con un consenso sobre los criterios que se aproximen a la definición de esa figura. Esto brindaría mayor claridad sobre el objeto de evaluación. Si bien un buen antecedente puede ser las aproximaciones hacia las "buenas prácticas de evaluación", el debate sobre el "buen docente" aún está pendiente.

2 Se referencia al proyecto "The Changing Academic Profession: an International Research Project" (CAP), es llevado adelante, desde el año 2008, por una red de instituciones de 21 países: EEUU, Alemania, Holanda, Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Portugal, Italia, República Checa, Japón, China - Hong Kong, India, Malasia, Rusia, Sudáfrica, Canadá, México, Brasil y Argentina. El capítulo de Argentina es dirigido por Norberto Fernández Lamarra -Universidad Nacional de Tres de Febrero (NIFEDE)- y Mónica Marquina -Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH)-. Al respecto, se sugiere su consulta en: <http://www.capstudy.org> <http://www.une.edu.au/chemp/projects/cap/index.php>, <http://www.usm.my/ipptn/fileup/CAP.pdf>, <http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/hourouki.php>

3 Para una mayor profundización sobre profesión académica se sugieren los textos de: Fernández Lamarra, N (2010) op. cit. PEREZ CENTENO, C. (2009). Profesión académica y docencia en la universidad argentina. Seminario Internacional El Futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes. The Changing Academic Profession Project - UNTREF - UNGS. Argentina

Una buena referencia, en la búsqueda de consenso, pueden ser los Estatutos y la legislación de las universidades, dónde se esboza el ideario o visión de la universidad y se describen las funciones y/o deberes de los docentes, según su dedicación horaria. Sin embargo, esto no parece traducirse con claridad a la hora del ejercicio de la función. Tampoco parece claro lo que el colectivo docente espera de sí. Aquí la mayor complejidad.

De las entrevistas realizadas, se observa la indefinición y falta de consenso sobre el “buen docente” y por tanto sobre “las buenas prácticas”. **¿Qué se espera de un docente de una universidad pública en cuánto su función docente?**

“La universidad nuevamente, desde el discurso, tiene muy claro lo que espera de los docentes. El problema es que no se operacionaliza la relación tiene ese perfil con lo que están diciendo de la evaluación de los docentes” (Profesora B - México)

“En el caso de los profesores que estamos de tiempo completo, somos también investigadores que damos clases...hay otros docentes que solo dan clases y se van. Los de tiempo completo tenemos cargo de docencia en grado y en posgrado, porque estamos obligados a dar clases en esos dos niveles (...) debemos hacer investigación y para ello es necesario pertenecer a un cuerpo académico...también tenemos que hacer otras actividades... actividades de apoyo a la docencia, elaboración de planes de estudios, evaluación de programas educativos...” (Profesora A - México).

“No se evalúa con mucho rigor en todo el sistema, sino que tiene que ver más con que el problema posicional de ser “ser doctor o no ser doctor en alguna cosa” para aspirar a un cargo; después se evaluará, de forma más ocasional y menos explícitamente, la formación que tiene el docente para el acceso a la cátedra que tiene a cargo...La experiencia profesional o docente o también la producción científica en un tema son también muy relevantes para indicar la pertinencia de una formación; pero parece claro que en el imaginario colectivo de la comunidad académica, lo mas impactante en una carrera es el grado académico obtenido en el posgrado y la producción en investigación como elementos que deciden el progreso en los cargos docentes. Hay muy pocos parámetros que provengan de la práctica docente cuya medición puedan incidir en la carrera del docente en cuanto a su promoción... Esto no parece verificarse en la realidad de las Universidades”. (Profesor J - Argentina)

“Primero para la visión del rol de docencia sin el cual, llámese perfil docente, modelo de calidad de la práctica docente, ahí todavía faltan muchos consensos...Y si faltan los consensos al interior de una institución educativa es muy difícil pensar que tengamos un modelo nacional...” (Profesora Y - México)

“Es muy complejo llegar a consensos si no lo hay sobre lo que debería ser y hacer un docente en una universidad. No hay consenso sobre el “buen docente” (Profesor A – Argentina).

“El sistema de concurso evalúa la trayectoria académica del docente que en general son los antecedentes que tienen que ver con la formación de grado, posgrados, doctorados y los antecedentes de la profesión más que la docencia. Ahí estaría faltando una delimitación clara de cual es la profesión, cual es el puesto de trabajo para el cual se está concursando que no es el trabajo en un laboratorio sino que es la docencia, y la docencia como tal no es valorada en el concurso”. (Profesora A - Argentina)

“Una cosa es el perfil del profesor, que el perfil docente. Por ejemplo, ahora en las universidades mexicanas refiere 4 cosas: el docente debe ser investigador, tutor, docente y gestor, cuando la realidad es qué estamos hablando ¿del maestro de tiempo completo, del maestro de la clase... ¿entonces? Son diferentes parámetros entre los cuales se pudiera percibir que es imposible decir como debería de ser la función del docente, como establece el pilar, como se constituye en un eje. Como que queda al arbitrio de cada docente”. (Profesora I – México)

“Ser buen docente en la universidad es tener en cuenta dos ejes, como dice Ferstenmacher: el epistemológico: saber lo que estás enseñando, que sea relevante y el eje moral: producir acciones de principio en los estudiantes. Un buen docente tiene la intencionalidad de que los estudiantes aprendan. Y tiene la responsabilidad de conocer lo que enseña. En la universidad, construir conocimiento y favorecer a la construcción de conocimiento se relaciona con la investigación, que es la fuente de actualización de lo que va se va enseñar. Es responsabilidad del docente universitario, ser riguroso desde el punto de vista de la disciplina que está enseñando y, por otro, preocuparse por el aprendizaje del estudiante, incluir la perspectiva didáctica que comprende el qué y el cómo enseñar y el cómo evaluar los aprendizajes. Esto es seleccionar y organizar el conocimiento para que sea enseñado y crear acciones de principio en los estudiantes, trabajando todas las estrategias posibles que favorezcan la comprensión” (Profesora J – Argentina).

“Pareciera que el buen docente es el que domina el contenido de la disciplina y no el que domina su historia, su didáctica”. (Profesora A – Argentina)

En relación con esta última afirmación, De Miguel (1998) argumenta que el profesor universitario está demasiado imbuido en su rol de profesional o de científico de una disciplina, y desde ese rol intenta ejercer su acción docente. La consideración de “buen profesor” en el mundo universitario ha estado ligada al concepto de “buen investigador”. En este sentido, se interrogó a los profesores si para el ejercicio de la docencia **¿el profesor debe ser un experto en su disciplina, en didáctica, un investigador?** La respuesta fue unánime: las actividades de carácter pedagógico son importantes para el desempeño adecuado de las tareas docentes.

“No voy a tener un buen docente si ese alguien no hace más que repetir eternamente un programa que alguien alguna vez escribió y que lo único que entiende de la docencia universitaria es que en la clase 12 le toca el texto tal. Lamentablemente muchos colegas están en eso y no sólo por el producto de la propia responsabilidad sino por la poca formación docente que hace que haya pocas personas que puedan armar, pensar un programa, la preparación de una clase integralmente, los recursos didácticos, entonces todo es a los ponchazos, como se pueda... Para trabajar en la docencia, hay requisitos académicos...” (Profesor J – Argentina)

“Todavía el esquema para seleccionar un profesor sigue siendo si sabe lo que va a enseñar más que cómo enseñarlo. Pero, aún así, se revaloriza la carrera docente como una estrategia de formación continua...Resurge una vieja polémica entre los especialistas de enseñar cualquier cosa y los especialistas de una cosa, que no saben enseñarla...” (Profesor P- Argentina)

“Creo que está cada vez más instalada la idea de que “es necesaria una formación pedagógica para ser docente de derecho” (Profesor J - Argentina).

“Un buen matemático no es un buen profesor de matemáticas, un buen profesor de matemáticas sabe de matemáticas y debe saber enseñar. Yo no pienso que se pueda ejercer una profesión sin saber investigar sino que los perfiles no tienen que ser homogéneos, la idea que la docencia y la universidad y la extensión tienen que ir de la mano no significa que todos tengan que hacer lo mismo, que quienes tienen una mayor vocación para la extensión lo hagan y no dejen de lado el saber investigar, como se hace y en todo caso la característica de toda extensión siempre va a tener alguna pregunta y algún resultado de esa acción, no es sólo un hacer algo sin reflexión al respecto”. (Profesor J – Argentina)

1.3. Reflexionando sobre el objeto de las evaluaciones

El siguiente interrogante que proponemos es: **¿Qué se evalúa cuando se evalúa la función docente universitaria?**

Se observa cierta confusión conceptual, desde los organismos oficiales, desde las instituciones y de los docentes sobre el interrogante planteado: **¿Se evalúa al docente, la docencia, la función docente...?**

La evaluación adquiere un significado distinto si se evalúa el docente en tanto su desempeño "académico" o la docencia como actividad. En el primer caso, se estaría evaluando al docente de manera individual en cuanto a su trayectoria académica, la investigación que realiza, los cursos de formación, las publicaciones, su antigüedad, entre otros aspectos. Esta mirada se relaciona con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos, como lo son los distintos programas de incentivos, los concursos docentes, etc. En cambio, cuando se plantea una evaluación de la docencia, se refiere al proceso de enseñar y de aprender, al desarrollo de la actividad cotidiana de la enseñanza, realizada por los docentes en tiempos y espacios específicos: institutos, escuelas, cátedras o departamentos, buscando contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Suele relacionarse esta mirada con procesos de autoevaluación docente y evaluación de los alumnos, así como evaluación por pares. Aquí, la función del docente sería la enseñanza.

Estos dos enfoques predominan en la literatura especializada. Sin embargo, creemos que hay otra mirada que involucra a todas las actividades que realiza el docente en la universidad: la función docente universitaria. Esta mirada trasciende al desempeño y a la evaluación de la docencia, al concebir al docente como un sujeto que realiza múltiples actividades en la universidad: enseña, produce conocimientos, difunde conocimientos, intenta aplicar esos conocimientos, realiza servicios a partir de esos conocimientos y, a veces, gestiona el funcionamiento organismos relacionados con esos conocimientos. Estas son distintas dimensiones a considerar en una evaluación de la función docente desde una perspectiva institucional. Es decir, se propone una mirada más amplia, que integre a otras funciones como la investigación, gestión y la extensión o transferencia, orientada hacia la docencia desde una mirada institucional, con el fin de mejorar su calidad.

"Si me interesa el docente como un sujeto que facilita la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, sean de grado o de posgrado, entonces lo que tengo que evaluar son cuestiones sobre cómo el docente planifica su tarea (a partir de qué diagnóstico, que conocimientos), cómo elabora sus programaciones, cómo desarrolla la enseñanza, qué estrategias utiliza, cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos. Esto tendría que ver estrictamente con la enseñanza. Ahora bien, si yo considero a un docente como un agente que trabaja en la universidad, que desarrolla no sólo la tarea de enseñar, habrá que ver también cómo es su desempeño en la investigación, en la extensión, en la gestión". (Profesor P - Argentina)

"Uno tiene que distinguir claramente cuanto hace una evaluación del docente, cuando hago la evaluación de la docencia -es la actividad de enseñar-, pero luego tienes la evaluación del académico, que es la evaluación integral que evalúa al profesor en todas las dimensiones que hace. Si alguien me evalúa solo por lo que yo hago para enseñar pues solamente está viendo a lo mejor el 20% o 30 % de lo que hago". (Profesora E-México)

Con estas reflexiones no se descalifica la evaluación del académico y menos aún la evaluación de la docencia. Sino que se plantea la necesidad de clarificar el objeto de evaluación ya que muchas veces surgen confusiones al respecto.

Por otra parte, se debe mencionar que en las evaluaciones de la docencia deberían trascender la actividad de enseñanza en el aula. Como señala García Valcárcel, A. (2001) "el quehacer docente no se limita al hecho de estar en clase con los alumnos sino que hay tareas que desarrollar antes (planificación de la enseñanza) y después del acto didáctico (evaluación o valoración de la enseñanza llevada a cabo y el aprendizaje conseguido)". (García Valcárcel, 2001: 8).

Esta situación, ya alertada por los especialistas miembros de la RIIED, se manifiesta tanto en las entrevistas como en las políticas de evaluación de la docencia. Las tareas de planificación y evaluación;

selección de contenidos; elaboración de materiales didácticos; tutorías y seguimiento -entre otras- no siempre son consideradas. Pareciera que la docencia empieza y termina en el aula frente a los alumnos. Tampoco se atiende a actividades tales como la dirección de tesis, la formación de nuevos docentes, la innovación, la gestión relacionada con la docencia en cuanto a la planificación de planes de estudio o carreras y la investigación y producción didáctica relacionada directamente con la enseñanza. Menos aún, se da cuenta de los condicionantes sociales, políticos, organizativos y personales que influyen y determinan la función docente en la universidad.

“La función docente se ha visto muy reducida a solamente el trabajo del aula, con lo que implica la preparación de las clases, el conocer a fondo todo el curriculum de un programa o de una licenciatura aunque me toque dar solamente una cuarta parte. Esto también, ha sido propiciado porque no hay recursos suficientes para tener demasiados profesores de tiempo completo o de medio tiempo, la mayoría son profesores de asignatura... entonces tienen casi todas las horas que se les pagan, las tienen que desquitar frente a grupo y no les deja tiempo para dedicarle al trabajo académico que implica la planeación y evaluación curricular e institucional. Se vive muy poco el trabajo de academia, de debate académico y todo eso que implicaría este trabajo de planeación” (Profesora Y- México).

“Cuando preparamos una clase, que no es tarea administrativa, se puede hablar de tarea de gestión del curso, eso sería otra actividad. Por ejemplo en Argentina es brutal la poca consideración que hay de ese aspecto, lo que implica el armado de una clase a la hora de considerar la carga horaria en cuanto al reconocimiento del docente. En cambio, en Francia hay un reconocimiento mucho mayor al considerar cuánto tiempo se necesita para preparar una clase. En Argentina se considera que el trabajo docente es cuando se está frente a los alumnos, ni se piensa en lo que implica el estar frente al alumno ni el tiempo de preparación de la clase, la evaluación, entre otras cosas”. (Profesor L. - Argentina)

“Se evalúa nada más el aspecto pedagógico del ejercicio en el aula y hay otras cuestiones que hacen a la actividad docente” (Profesora I- México)

Otra cuestión que surge de las entrevistas, es la “confusión” que aparece en las evaluaciones, cuando se mezclan cuestiones de corte administrativo con aspectos didácticos, en particular cuando se realizan encuestas a los alumnos. Aspectos tales como “si el docente es puntual o no”; “si entrega el programa”, etc. se consultan junto a otras cuestiones como: “si el docente expone bien su clase” o “si se entienden los contenidos que explica”, “si usa distintos recursos”, etc. Esto también da cuenta de la poca claridad del objeto –objetivo de la evaluación de la docencia, situación que se traduce en la evaluación de la función docente.

“La evaluación docente es a través de los alumnos que evalúan del docente por un cuestionario. Preguntan si el docente responde a las preguntas, si es receptivo a las preguntas, la claridad de exposición y las cuestiones relativas a la puntualidad, si el material didáctico está de acuerdo a lo que se necesita, la carga horaria y si la actividad extra está acorde a lo que los chicos pueden manejar”. (Profesora G2- Argentina)

1.4. Aproximaciones a los fines de la evaluación

Siguiendo con los interrogantes, un aspecto que requiere una atención especial es **¿Para qué se evalúa la función docente universitaria?**

En la literatura se identifican básicamente dos fines de la evaluación: de control y de mejora o formativa. Éstos suelen aparecer como modos dicotómicos, sin embargo el control debería estar relacionado con la mejora.

“Hay ciertas formalidades que hay que cumplir. En todo proceso de gestión hay una administración del personal docente. No sé si la evaluación de la docencia tiene que estar asociada a eso, porque es muy difícil combinarla a la evaluación de la mejora. Son procesos distintos”. (Profesor M – Argentina)

Lamentablemente, el uso y abuso de la evaluación, tanto desde los organismos gubernamentales como desde las propias instituciones suele desvirtuar la evaluación y convertirla en procesos burocráticos que poco y nada contribuyen a la mejora. El caso más extremo es el manifestado por los docentes mexicanos, donde de la evaluación depende un altísimo porcentaje de su sueldo.

“La evaluación de los profesores ha sido instrumentada de manera generalizada ligada a la compensación salarial... Si yo te digo que el 60% de mi sueldo depende de lo que yo obtengo en becas, la beca de estímulo y la beca por ser investigadora, ¡el 60% de mi sueldo desde hace más de 10 años, eso es mucho!. Mira, el 40% de mi salario es el salario base, el 60% está supeditado a becas. En otros países esto es al contrario, el 80% del salario de un profesor es el salario base o el 20% y el resto es en becas; en nuestro país es al revés”. (Profesora E – México)

Parece haber un consenso sobre las diferencias entre una evaluación para el control, ligada a un sistema de premios y castigos, en relación con una evaluación formativa o para la mejora. Si bien en las entrevistas, la mejora se menciona casi como un “cliché”, no surge claramente el aspecto de mejora de la evaluación, es decir una dimensión formativa. De hecho, la mayoría de los docentes manifiestan que las evaluaciones que actualmente se implementan en sus instituciones no repercuten en acciones de formación docente o mejora de las condiciones de trabajo, y que poco les sirven los datos que reciben.

“Por ejemplo la primera vez que tuve una clase en el doctorado, el profesor me preguntó si lo había implementado alguna vez el cuestionario a los alumnos y si me habían dicho algo que yo no supiera. Le contesté que “no, yo ya hablaba con los estudiantes y sabía que pasaba””. (Profesor A- Argentina)

“Los resultados –de la encuesta realizada a los alumnos- son centralizados por cada instituto. En un principio iba directamente al coordinador y no te enterabas nunca o lo hacías en el otro semestre de los resultados. Me ha pasado de enterarme por alumnos que el coordinador les pasó el cuestionario pero no a mí”. (Profesora G1 – Argentina)

“Hay una Dirección de Evaluación Docente y hay una Dirección de Formación Docente. Son dos instituciones separadas. Físicamente una está ubicada en una parte de la ciudad y la otra en el otro extremo de la ciudad. Son dinámicas de trabajo diferentes, con intenciones diferentes. Entonces efectivamente, el Centro Universitario de Formación presenta proyectos, cursos de formación docente, pero esos cursos no siempre están enfocados a las necesidades de los profesores evaluados. Porque ellos implementan sus cursos en lo que creen que necesitan los profesores pero no retoman los resultados de la evaluación docente, es decir están muy desvinculadas estas dos tareas. La información no pasa de la Dirección de Evaluación a la Dirección de Formación Docente entonces ese es un gran problema” (Profesora A- México)

Para que una evaluación sea formativa debería repercutir en la mejora de las actividades de los docentes, por lo que tendría que estar acompañada con otras políticas institucionales como el asesoramiento y acompañamiento pedagógico, la reflexión colectiva de los resultados y de una política formación docente continúa en función de las necesidades del profesorado, que surgen de las evaluaciones. Es decir, la evaluación debería convergir una retroalimentación entre la evaluación y la formación continúa, como estrategia de mejora.

“Hay una universidad en la que tenés por un lado los concursos y la evaluación cada cuatro años del docente y, por el otro, la carrera docente, un sistema de incremento de las dedicaciones y un sistema mediante el cual los que fueron becarios pueden acceder a una dedicación importante, sujeto a una nueva

evaluación. Me parece interesante porque todas esas medidas corren al mismo tiempo con un programa de formación docente continua, que es de acceso gratuito a los docentes de la propia Universidad. Además, la formación continua se articula con otras cuestiones como la realización de unas jornadas de exposición de experiencias innovadoras de aprendizaje. Era muy lindo ver que, aquellos docentes que no vienen de una formación pedagógica dicen "estuve pensando en meter una cuestión audiovisual", o hacer esto o lo otro para evaluar...comparten sus experiencias. También se hicieron encuentros con especialistas que escuchan y hacían devoluciones. Hay articulación en las propuestas. De hecho, la carrera docente aparece después de implementar muchas de estas cosas. Lo que creó un clima que pondera la enseñanza". (Profesor P – Argentina)

1.4.1. ¿Cómo se evalúa la función docente universitaria?

En este punto cabe una aclaración, no es objeto de esta investigación analizar los instrumentos sino las orientaciones de las políticas de evaluación de la función docentes que se implementan. En este sentido, es que se dará cuenta de las implementaciones de evaluaciones a nivel gubernamental e institucional.

En México es posible dar cuenta de políticas de evaluación a nivel gubernamental como el denominado "Programa de Mejoramiento del Profesorado". En Argentina existe un "Programa de Incentivos Docentes". Sin embargo, por lo expresado anteriormente, no se evalúa la docencia ni la función docente sino al docente en tanto sus antecedentes académicos, colocando el énfasis en las actividades de investigación y publicaciones. Es decir, por un lado se manifiesta la "confusión" en las denominaciones de los programas, como fue señalado y, por el otro, el afán de mejorar la docencia desde la promoción de actividades de investigación, no siempre relacionada con ésta.

También se desarrollan procesos de evaluación diferentes según cada universidad, que en el caso de México es una actividad más extendida y sistematizada. La mayoría de los entrevistados coinciden en que las encuestas de opinión a los estudiantes es el instrumento más generalizado para la evaluación de los docentes. Y si bien se coincide en la importancia de "darle voz a los estudiantes", también se sostiene la parcialidad de la evaluación al ser el único instrumento que se aplica.

"Desafortunadamente como el cuestionario es el único instrumento que se utiliza, tanto autoridades educativas como los mismos profesores, como los mismos estudiantes, han puesto demasiadas expectativas en lo que pueden lograr a través del cuestionario. Y uno tendría que ubicar en su justa dimensión lo que son los cuestionarios como estrategias de evaluación". (Profesora E- México)

Además de cuestionar las categorías que se utilizan en los cuestionarios, ya que no siempre se evalúan aspectos que le interesaría y necesitaría conocer el docente, se discute la información que aportan:

"En general es carácter cuantitativo expresado en porcentajes ¿Sirve saber que el 80% de los alumnos dice que la bibliografía es adecuada? ¿El 30% dice que no se respetan los horarios? ¿El 45% dice que el profesor responde a las preguntas que se le realizan?" (Profesor G – Argentina)

Por otra parte, se menciona la falta de acompañamiento de la institución para el uso de los resultados.

"El docente es libre del uso de los resultados. Y ahí mismo "van al cajón", "al escritorio con otros tantos papeles que nos solicitan". (Profesor D- Argentina)

Sin una reflexión sobre los resultados, una orientación y con condiciones institucionales para la mejora, poco aportan los resultados a la calidad de las actividades docentes. Tampoco se realiza en la mayoría de los casos un seguimiento para conocer el impacto o no de los resultados obtenidos.

“No hay evaluación sobre qué pasó con el docente después de hacer la carrera. Nosotros, desde formación docente sabemos lo que pasa con los docentes que han hecho la “carrera docente” a través de las jornadas de intercambio o de otros docentes que va a observar sus clases cuando hacen la carrera docente.” (Profesor J- Argentina)

“No hay un análisis de cómo esto ha impactado en cada profesor o ver en el aula si específicamente se están haciendo mejoras del desempeño docente, esa es una debilidad de nuestro programa y del programa nacional” (Profesora A – México).

La necesidad de diversificar las estrategias de evaluación, sea del docente, de la docencia y/o de la función docente surge en muchas de las entrevistas analizadas.

“Necesitas la visión del mismo profesor, o sea una autoevaluación del profesor a través de portafolios de autoevaluación; necesitas la visión de que dicen sus pares de él; necesitas la visión de que dicen los directivos de él”. (Profesora E- México)

“En mi universidad hay una carrera docente que implica un nivel de evaluación del desempeño docente, que no está centrada en el aula o en la enseñanza sino en todas las actividades que el docente realiza. El docente presenta un plan de trabajo y dos años después se intenta establecer que cumplimiento tuvo, el grado de dificultad... Es un sistema un poco complejo en el que intentamos que los distintos actores den su parecer. El proceso es más o menos así: el docente presenta la autoevaluación de lo que hizo o no durante dos años. El Departamento hace una evaluación de la autoevaluación a través de una Comisión de Pares. (...) Todo el material: la evaluación de los alumnos, de los Departamentos, la autoevaluación y si corresponde los informes de las Secretarías de Investigación y de Extensión, es analizado por la Comisión que hace jugar todos estos elementos. Esto es vinculante con la continuidad o no de los docentes (Profesor P- Argentina)

“Creo que se ha tomado la metodología, pero no se ha reflexionado en un modelo de docencia que sea apropiado, lo cual hace que los instrumentos no sean adecuados...a veces, no hemos tenido la sensibilidad o el tiempo para sentarnos a planear de manera crítica, decir cuál es el rol del docente y cuál es el modelo evaluativo más apropiado para este rol”. (Profesora Y- México)

“Claro que se deben hacer los cuestionarios pero diversificar la evaluación, tener otros instrumentos que den una visión de lo que es la actividad del docente. Inicié esta conversación diciéndote “la docencia es una actividad compleja”, no puedes pretender o nadie debería de pretender dar cuentas de esta actividad compleja sólo por un cuestionario de apreciación estudiantil, allí sólo tienes una visión”. (Profesora E – México)

1.5. La participación de los docentes en las evaluaciones: un tema clave

Un tema que consideramos clave es la participación de los docentes en su propia evaluación. Nos preguntamos entonces **¿participan los docentes como protagonistas en su propia evaluación?**

La primera respuesta que surge de las entrevistas es la participación se limita a implementación de los requerimientos desde los organismos gubernamentales o de la propia institución que, en algunos casos son autoevaluaciones. Esto si bien es importante no es suficiente. No se desprende del análisis de las entrevistas que haya participación en la definición de las políticas de evaluación ni en la confección de los instrumentos, a excepción de aquellos docentes que realizan procesos de evaluación por propia iniciativa. Esto es un grave problema. Una “cultura de la evaluación en la universidad” se construye colectivamente y si la evaluación de la docencia es un hecho consumado, genera sistemáticamente rechazo y descontento; no hay apropiación de la evaluación como un proceso, como una herramienta para la mejora continua.

Tanto desde las esferas gubernamentales como en las mismas universidades suelen implementarse distintos modelos de evaluación, y en muchas ocasiones ni siquiera hay un modelo de evaluación sino un instrumento como los cuestionarios. Por ello, es necesario que haya un proceso de reflexión crítica, involucrando y comprometiendo a todos los participantes e instancias implicados en las decisiones de qué evaluar, para qué evaluar y cómo evaluar y qué usos se darán a la información que se obtiene.

“Debe de haber una revalorización de la actividad docente, debe de pasar por todos los niveles, desde el nivel de las más altas esferas políticas gubernamentales y de toma de decisiones de política educativa hasta los grupos colegiados”. (Profesora E –México)

“Hace poco, me acabo de enterar que hay una evaluación docente cuando llegó el aviso del rector “que felicitaba a los que habían ganado”. Yo dije “¿qué hicieron para ganarlo, cómo lograron esto?”. Después me enteré que había un aumento de sueldo por eso y tampoco lo sabía. Yo vengo del sector privado donde dicen que allá todo es a dedo pero no, allá todo es más claro porque los indicadores de progreso te los dicen cuando te contratan, “si haces esto vas a lograr esto”, están planteados a priori” (Profesora G- Argentina).

“En la medida en que, como docente, no soy copartícipe de la planeación y de la toma de decisiones en la elección del modelo de evaluación, que no desconozco los criterios bajo los cuales van a evaluarme, aún cuando existan controles metodológicos de rigor para confiar en que los instrumentos son apropiados, no hay potencial de cambio en la evaluación. Porque al no ser creíble o al tener dudas respecto a cualquiera de estas partes que te menciono: de diseño, construcción, modelo, metodología, en cualquier duda que se señale empieza a perder su potencial de cambio la evaluación, porque no se confía en los resultados, y si no hay credibilidad no hay utilidad, no voy a usar los resultados, puede que me sume porque sea obligatorio, pero entonces “simulo” y contesto los cuestionarios de autoevaluación respondiendo lo que creo que quieren o esperan de un buen profesor, o me comporto de tal forma, cuando estoy siendo observado. Esas simulaciones hacen que se pierda la validez interna de todo el proceso de evaluación por pares o cualquier otro proceso. Lo mismo en el caso de los estudiantes” (Profesora Y- México)

“Cuántos más actores participen o se impliquen en la evaluación mejor es. Más tranquilidad y más transparencia da al proceso”. (Profesor P- Argentina)

2. CONCLUSIONES

A través de los interrogantes formulados, ilustrados con la “voz de los protagonistas”, se espera aportar al debate sobre algunas de las cuestiones que consideramos problemáticas a la hora de reflexionar sobre la evaluación del profesional universitario.

Desde las entrevistas, se buscó caracterizar al profesorado, sus necesidades y sus circunstancias, sus coherencias y sus contradicciones, en relación a su evaluación y la evaluación de sus actividades, focalizándonos en particular en la función docente. Aún siendo esta caracterización limitada, ya que el profesorado conforma hoy un cuerpo profesional sumamente diversificado, resulta necesaria para la reflexión.

Una evaluación de la función docente orientada hacia la mejora de la calidad de las actividades de los docentes repercutirá -sin duda- en la mejor calidad de una universidad. Para ello, es necesaria la reflexión y puesta en acción de políticas educativas que democratizen los procesos de evaluación de la función docente. Clarificando las expectativas que, sobre el docente universitario, tiene la sociedad y la universidad; transparentando los procesos evaluativos y los usos de las evaluaciones; promoviendo la

participación, para dotar de sentido -a las evaluaciones- desde los propios actores involucrados y, propiciando la implementación de políticas integrales de evaluación de la función docente, que sean complementadas por otras acciones para la mejora de las instituciones y de los sistema de educación superior.

Es de esperar que, desde los espacios de intercambio académico como el de la RIIED, se aporten reflexiones y nuevos interrogantes en pos de concretar esa meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Miguel, F. M (1998). "La evaluación del profesorado universitario: criterios y propuestas para mejorar la función docente". En *Revista de Educación*, N° 315.
- García Valcarcel, A. (2001). *Didáctica Universitaria*, Madrid: La Muralla.
- Fernandez Lamarra, N. y Marquina, M. (coords) (2010). *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes*. Argentina: EDUNTREF (en prensa).
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). "Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias". En *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*. Vol. 1, N°2. Universidade do Estado de Mina Gerais, Brasil.
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (coords.) (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Murillo, F. (2008). "La evaluación del profesorado universitario en España". En *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM – IISUE – RIED.
- Pérez Centeno, C. (2009). "Profesión académica y docencia en la universidad argentina". Seminario Internacional El Futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes. The Changing Academic Profession Project. Argentina: UNTREF – UNGS.
- Rueda Beltrán, M (2008). "La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México". En *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM – IISUE – RIED.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

ANEXOS

ANEXO1 Caracterización de los académicos de Argentina y México

En el citado texto de Fernández Lamarra (2010) se caracterizan a los académicos de Argentina y México de la siguiente manera:

En México dos tercios de académicos son varones y un tercio de mujeres, mientras que en Argentina la profesión está claramente feminizada.

En cuanto a la dedicación, la profesión académica argentina presenta niveles de dedicación muy bajos: sólo el 15% de los docentes de las universidades nacionales tiene dedicación "full time", mientras que alrededor del 60% tiene dedicación simple. Esto implica que los académicos tienen o pueden tener más de un cargo, tanto en el mismo centro (facultad, departamento) o institución, como en otras instituciones. En contraste, México presenta niveles de dedicación muy altos (89%).

En referencia a la contratación, en Argentina la *tenure* no tiene desarrollo, ya que solamente el 6% de los académicos dice tener contratación permanente. Esto contrasta con una muy fuerte implantación en México (82%). Como es de esperar, en Argentina prevalece el tipo de contratación con renovación, producto del sistema de concursos periódicos. En este sentido, sumando al tipo de dedicación, se aprecia que la profesión académica en México presenta una estabilidad más alta que en Argentina, con la salvedad que la evaluación de la educación superior en México tiene consecuencias directas en el ingreso diferencial de los académicos, más que en su estabilidad.

En México se resalta el alto nivel de académicos con título de maestría (72%) y de doctorado (37%), y en Argentina, el bajo nivel tanto de magisters como de doctores (35% y 24 % respectivamente). Esto, además de una menor inversión, puede responder al relativo reciente desarrollo de los postgrados en Argentina y a la crónica dificultad que éstos tienen para mejorar su tasa de graduación, en general muy baja. En este sentido, es importante remarcar que en el sistema universitario argentino no es condición necesaria tener un título de posgrado para acceder a la docencia e investigación, y que tampoco se exige poseer título de maestría para acceder a estudios de doctorado.

En tanto dedicación promedio a las actividades de docencia e investigación, se observa que los académicos de Argentina dedican 29,8% y los mexicanos un 30%. Es de resaltar que los académicos argentinos, con menor formación de doctorado, dedican mayor tiempo a la investigación que a la docencia (15,9% y 13,9% respectivamente), en contraposición con los académicos mexicanos, que duplican su dedicación a la docencia en relación con la investigación, presentando porcentajes similares.

Aunque la mayoría de los académicos consultados prefiere identificarse con la función docencia e investigación (86% en Argentina y 73% en México), un importante porcentaje de los académicos mexicanos, el 20%, dice preferir abiertamente la docencia, en contraste con un 7% de los argentinos. La mitad de los argentinos comparte la preferencia de la docencia y la investigación (57%), pero con énfasis en esta última. Los mexicanos manifiestan una inclinación hacia la docencia. Esta tendencia sería complementaria con el tipo de dedicación horaria: los argentinos dedicarían más tiempo y se identificarían más con la investigación y los mexicanos claramente con la docencia.

Considerando el nivel universitario en el que se realizan tareas de enseñanza, del total de horas de docencia trabajadas, los académicos de México dedican el 65% al nivel de grado y en Argentina esa

proporción es mayor: el 80%. Para el posgrado en Argentina apenas se dedica un 5% del tiempo de trabajo y 13% en el caso de México. La profesión académica en Argentina, está claramente identificada con la docencia de grado. Esto sucede a consecuencia de la distribución del tiempo que se dedica a dicha actividad y por la estructura de contratación que privilegia la adscripción a una cátedra docente de grado, ya que, en general, existen muy pocos- o casi no existen – cargos presupuestados para la docencia de posgrado.

La alta dedicación de los profesores argentinos a la docencia de grado se complementa con un alto promedio de estudiantes atendidos (127). Esto es cuatro veces más que el promedio de estudiantes que son atendidos por los profesores mexicanos. Esto podría explicar, en parte, la diferencia de preferencia entra la investigación y la docencia en los ambos casos. La docencia no es una de las actividades privilegiadas para académicos argentinos ya que dicha actividad está asociada a clases masivas de grado, en donde es mucho más difícil relacionar los contenidos con las investigaciones que se están llevando a cabo. Esto se explica por la masividad de las universidades públicas argentinas – en especial en los primeros años de los estudios de grado- ya que en general no existen sistemas selectivos de ingreso como los hay en México.

Las modalidades “menos tradicionales” de enseñanza son: aprendizaje por proyectos, enseñanza asistida por computadora, desarrollo de programas o trabajo extraescolar con estudiantes, México se muestra muy diversificado en este aspecto superando ampliamente a la Argentina. La situación más generalizada (con acuerdos superiores al 80%) y común entre ambos países se registran en cuanto al énfasis puesto en el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos y en relación con el refuerzo de las actividades de investigación en la labor de enseñanza.

Un rasgo particular, es que en Argentina se resaltan consensos superiores a los de México en cuanto a que se invierte más tiempo del deseado enseñando competencias deficitarias de los estudiantes y a que las calificaciones reflejan el rendimiento alcanzado por éstos. Ambas cuestiones probablemente nos hablan del impacto de la masividad en la tarea de enseñanza y el modo en que los docentes argentinos enfrentan el problema.

El grado de satisfacción con la profesión de académicos argentinos y mexicanos fue relevado en una distribución de grados de satisfacción en una escala de 5 niveles de satisfacción. En su mayoría, los académicos están satisfechos con su profesión, ya que se agrupan en las categorías 1 y 2. Pero se aprecia claramente que los académicos mexicanos están más satisfechos que el resto con su profesión, presentando los porcentajes más altos en las categorías 1 y 2 (el 87% de estos académicos se ubica en estos niveles en contraposición a los académicos argentinos un 63%). La diversidad de funciones de la profesión no parece ir en desmedro de la satisfacción con el trabajo para el caso mexicano. En este sentido habría una contradicción, ya que aunque se señala que existen demasiadas tareas que no están relacionadas con la práctica académica, como pueden ser las actividades administrativas o de papeleo derivadas de los diversos programas públicos de mejora o de incentivos, los académicos presentan niveles de satisfacción laboral más altos que en los otros países. Posiblemente, este satisfacción, como el hecho de un porcentaje sustantivamente mayor de académicos hombres, es un indicador que la profesión académica mexicana presenta condiciones económicas más altas y significativas que la de Argentina.

LA INFLUENCIA DE LAS VARIABLES EXTRA CLASE EN LA EFICACIA DE LA ENSEÑANZA

THE INFLUENCE OF THE CLASS EXTRA VARIABLES IN THE EFFECTIVENESS OF TEACHING

A INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS EXTRA CLASSE DA EFICÁCIA DO ENSINO

Vicente Arámburo y Edna Luna

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art9.pdf

De manera generalizada se acepta que los docentes tienen un papel determinante en la mejora de la calidad de la enseñanza. El conocimiento de las características del profesor y del contexto pedagógico que favorecen una enseñanza efectiva puede ayudar a la comprensión teórica de la enseñanza y al mejoramiento de los programas de evaluación y formación de profesores.

La docencia se reconoce en la literatura especializada como una actividad compleja, multidimensional e incierta. Dado que, en el acto de enseñar se involucran diferentes factores que la determinan como son el contexto institucional, las prácticas educativas y la práctica docente (Stake y Cisneros-Cohernour, 2000; Coll y Solé, 2002). Abordar la enseñanza desde esta amplia perspectiva posibilita su comprensión y ubica la necesidad de contar con sistemas diferenciados de evaluación docente acordes con el contexto educativo y características de los profesores.

En educación superior, los cuestionarios de evaluación del docente por el alumno son la estrategia más utilizada y a la vez una de las más criticadas. Los principales propósitos de la evaluación de la docencia, con base en los puntajes que otorgan los estudiantes se relacionan con el diagnóstico y la retroalimentación de los profesores para mejorar el proceso de enseñanza, con medidas de la efectividad docente para la toma de decisiones administrativas, con información para que los estudiantes seleccionen cursos y maestros, y en investigación sobre la enseñanza (Marsh y Dunkin, 1997).

Entre los hallazgos de la investigación en torno a los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos caben destacar los siguientes aspectos: consideran que la enseñanza efectiva es multidimensional (Marsh y Bailey, 1993), por lo tanto, la mayoría de los cuestionarios de evaluación se proponen incluir las diferentes dimensiones que la conforman (Marsh y Dunkin, 1997); el estudio sobre las dimensiones relacionadas con la efectividad docente ha permitido reconocerlas y clasificarlas en orden de importancia (Feldman, 1997); los puntajes de los cuestionarios son confiables y estables, relativamente válidos a través de una variedad de indicadores de la enseñanza efectiva, y no afectados de manera significativa por una diversidad de sesgos potenciales (Abrami, D'Apollonia y Cohen, 1990; Marsh, 2007).

En los últimos años, en la investigación sobre los cuestionarios ha tenido especial relevancia estudiar el impacto de los factores extra clase o posibles sesgos que pueden afectar la evaluación de los estudiantes al profesor. De momento no existe consenso sobre si son estrictamente sesgos o variables intervinientes en los puntajes. Al respecto, Feldman (1997), los identifica como uno o más factores que directamente e inapropiadamente influyen en el juicio de los estudiantes sobre la evaluación de un curso. El estudio de las variables extraclase que pueden influir en la evaluación de los estudiantes a los docentes pueden agruparse en las siguientes categorías: administración del cuestionario, características del curso, características del instructor, características de los estudiantes y características del instrumento (Braskamp y Ory, 1994). Los resultados de la investigación en el ámbito anglosajón, relacionados con las características del profesor, dan cuenta de la complejidad del tema, entre ellos se destacan: experiencia docente, tipo de contrato, productividad en investigación y género.

Experiencia docente, los años de experiencia en general no se relacionan con los puntajes al desempeño docente (Braskamp y Ory, 1994; Marsh y Dunkin, 1997). Tipo de contrato, de manera general se ha demostrado que no existe relación entre efectividad docente y la categoría

académica (entendida como el tipo de contrato laboral que tiene el profesor: tiempo completo, por horas, con o sin definitividad) (Feldman, 1997).

Productividad en investigación, la mayor parte de los estudios dirigidos a determinar la relación entre la productividad en investigación y las valoraciones estudiantiles encontraron relaciones no significativas, y algunos trabajos reportan que se correlaciona mínimamente con los puntajes (Marsh, 1987; Centra, 1983; Feldman, 1987; y Braskamp y Ory, 1994). Al respecto, Marsh (2007) concluye que los hallazgos de la investigación apuntan a que existe una correlación positiva cero o baja entre la productividad y los puntajes de los estudiantes como medidas de la enseñanza efectiva. Por lo tanto, estos resultados sugieren que los indicadores sobre la productividad en investigación no pueden ser utilizados como formas para inferir la efectividad en la docencia o viceversa.

Género, en una amplia investigación realizada por Feldman (1997) se confirmó que las profesoras son significativamente mejor evaluadas que los hombres, en 28 de los 39 estudios analizados. Otro estudio reciente realizado en una universidad pública del medio oeste de Estados Unidos reportó resultados similares (Heckert, Latier, Ringwald y Silvey, 2006).

En la categoría características del curso destacan tres tipos de variables: área del conocimiento, nivel del curso y tamaño del grupo. Algunos de los resultados que reporta la literatura son:

a) Área de conocimiento. Un estudio realizado por Cashin (1990) encontró que disciplinas como música, lenguas extranjeras y artes plásticas obtuvieron los puntajes más altos en la evaluación por los estudiantes; historia, comunicación y humanidades se ubicaron en el rango medio-alto; disciplinas como sociología, agricultura, filosofía, biología y ciencias sociales en el nivel medio-bajo; y ciencias computacionales, física, economía, ciencias naturales e ingenierías se encuentran en el rango más bajo. Beran y Violato, (2005), encontraron que las asignaturas de ciencias sociales recibieron puntajes al desempeño docente significativamente más altas que las de los cursos de ciencias naturales.

b) Nivel del curso. Smith y Cranton (1992) hallaron que para los alumnos de los primeros años de carrera, la organización del curso y la claridad de las exposiciones son las dimensiones más importantes, mientras que para los alumnos avanzados y los de posgrado las de mayor importancia son el ambiente en el salón de clases y la evaluación del aprendizaje. Hativa (1996) encontró que los alumnos de los primeros semestres otorgan más importancia a las dimensiones relacionadas con la interacción del docente con los alumnos; mientras que los alumnos de semestres avanzados atribuyen mayor relevancia al dominio que el profesor tiene sobre la materia que imparte.

c) Tamaño del grupo. La mayoría de los estudios realizados coinciden en que éste influye moderadamente en los puntajes que miden la efectividad del profesor. La tendencia es encontrar puntajes más altos en clases de pocos alumnos (Feldman, 1997). Es importante señalar que estos estudios han sido desarrollados para los cuestionarios propios de universidades de Estados Unidos de América, Australia y Canadá.

Es importante destacar, que de acuerdo a los reportes de la literatura internacional, la relación entre las características del profesor y del curso con los puntajes a la efectividad del desempeño docente tiende a ser pequeña, los hallazgos de la investigación indican que en conjunto o por

separado, la influencia y el efecto de estas variables en los puntajes de evaluación explica únicamente del 12 al 14% de la varianza (Marsh, 1987). Un estudio reciente utilizando técnicas de análisis multinivel y modelamiento de ecuaciones estructurales encontró una mayor relación ente las variables anteriormente señaladas y la efectividad docente, explicando el 25% de la varianza (Nasser y Hagtvvet, 2006).

En México los estudios de las variables relacionadas con las características del profesor y del curso son incipientes. En esta investigación se exploran variables relacionadas con las características del profesor y del curso comunes en el contexto internacional como son la experiencia docente, el área de conocimiento; y se estudiaron variables específicas del ámbito mexicano propias del profesor, mismas que pueden ser equivalentes a experiencia en investigación. Estas certificaciones han sido altamente ponderadas por la política educativa mexicana y se promueven como el ideal a cumplir por los docentes de tiempo completo de las instituciones de educación superior del país.

La relevancia del presente trabajo radica principalmente en tres aportaciones: la primera es el contar con evidencias empíricas que nos permitan determinar cómo influyen y se relacionan las características del profesor y del curso con los puntajes de los estudiantes a la efectividad del desempeño docente en el contexto de una universidad pública mexicana; la segunda, no menos importante es identificar si se presentan, desde la percepción de los alumnos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que integran cada una de las variables relacionadas con las características del profesor y el curso (escolaridad, experiencia docente etc.); y la tercera es identificar como se comportan estas variables en una área del conocimiento, particularmente la de ciencias de la salud.

La importancia de realizar este tipo de investigaciones radica en abonar a la discusión sobre las variables que inciden en la enseñanza efectiva, en la presentación de evidencias empíricas que ayuden a mejorar las prácticas de interpretación y el uso de los resultados de la evaluación de la docencia realizada por los alumnos, y a la reorientación de políticas educativas de Educación Superior. Así, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Determinar las relaciones entre la evaluación de la efectividad al desempeño docente por los estudiantes con las características de los profesores: experiencia docente, escolaridad, tipo de contratación, reconocimiento académico (PROMEP, SNI) y género.
2. Determinar las relaciones entre la evaluación de la efectividad al desempeño docente por los estudiantes con las características del curso: área de conocimiento, etapa curricular y el tamaño del grupo.
3. Identificar las relaciones entre la evaluación de la efectividad del desempeño docente por los estudiantes y las características de los profesores y del curso en el área de ciencias de la salud.

1. DESARROLLO

1.1. Método

La presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en México y se consideraron para el análisis los dos periodos escolares de los años 2006, 2007 y 2008.

Fuente de datos y muestra. La población objeto de estudio son los cursos y los docentes de la UABC de los programas de licenciatura de cinco áreas del conocimiento. *Área de ingeniería y tecnología; Área de ciencias naturales y exactas; Área de ciencias administrativas y contables; Área de ciencias de la salud, y Área de humanidades.*

La elección de las áreas del conocimiento obedeció al interés por contrastar los resultados de evaluación docente entre programas de diversas disciplinas como son: ciencias duras aplicadas (ingeniería y tecnología), ciencias duras puras (ciencias naturales y exactas), ciencias suaves aplicadas (ciencias administrativas), ciencias duras, aplicadas y animadas (ciencias de la salud) y ciencias suaves inanimadas (humanidades) (Biglan, 1973).

Selección de la muestra. Se conformó una muestra intencional de acuerdo con los siguientes criterios: a) se seleccionaron los docentes con registros de evaluación por los alumnos en los programas de licenciatura agrupados en las áreas del conocimiento anteriormente descritas, de los dos periodos escolares de los años 2006, 2007 y 2008; b) se incluyeron únicamente los cursos que hayan sido evaluados por un mínimo de diez estudiantes (determinación tomada en atención a los índices de confiabilidad de los puntajes de los estudiantes propuestos por Centra, 1993). De esta manera, la muestra quedó integrada por: 4482 cursos que fueron evaluados por 108422 estudiantes¹ durante los periodos escolares de los años 2006, 2007 y 2008. La submuestra correspondiente al área de ciencias de la salud se conformó por: 953 cursos que impartieron 81 maestros que fueron evaluados por 27853 estudiantes.

1.2. Fuentes de información y descripción de variables

1.2.1. Cuestionario

La principal fuente de información son los puntajes de las respuestas de los estudiantes derivados del Cuestionario de Evaluación de la Docencia. El cuestionario contiene 20 reactivos, dos de respuesta cerrada y 18 tipo Likert con una escala de cuatro opciones de respuesta. Integra 8 dimensiones de la enseñanza: a) *estructuración de objetivos y contenidos*, b) *claridad en la instrucción*, c) *organización de la clase*, d) *dominio de la asignatura*, e) *estrategias de instrucción*, f) *cualidades de interacción*, g) *evaluación del aprendizaje*, y h) *método de trabajo*.

1.2.2. Otras fuentes de información

La información complementaria que fue necesaria para el desarrollo de cada uno de los objetivos del estudio: a) Planes y programas de estudio de los programas de licenciatura anteriormente señalados; b) Relación de personal docente por programa de licenciatura con la siguiente información: antigüedad,

¹ El número de estudiantes es mayor a la matrícula de la UABC dado que un estudiante evalúa por lo menos a cinco docentes.

último grado escolar, tipo de contrato; y c) Lista de Docentes agrupados por carrera que forman parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y de los que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). A manera de síntesis se presenta la descripción y clasificación de variables estudiadas, la Tabla 1 corresponde a las variables relacionadas con las características de los docentes y la Tabla 2 las relativas a los cursos.

TABLA 1. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR

<i>Variable dependiente</i>	<i>Variable independientes</i>	<i>Clasificación</i>
Promedio general del curso al desempeño docente	Género	Masculino, femenino.
	Experiencia docente	De 0 a 3 años (noveles), de 4 a 7, (mediana experiencia), a partir de 8 (mayor experiencia) (Centra,1993)
	Escolaridad	No licenciatura, licenciatura maestría, y doctorado.
	Tipo de contratación	Profesor de tiempo completo, asignatura y técnico académico.
	Reconocimiento académico	Ninguno, PROMEP, SNI y ambos

TABLA 2. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS DEL CURSO

<i>Variable dependiente</i>	<i>Variables independientes</i>	<i>Clasificación</i>
Promedio general del curso al desempeño docente	Áreas del conocimiento	Ingeniería y tecnológicas Ciencias naturales y exactas Ciencias administrativas y contables Ciencias de la salud Humanidades
	Etapas curriculares	Básica (1er a 3er semestre), Disciplinar (4to a 6to) y Terminal (7mo a 9no)
	Tamaño del grupo	1 a 14 alumnos (pequeño), 15 a 30 (mediano) 31 a 50 (grande) Mas de 51 (muy grande) (Nasser y Hagtvet, 2006).

1.3. Procedimiento

El estudio es retrospectivo, observacional, transversal, comparativo y relacional (Méndez, Namihira, Moreno y Sosa 2001). El procedimiento se realizó en dos etapas.

Etapas 1. Ésta consistió en diseñar e instrumentar un programa de cómputo para procesar la información. Dado que los puntajes de los estudiantes se concentran en una base de datos de la institución se procedió a diseñar un programa que permitiera obtener la información de esa base de datos, para procesarla y organizarla de acuerdo con las variables de interés.

Etapas 2. Consistió en el análisis estadístico. Los cálculos se realizaron con el uso del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y los análisis fueron de tipo: descriptivo, comparativo y relacional. Dichos análisis se realizaron en dos niveles: el primero considerando la muestra y el segundo tomando la submuestra del área de ciencias de la salud.

Para el análisis descriptivo se calcularon las medias aritméticas y las desviaciones estándar de los puntajes al desempeño docente otorgados por los estudiantes en cada uno de los grupos que integran las variables objeto de análisis.

En el análisis comparativo se contrastaron e identificaron las diferencias estadísticamente significativas entre promedios de los puntajes al desempeño docente de los grupos de cada una de las variables relacionadas con las características del profesor y del curso. Para ello, realizaron los siguientes análisis: 1) la prueba *F-Leven*, para detectar homogeneidad de varianza; 2) el *análisis de varianza* (ANOVA) de una vía y ANOVA factorial simple, el primero para comparar diferencias en las medias en más de dos grupos que integran la variable y sus niveles de significancia y el segundo para identificar el efecto de interacción entre las variables; 3) la *T Student*, para contrastar las medias entre dos grupos de la variable; y 4) pruebas *post-hoc* para determinar en qué grupos se presentan las diferencias y los niveles de significancia. En éstas últimas se aplicaron, a su vez, las pruebas de Tamhane y Dunnet T3 cuando no se asumió homogeneidad de varianza, y la prueba de Tukey, en el caso contrario.

El análisis relacional se utilizó para determinar posibles relaciones entre las variables objeto de estudio, con la efectividad del desempeño docente; para ello, se realizaron análisis de regresión lineal. En dicho análisis los modelos propuestos fueron:

El modelo correspondiente a la **muestra general** es el que aparece a continuación:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \beta_6 X_6 + \beta_7 X_7 + \varepsilon_i$$

Y_i = Efectividad del desempeño docente

β_0 = Es el valor promedio de los puntajes otorgado por los estudiantes al desempeño docente en las áreas del conocimiento incluidas en el estudio.

X_1 = Representa el tamaño del grupo

X_2 = Representa la experiencia docente

X_3 = Representa la escolaridad del docente

X_4 = Representa el género del docente

X_5 = Representa la etapa curricular del curso

X_6 = Representa el tipo de contrato del docente

X_7 = Representa el reconocimiento académico del docente

ε_i = Error aleatorio asumido por el modelo.

El modelo correspondiente a la submuestra de **ciencias de la salud** es el siguiente:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \beta_6 X_6 + \varepsilon_i$$

Y_i = Efectividad del desempeño docente

β_0 = Es el valor promedio de los puntajes otorgado por los estudiantes al desempeño docente en las áreas del conocimiento incluidas en el estudio.

X_1 = Representa el tamaño del grupo

X_2 = Representa la etapa curricular del curso

X_3 = Representa el tipo de contrato del docente

X_4 = Representa la escolaridad del docente

X_5 = Representa el reconocimiento académico del docente

X_6 = Representa el género del docente

ε_i = Error aleatorio asumido por el modelo.

1.4. Resultados

Los resultados del estudio se muestran organizados de acuerdo a las variables investigadas y en función de los tipos de los análisis estadísticos realizados: descriptivo, comparativo y relacional. En la primera parte se presentan los resultados correspondientes a la muestra, mientras que en la segunda se muestran los correspondientes a la submuestra del área de ciencias de la salud.

En la Tabla 3 se presentan los descriptivos básicos de la muestra general respecto a las variables relacionadas con las características de los profesores. En cuanto al *género*: los profesores reciben puntajes ligeramente más altos que las profesoras; *experiencia docente*: los profesores con mayor experiencia docente reciben puntajes más altos que los noveles y los de mediana experiencia; la *escolaridad*: los profesores con licenciatura son mejor evaluados que los que tienen grado de maestría y de doctorado siendo estos últimos los que reciben los puntajes más bajos después de los que no cuentan con licenciatura; *tipo de contratación*: los profesores de asignatura son mejor evaluados que los que tienen contrato de tiempo completo y que los técnicos académicos. Por último, aunque la población es muy pequeña los profesores pertenecientes al SNI reciben mayores puntajes, seguidos por los que tienen ambas distinciones, continuando con los que no tienen ninguno de los reconocimientos y los que únicamente cuentan con el perfil PROMEP reciben los puntajes más bajos.

TABLA 3. DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA VARIABLES CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES

Genero	n	%	Media	D.E.
Femenino	1329	30	8.56	.92
Masculino	3153	70	8.63	.84
Experiencia	n	%	Media	D.E.
1 a 3 años	610	14	8.34	.96
4 a 7 años	899	20	8.57	.90
8 en adelante	2973	66	8.61	.82
Escolaridad	n	%	Media	D.E.
No licenciatura	323	7	8.46	.86
Licenciatura	2536	57	8.70	.85
Maestría	1183	26	8.51	.86
Doctorado	440	10	8.50	.92
Tipo de contrato	n	%	Media	D.E.
No definida	509	11	8.41	.97
Tiempo completo	1761	39	8.59	.84
Asignatura	1877	42	8.69	.84
Técnico académico	335	8	8.58	.86
Reconocimientos	n	%	Media	D.E.
SNI	84	2	9.0	.90
PROMEP	291	6	8.51	.84
PROMEP y SNI	87	2	8.7	.68
No PROMEP ni SNI	4020	90	8.61	.87

Los resultados del análisis descriptivo de la muestra general de los grupos relacionados con las variables que integran las características del curso, se observan en la Tabla 4. Con relación al *área del conocimiento*: los alumnos del área de Ciencias de la Salud otorgan puntajes más altos a los docentes que los de las demás disciplinas, seguido por Educación y Humanidades, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Administrativas y por último las Ingenierías obtienen los promedios más bajos; *etapa curricular*: los alumnos pertenecientes a la etapa curricular disciplinaria otorgan mayores puntajes a sus profesores que los de la etapa básica y terminal; *tamaño del grupo*: los alumnos pertenecientes a grupos pequeños evalúan el desempeño docente con puntajes más altos que los grupos grandes, medianos y los muy grandes.

TABLA 4. DESCRIPTIVOS BÁSICOS RESPECTO LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CURSOS

Área del conocimiento	n	%	Media	D.E.
Ingenierías y Tecnológicas	1040	23	8.44	.83
Naturales y Exactas	726	16	8.54	.89
Ciencias Administrativas y Contables	1426	32	8.48	.84
Ciencias de la Salud	953	21	9.02	.75
Educación y Humanidades	337	8	8.65	.94
Etapa curricular				
Básica	2013	45	8.51	.87
Disciplinaria	2135	48	8.72	.84
Terminal	334	7	8.51	.85
Tamaño del grupo				
Pequeño	1475	33	8.69	.97
Mediano	2163	48	8.57	.83
Grande	511	11	8.60	.75
Muy Grande	333	8	8.56	.74

Los resultados del análisis comparativo entre las medias de los puntajes de los seis periodos escolares comprendidos en el estudio muestran que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($F=.625$, $p=.681$), lo que sugiere estabilidad de los puntajes otorgados a los profesores a través del tiempo.

El análisis comparativo de las variables relacionadas con las **características de los profesores**, los valores de significancia estadística de los resultados de las pruebas T-student, ANOVA y Post hoc fueron los siguientes:

- Género*: en esta variable se presentan diferencias con significancia estadística ($t=-2.68$ $p=.007$) entre los profesores y las profesoras los primeros reciben evaluaciones superiores.
- Experiencia docente*: se presentan diferencias estadísticamente significativas ($F= 39.5$, $p=.000$) de acuerdo a las pruebas Post hoc los profesores noveles (0 a 3 años) reciben puntajes más bajos que los de mediana y mayor experiencia..
- Escolaridad*: se registran diferencias estadísticamente significativas ($F=20.4$, $p=.00$) el análisis Post hoc determina que los cursos impartidos por los maestros con nivel de licenciatura fueron los mejor evaluados, en relación con los que cuentan con el grado de doctor, maestría y aquellos que no cuentan con licenciatura
- Tipo de contratación*, se registran diferencias estadísticamente significativas ($F = 13.4$ $p=.000$), los análisis Post hoc indicaron diferencias entre los maestros de tiempo completo y los de asignatura estos últimos reciben los puntajes más altos. Sin embargo no se registran

diferencias estadísticamente significativas entre los maestros de asignatura y los técnicos académicos.

- e) *Reconocimiento académico*: en esta variable se presentan diferencias significativas ($F=7.7$, $p=.000$) el análisis Post hoc indica que profesores pertenecientes al SNI reciben puntajes más altos en relación a los que no cuentan con ninguna distinción y con los cuentan con perfil PROMEP.

El análisis comparativo relacionado con las variables que comprenden las **características de los cursos** arrojó los siguientes resultados:

- *Área del conocimiento: al contrastar* esta variable se presentan diferencias estadísticamente significativas ($F=77.9$, $p=.00$) los alumnos del área de ciencias de la salud otorgan mayores puntajes a los profesores que los pertenecientes a las otras cuatro áreas del conocimiento comparadas. También el área de humanidades presenta diferencias estadísticamente significativas con relación a ciencias administrativas e ingenierías.
- *Etapa curricular*, se presentan diferencias estadísticamente significativas ($F= 20.8$, $p=.000$) el análisis pos hoc indica que los alumnos pertenecientes a la etapa disciplinar otorgan puntajes más altos a los docentes que los alumnos pertenecientes a la etapa básica y a la Terminal.
- *Tamaño del grupo*, Se registran diferencias estadísticamente significativas ($F=5.9$, $p=.001$) de acuerdo a los resultados del análisis Post hoc los grupos pequeños (de 1 a 14 estudiantes) evalúan con mayores puntajes el desempeño docente que los grupo medianos, y los muy grandes.

Los resultados del Anova Factorial, muestran que se produjeron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de evaluación de los alumnos al docente dependiendo de las características del profesor: experiencia docente ($F=22.09$, $p=.000$); tipo de contratación ($F=16.25$, $p=.000$); escolaridad ($F=15.44$, $p=.0000$), reconocimiento académico ($F=12.30$, $p=.000$); y género ($F=8.66$, $p=.0003$). Asimismo, el efecto de las interacciones entre variables que resultaron significativas con mayor peso fueron: género por experiencia docente ($F=15.30$, $p=.000$), tipo de contratación por escolaridad ($F=7.09$, $p=.000$), y tipo de contratación por experiencia docente ($F=5.72$, $p=.000$).

La Figura 1 ilustra las interacciones significativas por género y experiencia docente, donde se puede observar que las profesoras que tienen de 4 a 7 años de experiencia fueron las mejor valoradas, sin embargo después de los siete años la evaluación de la efectividad docente de este grupo tiende claramente a decrecer. En contraparte la evaluación de los profesores mantiene una línea ascendente conforme aumentan los años de experiencia, donde los que cuentan con más de 8 años de experiencia son mejor evaluados. Por último, los profesores y las profesoras de uno a tres años reciben las más bajas evaluaciones siendo estas últimas las menos favorecidas.

FIGURA 1. INTERACCIONES SIGNIFICATIVAS POR GÉNERO Y EXPERIENCIA DOC

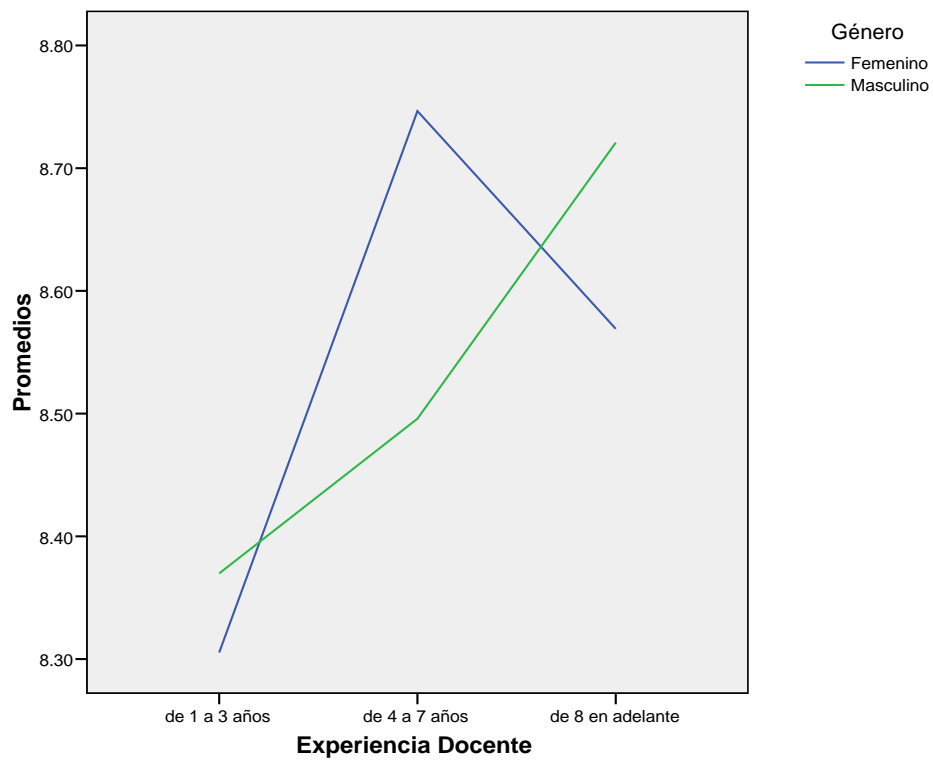
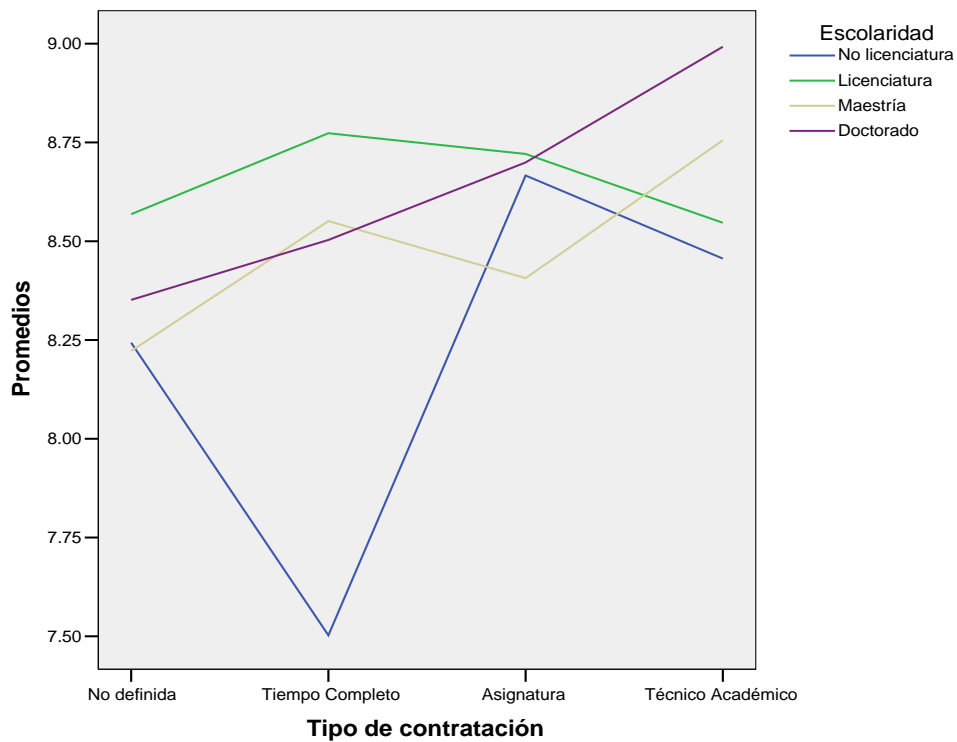


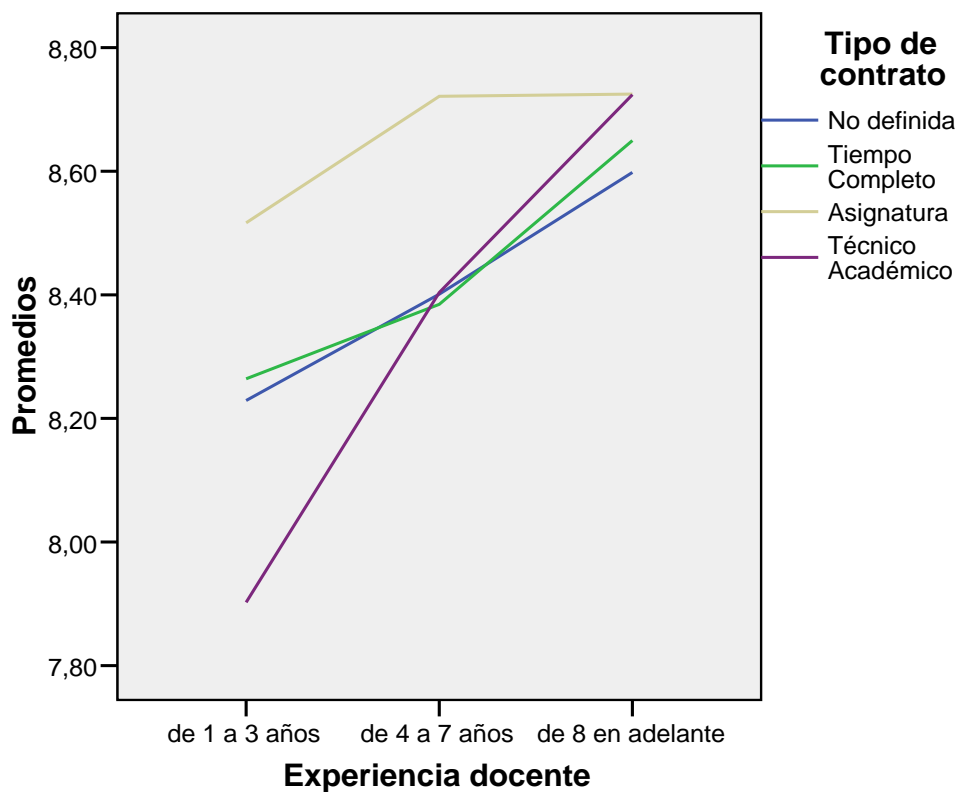
FIGURA 2. INTERACCIONES POR ESCOLARIDAD Y TIPO DE CONTRATACIÓN



La Figura 2 presenta las interacciones significativas respecto a los puntajes del profesor por escolaridad y tipo de contratación, se puede observar que los profesores mejor valorados fueron los que cuentan con el grado de doctor y tienen la categoría de técnicos académicos, llama la atención que los que ocupan el segundo lugar fueron los profesores con licenciatura y tiempo completo, aquellos dentro de este tipo de contrato con maestría y doctorado fueron menos favorecidos en la evaluación, mientras los profesores sin licenciatura y con tiempo completo recibieron las puntuaciones más bajas.

La Figura 3 muestra que los profesores mejor valorados fueron los que tienen contrato de asignatura y antigüedad de 4 a 7 años y de ocho en adelante, seguidos de quienes son técnicos académicos y tiempo completo con más de ocho años de experiencia, aquellos que tienen tiempo completo y de 1 a 3 años de experiencia fueron menos favorecidos, siendo los técnicos académicos de 1 a 3 años de experiencia los que recibieron los puntajes menores.

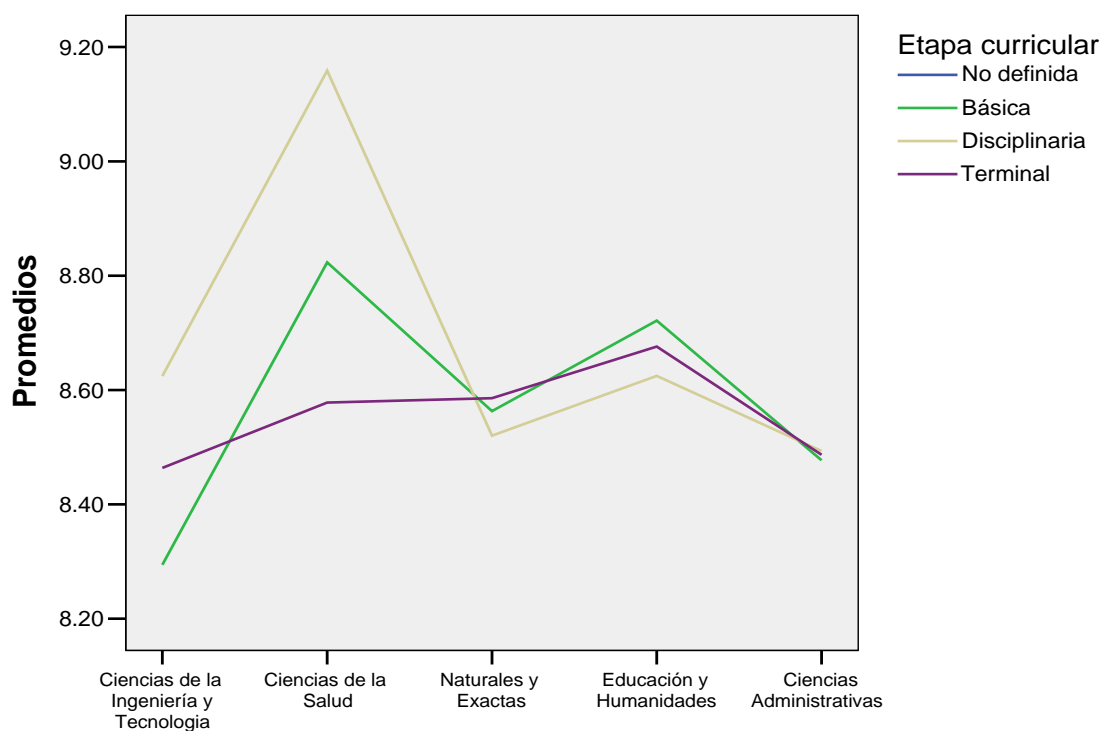
FIGURA 3. INTERACCIONES POR EXPERIENCIA DOCENTE Y TIPO DE CONTRATACIÓN



En relación con las características del curso se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de evaluación de los alumnos al docente dependiendo de: el área del conocimiento ($F=79.6$, $p=.00$), la etapa curricular ($F=9.80$, $p=.00$), y el tamaño del grupo ($F=7.41$, $p=.00$). Las interacciones que resultaron significativas, ordenadas de mayor a menor efecto de la interacción entre variables son: área del conocimiento por etapa curricular ($F=5.59$, $p=.00$), etapa curricular por tamaño del grupo ($F=2.32$, $p=.023$) y área del conocimiento por tamaño del grupo ($F=1.75$, $p=.049$).

La Figura 4 contiene las interacciones significativas de las medias de evaluación del profesor por área del conocimiento y etapa curricular, se observa que los profesores de ciencias de la salud que impartieron cursos en la etapa disciplinar fueron los mejor evaluados por los estudiantes, seguidos por los de la etapa básica de la misma área del conocimiento, en el siguiente nivel de evaluación fueron los profesores de humanidades de la etapa básica seguidos por los de la etapa terminal de la misma área del conocimiento, las evaluaciones menos favorecidas se presentan en el área de ciencias administrativas y contables en las tres etapas curriculares y destaca la etapa básica del área de ciencias de la ingeniería y tecnología al recibir las evaluaciones más bajas.

FIGURA 4. INTERACCIONES POR ÁREA DEL CONOCIMIENTO Y ETAPA CURRICULAR



Área del conocimiento

En la Figura 5 se muestran las interacciones significativas por área del conocimiento y tamaño del grupo, los profesores de ciencias naturales y exactas evaluados por grupos muy grandes y los de ciencias de la salud evaluados por grupos pequeños reciben los más altos puntajes, seguido por los grupos grandes del área de humanidades y los de tamaño mediano de ciencias de la salud, siendo los profesores de las áreas de ingeniería y de ciencias administrativas evaluados por grupos muy grandes los que recibieron los promedios más bajos.

En la Figura 6 se representan las interacciones significativas por etapa curricular y tamaño del grupo, los profesores de la etapa disciplinar evaluados por grupos muy grandes y grupos pequeños reciben los más altos puntajes, seguidos por los de la etapa disciplinar evaluados por grupos grandes y los medianos de la misma etapa curricular, los profesores de la etapa básica y terminal evaluados por grupos muy grandes reciben los puntajes más bajos.

FIGURA 5. INTERACCIONES POR ÁREA DEL CONOCIMIENTO Y TAMAÑO DEL GRUPO

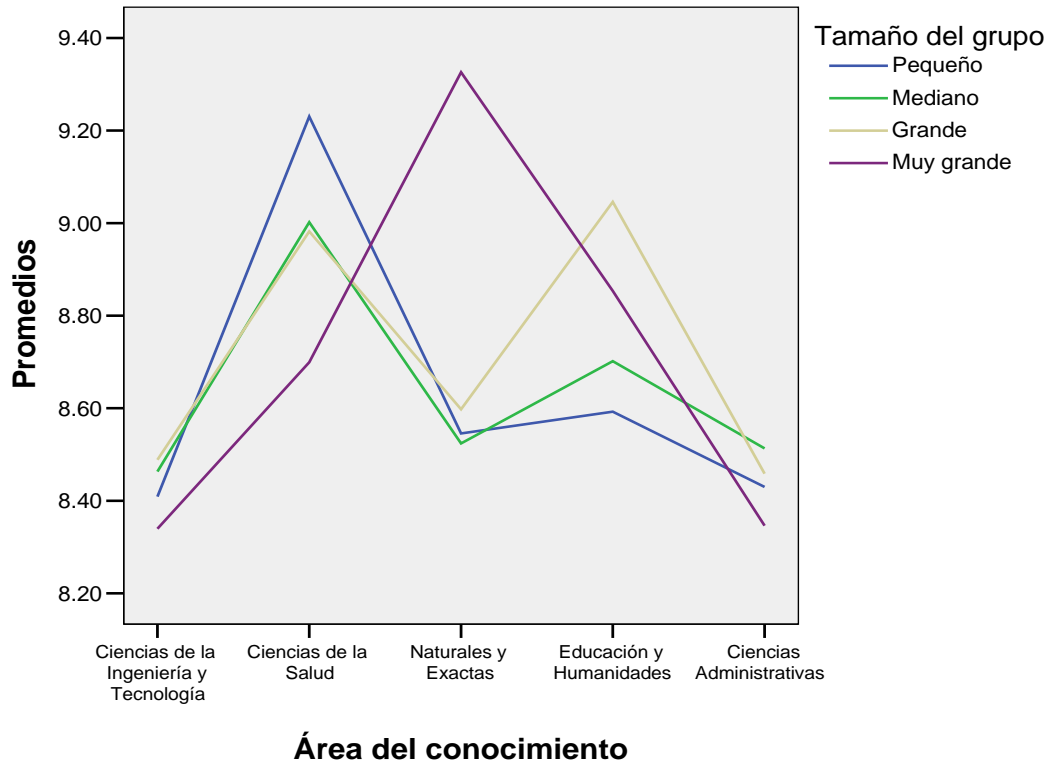
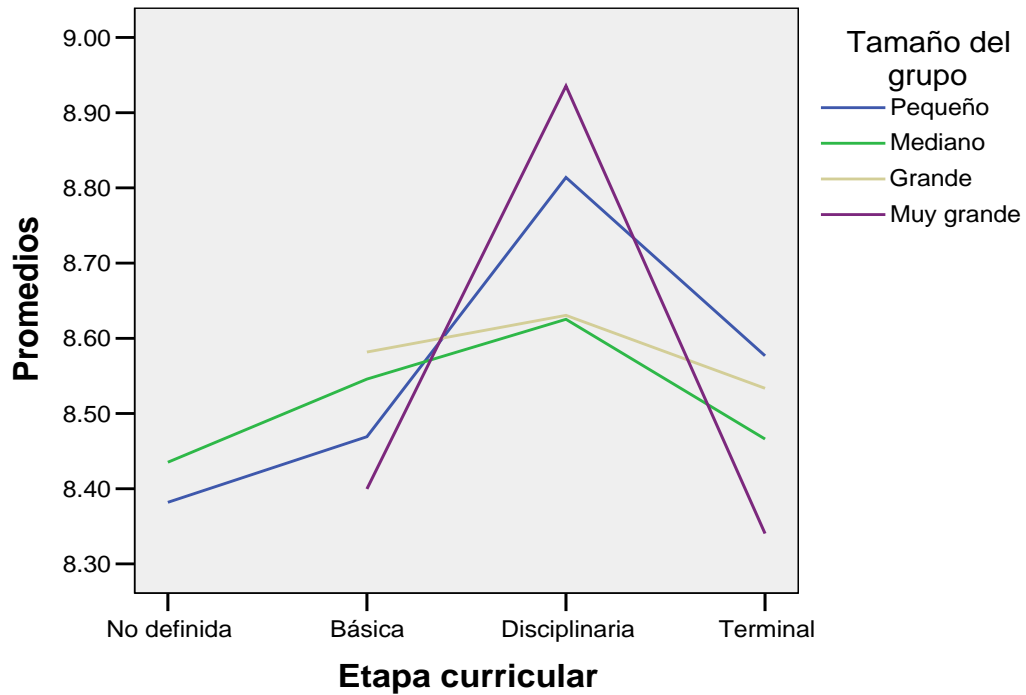


FIGURA 6. INTERACCIONES POR ETAPA CURRICULAR Y TAMAÑO DEL GRUPO



1.4.1. Resultados del análisis relacional de la muestra general

Con el propósito de generar un modelo para explicar la efectividad del desempeño docente, se aplicó un análisis de regresión lineal, este arrojó una solución con seis variables independientes: experiencia docente, escolaridad del maestro, etapa curricular, reconocimiento académico, tipo de contratación y tamaño del grupo; quedando fuera del modelo el género del profesor.

La R cuadrada ajustada señala que las variables incluidas en el modelo explican un 3.6% de la varianza de la variable dependiente

Los coeficientes *beta* estandarizados arrojados por el análisis indican los siguientes resultados:

- a) En la medida en que se incrementa en una unidad la experiencia docente del profesor, la percepción que tienen los alumnos de la efectividad docente aumenta en .134
- b) En el caso de la escolaridad del profesor, se presenta una relación inversa, es decir, a medida en que aumentan la escolaridad de los mismos, la efectividad del docente percibida por los alumnos disminuye en .102 unidades.
- c) En cuanto a la etapa curricular, en la medida en que aumentan los alumnos pertenecientes a la etapa disciplinar, la percepción sobre la efectividad docente aumenta en 0.60 unidades.
- d) Por cada unidad que aumenta la pertenencia de los profesores al SIN la efectividad docente aumenta en .068 unidades.
- e) En la medida en que aumentan las unidades de profesores de asignatura la efectividad docente aumenta en .046 unidades
- f) Por cada unidad que disminuye el tamaño del grupo la efectividad del desempeño docente aumenta en .035 unidades

1.4.2. Resultados de área de ciencias de la salud

1.4.2.1. Resultados del análisis descriptivo

En la Tabla 5. Se presentan los descriptivos básicos de las variables relacionadas con las características de los profesores. En cuanto al *sexo*: las profesoras reciben puntajes ligeramente más altos que los profesores; *experiencia docente*: los profesores con mediana experiencia docente reciben promedios más altos continuando con los de mayor experiencia, siendo los noveles los que reciben los promedios más bajos; *escolaridad*: los profesores con licenciatura son mejor evaluados junto con los que no cuentan con licenciatura, mientras que los que tienen grado de doctorado reciben puntajes ligeramente más bajos, siendo los que cuentan con maestría los que reciben los bajos promedios; *tipo contratación*: los profesores de asignatura son mejor evaluados que los que tienen contrato de tiempo completo y que los técnicos académicos; *reconocimiento académico*: los profesores que cuentan con SNI reciben los puntajes más altos, siguiendo con los que no cuentan con ningún reconocimiento, y quienes reciben puntajes más bajos son aquellos que cuentan con perfil PROMEP.

Las variables relacionadas con las características del curso se observan en la Tabla 6 en cuanto a la *etapa curricular*: los grupos de la etapa disciplinaria son los que otorgan los promedios más altos a los

docentes, seguidos por los de la etapa básica y los de la terminal; *tamaño del grupo*: los alumnos de los grupos pequeños evalúan con mayor porcentaje que los grupos medianos, grandes y muy grandes.

TABLA 5. DESCRIPTIVOS BÁSICOS DEL ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR

Genero	n	%	Media	D.E.
Femenino	223	23.4	9.04	.82
Masculino	730	76.6	9.02	.73
Experiencia	n	%	Media	D.E.
1 a 3 años	95	10	8.78	.80
4 a 7 años	178	19	9.38	.57
8 en adelante	680	71	8.96	.75
Escolaridad	n	%	Media	D.E.
No licenciatura	9	.9	9.06	.88
Licenciatura	773	81.1	9.08	.74
Maestría	139	14.6	8.73	.75
Doctorado	32	3.4	9.02	.48
Tipo de contrato	n	%	Media	D.E.
No definida	92	10	8.99	.77
Tiempo completo	255	27	8.98	.61
Asignatura	595	62	9.07	.78
Técnico académico	11	1	8.05	1.12
Reconocimientos	n	%	Media	D.E.
SNI	15	1.6	9.83	.098
PROMEPE	31	3.3	8.77	.72
PROMEPE y SNI	0	0	0	0
No PROMEP ni SNI	907	95.1	9.02	.75

TABLA 6. DESCRIPTIVOS BÁSICOS DEL ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS DEL CURSO

Etapa curricular	n	%	Media	D.E.
Básica	349	37	8.82	.79
Disciplinaria	592	62	9.15	.70
Terminal	12	1	8.5	.46
Tamaño del grupo	n	%	Media	D.E.
Pequeño	373	39	9.23	.78
Mediano	265	28	9.0	.72
Grande	126	13	8.98	.52
Muy Grande	189	20	8.69	.73

1.4.2.2. Resultados del análisis comparativo

Variables relacionadas con las características de los profesores

- Género*: en esta variable no se presentan diferencias con significancia estadística ($t=-.347$ $p=.72$) entre las profesoras y los profesores.
- Experiencia docente*: se presentan diferencias estadísticamente significativas ($F=29.1$, $p=.000$) entre los grupos. Los profesores con mediana experiencia (de 4 a 7 años) reciben los puntajes más altos.
- Escolaridad*: En esta variable se registran diferencias estadísticamente significativas ($F=8.34$, $p=.000$), los profesores que cuentan con maestría reciben puntajes más bajos con relación a los que cuentan con licenciatura.

- d) *Tipo de contratación:* se registran diferencias significativas ($F = 7.24$ $p=.00$), los maestros que son técnicos académicos reciben promedios más bajos que los que tienen contrato de asignatura y de tiempo completo.
- e) *Reconocimiento académico:* en esta variable se presentan diferencias significativas ($F=10.54$, $p= .000$) el análisis post hoc indica que profesores que cuentan con SNI reciben puntajes más altos que los que no cuentan con alguna distinción y con los que cuentan con PROMEP.

En el análisis comparativo relacionado con las variables que comprenden las características de los cursos se presentan los siguientes resultados:

- a) *Etapa curricular:* se presentan diferencias estadísticamente significativas ($F= 25.15$ $p= .000$), los alumnos de la etapa disciplinar otorgan puntajes más altos que los de las otras etapas.
- b) *Tamaño del grupo,* se presentan diferencias estadísticamente significativas ($F=22.67$, $p= .000$), los grupos pequeños evalúan con promedios más altos a sus profesores, en contraparte los muy grandes reciben los puntajes más bajos.

1.4.2.3. Resultados del análisis relacional

En el modelo propuesto para explicar la efectividad docente de los profesores de ciencias de la salud, el análisis de regresión lineal arrojó una solución de seis variables independientes: tamaño del grupo, etapa curricular, reconocimiento académico, tipo de contratación, escolaridad del maestro, y género; quedando fuera del modelo la experiencia docente.

La R cuadrada ajustada señala que las variables incluidas en el modelo explican un 10.4% de la varianza de la variable dependiente.

Los coeficientes *beta* estandarizados arrojados por el análisis indican los siguientes resultados:

- a) Por cada unidad que disminuye el tamaño del grupo la efectividad del desempeño docente aumenta en .234 unidades
- b) En la medida en que aumentan los alumnos pertenecientes a la etapa curricular disciplinar, la percepción sobre la efectividad docente aumenta en .148 unidades.
- c) Por cada unidad que aumenta la pertenencia de los profesores al SIN la efectividad docente aumenta en .131 unidades.
- d) En la medida en que aumentan los profesores con categoría de técnicos académicos la percepción a la efectividad docente disminuye en .123 unidades.
- e) En la variable escolaridad se presenta una relación inversa, es decir, a medida en que aumentan la escolaridad de los profesores, la efectividad del docente percibida por los alumnos disminuye en .123 unidades.
- f) En cuanto al género, en la medida que aumenta el número de profesores la percepción a la efectividad del docente disminuye en .075 unidades.

2. DISCUSIÓN

Este trabajo se desarrolló en el marco de dos premisas fundamentales, por un lado, asume que la docencia es una actividad compleja, multidimensional e incierta (Schoenfeld, 1998), y por otro, que la enseñanza efectiva es un constructo hipotético para el cual no existe un sólo indicador que lo mida.

Los resultados de esta investigación arrojan información sobre la influencia de las variables no relacionadas directamente con los procesos de interacción didáctica en el aula: las características del profesor y del curso que pueden afectar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad docente, en el contexto de una universidad pública mexicana.

El estudio examina de manera inicial a través del análisis de varianza de una vía las diferencias significativas entre los puntajes de evaluación de la docencia entre los grupos que integran cada una de las variables objeto de estudio, para continuar con la investigación del efecto de la interacción entre las variables y su relación con la efectividad docente.

Al contrastar los resultados obtenidos en la muestra general respecto a la submuestra de ciencias de la salud se identificó un comportamiento diferencial entre las variables, lo que da cuenta de la importancia que tiene la naturaleza de la disciplina como contexto en el cual interactúan las variables extraclase. En principio, en relación con las características del profesor en la muestra general se encontraron diferencias en: la experiencia docente, la escolaridad del profesor, el tipo de contrato, género y el reconocimiento académico. Asimismo, respecto a las características del curso se identificaron diferencias significativas en: el tamaño del grupo y el área de conocimiento. A diferencia del orden de importancia que se presenta en el caso de ciencias de la salud, tocante a las variables del profesor destacan: la experiencia docente, el reconocimiento académico, la escolaridad, y el tipo de contrato; y en cuanto a las características del curso: la etapa curricular y el tamaño del grupo. Cabe mencionar que en ambas muestras una de las variables de mayor significancia es la experiencia docente, con la particularidad de que en la muestra general las diferencias significativas se presentan con los docentes de mayor experiencia y en la submuestra con los de mediana.

La investigación del efecto de la interacción entre las variables proporciona elementos para la construcción teórica sobre la docencia y da cuenta de su complejidad. Como se mencionó la experiencia docente tanto en los profesores como las profesoras es el indicador de mayor peso; en relación con la escolaridad llama la atención que los profesores de tiempo completo con grado de maestría y doctorado son los menos favorecidos en las evaluaciones de los estudiantes, a diferencia de los técnicos académicos con grado de doctor; referente al tipo de contrato los profesores por horas son los mejor evaluados. Estos resultados difieren con los hallazgos reportados por Marsh y Dunkin (1997) en el ámbito de universidades de Estados Unidos, donde la experiencia del profesor no guarda relación con los puntajes.

Respecto a las características del curso, los resultados correspondientes al área de conocimiento reportaron diferencias significativas en la valoración del desempeño docente dependiendo de la naturaleza de la disciplina. Asimismo, el tamaño del grupo es una variable que se relaciona con los puntajes, a medida que los grupos son más pequeños, la evaluación al desempeño docente es mejor. Estos hallazgos concuerdan con los reportados en otros países (Cashin, 1990; Feldman, 1997; Beran y Violato, 2005).

Por un lado, los resultados del modelo de regresión aplicado a la muestra general coinciden con los hallazgos de estudios internacionales, el porcentaje de varianza explicada (3.6%) muestra una baja

relación entre las características del profesor y del curso con los puntajes a la efectividad del desempeño docente. No obstante, el bajo porcentaje de varianza explicada las variables que se relacionan con la efectividad docente en orden de importancia son: la experiencia del profesor, la escolaridad, la etapa curricular, la pertenencia del profesor al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el tipo de contratación y el tamaño del grupo. Es de llamar la atención como la escolaridad presenta una relación inversa, entre más grados académicos del profesor la percepción de los estudiantes de la efectividad docente es menor. Así mismo, en el tipo de contrato los profesores de asignatura son mejor valorados que los de tiempo completo.

Por otro, los resultados del análisis de regresión en el área de ciencias de la salud explican el 10.4 % de la varianza. Donde las variables de mayor peso son: el tamaño del grupo, la etapa curricular del estudiante, el pertenecer al SNI, el tipo de contrato, la escolaridad y el género. Destaca como para los estudiantes de esta área la experiencia del profesor no tiene relación con la efectividad docente, a diferencia de la muestra general. Estos resultados reiteran que las variables se comportan de manera diferencial dependiendo de la naturaleza de la disciplina y de las particularidades del contexto pedagógico.

Cabe comentar que en México la política educativa para los docentes prioritaria desde 1996, se ha dirigido a mejorar el nivel de habilitación de los académicos a través de la obtención del grado máximo y ha ponderado la obtención de reconocimientos relacionados directamente con la productividad en investigación como el perfil Promep y el SNI. Este estudio corrobora que en la opinión de los alumnos estas características no definen a un buen profesor.

Finalmente, en este trabajo se presentan evidencias empíricas que abonan a la discusión y el análisis de la función docente y su evaluación. Se argumenta a favor de que los procedimientos de evaluación sean sensibles a la complejidad de la docencia, de que la enseñanza puede juzgarse de manera apropiada sólo si se evalúa en el marco de los factores que la determinan. En esta perspectiva se espera contar con sistemas diferenciados, acordes con el contexto educativo y las características de los profesores. Asimismo, esta investigación arroja resultados que pueden ser útiles para la reorientación de las políticas de educación superior que se instrumentan en México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P. C., y S. d'Apollonia. (1990). The dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. En M. Theall, and J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice* (No. 43, pp. 97-112). New Directions for Teaching and Learning, San Francisco: Jossey Bass.
- Beran, T. y Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: How much do student and course characteristics really matter? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(6), 593-601.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203.
- Braskamp, L. A. y Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cashin, W. E. (1990). Student do rate different academic field differently. En M. Theall y J. Franklin (Eds.), *Student rating of instruction: Issues for improving practice* (pp. 113-123). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Centra, J. A. (1983). Research productivity and teaching effectiveness. *Research in Higher Education*, 18, 379-389.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Coll, C., y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, A. Marchesi, y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editoria.
- Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment: a review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, 227-298.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. En R. Perry y J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 368-395). Nueva York: Agathon Press.
- Hativa, N. (1996). University Instructors' ratings profiles: Stability over time, and disciplinary differences. *Research in Higher Education*, 37, 341-365.
- Heckert, T., Latier, A., Ringwald, A. y Silvey, B. (2006). Relation of course, instructor, and student characteristics to dimensions of student ratings of teaching effectiveness. *College Student Journal*, 40, 195-203.
- Marsh, H. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Marsh, H. (2007). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. En R. Perry y J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in Higher education: an evidence-based perspective*. (pp. 319-384). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Marsh, H. W. y M. Bailey. (1993). Multidimensional students' Evaluations of Teaching Effectiveness, *Journal of Higher Education* (64) 1, 1-18.
- Marsh, H. W., y Dunkin, M. J. (1997). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En R. Perry y J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 241-320). Nueva York: Agathon Press.
- Mendez, I. Namihira, D. L., y Sosa, C. (2001). *El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Trillas.
- Nasser, F. y Hagtvvet, K. (2006). Multilevel nalysis of the effects of student and instructor/course characteristics on student ratings. *Research in Higher Education*, (47), 5, 559-590.
- Smith. R. A. y Cranton, P. A. (1992). Students' perceptions of teaching skills and overall effectiveness across instructional settings. *Research in Higher Education*, 33, 747-764.
- Stake, R. E., y Cisneros-Cohernour, E. J.(2000). Situational evaluation of teaching on campus. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 83. pp. 51-72.
- Este trabajo se realizó gracias al financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, al proyecto 49052.

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DE PROFESORES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA: EL CASO DE UNA ESCUELA NORMAL MEXICANA

EVALUATION OF TEACHING COMPETENCES FOR PROFESSORS WITH A DEGREE IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: MEXICAN "NORMAL" CASE

A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PRIMÁRIO: O CASO DE A NORMAL MEXICANO

Yolanda E. Leyva

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art10.pdf

Como antecedente al presente trabajo, se retoman algunas reflexiones acerca de la evaluación docente, producto de los intercambios realizados por los miembros de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED), en el marco del I Coloquio Iberoamericano realizado en la ciudad de Buenos Aires; principalmente aquellas que surgieron del trabajo colectivo orientado a promover la evaluación de la docencia para la mejora; el reconocimiento de la presencia mundial del enfoque de competencias y sus repercusiones en los procesos de formación docente; así como la necesidad de promover un diálogo entre los resultados de la evaluación de la docencia y las políticas de formación docente (RIIED, 2010).

Las tendencias actuales en evaluación educativa constituyen una oportunidad para la reflexión y el cambio de la práctica docente, tanto en el ámbito individual como en el del trabajo colegiado. El concepto de evaluación educativa propuesto por el grupo de evaluación y medición (GEM) de la Universidad de Valencia, refleja de forma adecuada tales tendencias:

“Un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (Jornet, 2009).

En torno al concepto de competencias profesionales, para el análisis del tema se retoman algunas reflexiones de Navío (2005) en el sentido de que la competencia profesional es a la vez realización individual y exigencia social, ya que forma parte de un atributo personal pero está relacionada con el contexto, lo cual supone asumir que puede adquirirse mediante acciones diversas tales como procesos reflexivos de formación promovidos en las instituciones de educación superior, o procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo. De manera específica, la competencia docente es un conjunto de elementos combinados e integrados en constante cambio o evolución, por lo que los modelos evaluativos han de adaptarse también a tal evolución.

Con el propósito de crear un modelo evaluativo válido y útil para la mejora de la intervención docente, es indispensable analizar y comprender la realidad de las prácticas docentes en un momento de cambios continuos tanto en paradigmas educativos, como en necesidades y demandas de la sociedad en torno a la solución de una gran diversidad de problemas. Para obtener mejores resultados, resulta conveniente abordar el análisis desde dos perspectivas: La primera a partir de los modelos que desde los diferentes paradigmas de investigación didáctica se han generado; y la otra desde las apreciaciones que los diferentes expertos hacen acerca de experiencias de formación, lo cual permite además el rescate de las mejores prácticas y los contextos en que se dieron.

1. DESARROLLO

1.1. Modelos de formación docente

Con el propósito de crear un marco apropiado para la evaluación docente que sea útil en el contexto actual de las instituciones de educación superior en México, se analizaron algunos de los paradigmas de investigación didáctica más representativos (Navío, 2005) los cuales se presentan en términos tanto de las características que los definen, como de los tipos de investigación que promueven.

Un aspecto resultante del análisis de estos paradigmas en sesiones de trabajo colegiado de la planta docente, es el acuerdo generalizado de que no necesariamente se ha de asumir alguno de ellos, y que resulta más lógico y conveniente el hecho de que una institución llegue a definiciones colegiadas de lo que debe ser la práctica de la docencia acorde a su misión y filosofía y a una visión en torno a la formación de sus estudiantes, con lo cual está en condiciones de diseñar y desarrollar un modelo propio que responda a las necesidades de formación para lograr su objetivos institucionales y pedagógicos.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

	Presagio-producto	Proceso-producto	Mediacional	Ecológico
Características definitorias	Identificación de las características personales adecuadas para el ejercicio de la función docente	Análisis de la actuación profesional del docente desde la perspectiva de su comportamiento en el aula	El docente es un profesional que toma decisiones sobre su práctica. Por lo tanto preocupa el análisis de los procesos de pensamiento	El docente actúa en un contexto en el que se desarrolla el proceso educativo, es decir que contexto es un factor educativo de la actuación
Características de la Investigación	Estudio de correlaciones existentes entre las características de los docentes y el resultado de los alumnos	Estudio del comportamiento docente a través de observaciones en situaciones interactivas que permitan extraer pequeñas secuencias de comportamiento profesional eficaz (competencias)	Partiendo de los tres momentos (antes, durante y después) que pueden considerarse en el proceso interactivo de enseñanza – aprendizaje, preocupa el estudio de las variables que intervienen en la toma de decisiones en cada momento.	La investigación busca la captura de variables que no están predefinidas mediante la observación, la entrevista y otras técnicas cualitativas. La información obtenida siempre es situacional y difícilmente generalizable

El análisis del modelo contextual crítico de formación de formadores desarrollado por Fernández (1996), resulta un ejemplo apropiado en el entorno de la educación basada en competencias que se promovió en México, con la reforma de la educación normalista y que dio como resultado el plan de estudios de Educación Primaria y el de Educación Preescolar de 1997. Este modelo, desde el paradigma ecológico y con una orientación social-reconstruccionista, considera que los procesos de formación son suficientemente complejos como para ser reducidos a un listado de tareas, actividades o funciones docentes; además de que el campo de trabajo del docente de educación superior está cargado de aspectos culturales, tecnológicos, sociales, políticos e ideológicos que el profesor debe considerar si desea que su práctica profesional sea útil.

Otras propuestas consideradas desde el espacio europeo, enlazan aunque no se manifieste abiertamente, con modelos de formación docente que consideran los presupuestos del paradigma ecológico, y algunos aspectos propuestos se relacionan con las características del modelo contextual-crítico tales como la necesidad de formación continua del docente de manera que enlace con su formación inicial. La consideración del contexto como referente principal para la organización de su formación y la necesaria relación teoría-práctica como elemento para la contrastación desde la reflexión crítica. Por supuesto estas son propuestas que deben contrastarse con la realidad; es decir que se trata más de hipótesis que en todo caso conviene considerar en los procesos de análisis de propuestas más realistas de formación de formadores.

En una reflexión relativa a las razones de abordar la formación docente desde la perspectiva de competencias y no de funciones, roles o actividades, está el hecho de que éstas integran diferentes elementos de especial importancia y que se ponen juego en el campo profesional, en un determinado contexto y momento; se trata de un todo demasiado complejo que pierde sentido si se reduce a un minucioso análisis de componentes que nos haría perder de vista la globalidad.

De acuerdo con esta visión, Navío (2005) expone que en el centro de la competencia están las capacidades, entendidas como aptitudes, atributos o cualidades personales que se desarrollan mediante procesos de aprendizaje y que sustentan el desarrollo y adquisición de competencias. Podemos decir que son disposiciones personales que deben estar presentes para la realización de cualquier actividad. Al referirlas se han planteado dos tipologías diferenciales: básicas y específicas; en donde las primeras responden a la pregunta ¿qué disposiciones deben estar siempre presentes en un profesional?, mientras que las específicas se derivan de un marco concreto. Ante lo cual es importante definir cuáles son las capacidades genéricas y específicas relevantes para el perfil profesional del formador.

Si analizamos el caso de los modelos de formación de docentes de educación básica en las escuelas Normales de México, aunque no de manera explícita, el diseño curricular desde la reforma promovida en 1997 a los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria y de Educación Preescolar, se mueven dentro del marco de este modelo de formación. El perfil de egreso está expresado en competencias en cinco campos, con rasgos delineados en cada campo que se orientan a enlazar la teoría con la práctica docente. A partir de este perfil de egreso expresado en competencias, el diseño del plan de estudios, presenta una estructura que tiene una línea curricular de observación y práctica docente que intenta vincular a las instituciones formadoras con el entorno en el que se desarrollarán las competencias didácticas y la capacidad de respuesta al entorno, además de poner en práctica aquellas competencias de carácter más teórico y de desarrollo de atributos personales tales como las habilidades intelectuales específicas para ejercer la docencia, el dominio de los propósitos y contenidos de la educación básica y desde luego la adquisición de una identidad profesional y ética, todos ellos rasgos del perfil de egreso de estas carreras que ofrecen las escuelas Normales.

Además de la estructura curricular, el enfoque de competencias demanda una práctica congruente con los presupuestos teóricos que lo sustentan, para lo cual es necesario fortalecer el trabajo interno de los profesores de las diferentes áreas curriculares, así como la vinculación de las Normales con las escuelas de educación básica en donde los estudiantes llevan a cabo las jornadas de observación y práctica docente. Sin esta coordinación interna y una sólida vinculación interinstitucional, resultará difícil una operación congruente con el enfoque propuesto desde el diseño curricular.

1.2. La evaluación institucional como vehículo de reflexión de la práctica docente

Con la incorporación de las Normales a los mecanismos de evaluación de la educación superior, se han ido incorporando procesos que tienen la intención de fortalecer el trabajo colegiado y con ello, se ha brindado al personal docente de las escuelas normales, la oportunidad de fortalecer esta coordinación interna, al hacerlos partícipes de los procesos de autoevaluación institucional con los ejercicios del PROFEN (Leyva, 2010), ya que promueven la reflexión acerca de las fortalezas y áreas de oportunidad que tiene la Escuela Normal en la que trabajan. Después con la incorporación de los procesos de evaluación de programas, promovidos por los CIEES, se han podido identificar elementos más puntuales de la operación de los planes y programas de estudio, con lo cual ha podido cuestionarse, entre otros aspectos, si sus prácticas docentes son efectivas y congruentes con el enfoque de competencias. Finalmente, a partir de los resultados de los egresados hasta ahora evaluados con los exámenes de egreso del CENEVAL, se ha tenido una medida de eficacia de la formación que ofrece la institución, y la oportunidad de detectar brechas entre licenciaturas o dentro de una misma licenciatura entre rasgos del perfil de egreso.

Con estos ejercicios, además de fomentar el trabajo colegiado, se ha logrado que el personal docente, organizado en academias, detecte a nivel institucional áreas de oportunidad de la práctica docente, necesidades de formación para desarrollar o fortalecer las competencias necesarias para la operación más eficaz de su quehacer como docentes y académicos para poder participar de forma más activa no solo en lo que se refiere a su rol en el aula, sino como un agente que puede y debe participar en los ejercicios de planeación institucional, para poder incidir en el establecimiento de las metas que los ayuden a mejorar en las áreas en las que perciben mayor debilidad.

No obstante la gran heterogeneidad en cuanto al nivel de calidad entre las Normales de México, aún dentro de una misma entidad. En algunas Escuelas Normales estos procesos se han incorporado a la vida institucional como parte de una cultura del trabajo colegiado que ha permitido a los docentes reconocerse como agentes de cambio y con ello participar activamente en los procesos de evaluación y planeación estratégica, lo cual constituye un aspecto clave para el desarrollo de la calidad de los egresados normalistas y a largo plazo hacia una mayor calidad de la educación básica de nuestro país.

Entre algunas de las metas que el personal docente se ha propuesto en estos ejercicios de planeación estratégica, está la búsqueda de asesoramiento de expertos para lograr una mayor comprensión de lo que significa la operación y evaluación de un currículo basado en competencias, así como la puesta en marcha de estrategias orientadas a fortalecer la vinculación de los estudiantes con el entorno. También se han incorporado programas de tutoría para una atención más personalizada y oportuna a sus estudiantes; y desde luego programas de superación académica del personal docente, orientadas al logro de una práctica más reflexiva y crítica. En materia de evaluación docente, aún existe en México una inercia difícil de romper en parte por la resistencia de los mismos profesores a ser evaluados y también por la tendencia de las autoridades a reducir el valor de la evaluación a la rendición de cuentas para tomar decisiones que no necesariamente se sustentan en juicios válidos, ya que de forma tradicional se han sustentado en información insuficiente, superficial e incluso sesgada.

Hemos referido ya como resultados de un Estudio de Caso presentado en el primer coloquio organizado por la RIIED, (Leyva, 2010) que en la Escuela Normal Prof. Serafín Peña, de Montemorelos, Nuevo León, existe una gran implicación personal de cada vez un mayor número de profesores en los procesos de planeación y evaluación institucional, porque los consideran importantes y útiles a nivel personal y de su compromiso social con los estudiantes y con la institución en la que trabajan, compromiso que va más allá de las diferencias ideológicas y políticas que siempre existen en cualquier contexto laboral y profesional.

Esta implicación personal manifiesta en el nivel de participación, ha dado resultados positivos que la propia Normal ha ido documentando en sus reportes de evaluación institucional y en los de sus programas. También existe evidencia en términos de los resultados de sus egresados en los exámenes del CENEVAL, no sólo en términos de los puntajes globales obtenidos, lo cual los ha colocados en los primeros lugares tanto a nivel estatal como nacional en los últimos siete años; sino en el incremento de los porcentajes de alumnos con niveles de desempeño alto, y la disminución muy significativa del porcentaje de alumnos con nivel de desempeño bajo.

Aquí es muy importante destacar que esta Escuela Normal, recibe alumnos con puntajes muy bajos en el examen de ingreso (EXANI-II), muchos de los alumnos que ingresan, sobre todo a la licenciatura en Preescolar, tienen un nivel de desempeño muy pobre. No obstante estas condiciones de ingreso; la Escuela logra que los alumnos vayan superando muchas carencias durante el curso de los ocho semestres

de trayectoria en la Normal, con resultados realmente superiores a los de muchas Escuelas Normales del país. A la intención de mencionar estos resultados, subyace la de rescatar, sistematizar y documentar las prácticas docentes asociadas a éstos, para poder replicar procesos que han demostrado ser eficaces en términos de producir mejoras significativas en la calidad de la educación.

En el presente año, la planta docente de esta escuela, se ha planteado con más apertura la importancia de contar con un modelo de evaluación y de formación docente; y se han propuesto como meta institucional, promovida por los mecanismos de evaluación de la educación superior a nivel nacional, la de formar cuerpos académicos para cumplir con las funciones de investigación que han sido prácticamente relegadas de las Escuelas Normales. Como parte de las reflexiones que se han dado en discusión colegiada en torno a estos ejercicios de evaluación institucional, los profesores de esta Escuela Normal, consideraron oportuno formar un cuerpo académico para atender una línea de investigación de formación y evaluación docente, dentro de la cual se han planteado hacer un diagnóstico de sus prácticas docentes y de los mecanismos de evaluación de profesores que tienen actualmente, para determinar en qué medida estos mecanismos han resultado congruentes y útiles para la mejora de la docencia.

Con esta finalidad, el cuerpo directivo de la escuela, solicitó asesoría especializada para apoyar estas líneas de investigación. Como inicio, se recomendó al cuerpo directivo y a las academias, llevar a cabo en este año un proceso de autoevaluación de sus prácticas docentes, y a partir de los resultados contar con una fuente de información valiosa en el desarrollo de su modelo de evaluación docente. La participación de los docentes en su propia evaluación implica un apoyo a otras fuentes de indagación, de acuerdo con Peterson (1997, cit. en Fuentes-Medina y Herrero-Sánchez, 1999), permite considerar y fundamentar sus diferencias y sobre todo facilita una relación de confianza con las autoridades, al identificar que es el propio profesor quien mejor conoce su situación y necesidades. La autoevaluación promueve en el docente la autocrítica y el desarrollo personal, ambas encaminadas hacia la reflexión y la formación continua.

Para llevar a cabo este proceso, como parte de la asesoría se recomendó utilizar los instrumentos de autoevaluación desarrollados como parte de un Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD)¹, porque además de ser el único instrumento desarrollado desde el enfoque de competencias para la evaluación docente de profesores de educación superior en nuestro país; se sustenta en modelos de docencia que incorporan capacidades involucradas en tres momentos importantes de la práctica: antes, durante y después. Su aplicación tuvo la intención de que tanto el equipo directivo como los profesores de la Normal de Montemorelos, tuvieran un espacio propicio para la reflexión a nivel individual de sus prácticas de planeación, intervención e interacción en el aula, así como de los procesos de reflexión posteriores.

Dado que estos instrumentos se elaboraron a partir de un diagnóstico desarrollado dentro del ámbito universitario en México, el valor de esta reflexión, estriba en la posibilidad de que los profesores contrastaran su desempeño frente a prácticas que muy probablemente son comunes y otras que

¹ Estos instrumentos forman parte del proyecto financiado por Conacyt titulado "Diagnóstico de la evaluación de la docencia en las universidades mexicanas y prueba de un nuevo modelo en distintos contextos institucionales" con clave número 61295. Responsable: Dr. Mario Rueda Beltrán. Corresponsables: Dra. Benilde García, Dr. Javier Loredo y Dra. Edna Luna. Año la clave: 61295. Asistentes 2010 Marisol de Diego y Cristina Hernández.

probablemente les resultan ajenas, por la especificidad del marco teórico y normativo que diferencia a las Normales del modelo universitario.

El Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD), busca apoyar la actividad de evaluación realizada dentro de las instituciones, al identificar que en gran parte de éstas el enfoque por competencias ha comenzado a implementarse, tanto en los planes curriculares como en los perfiles de sus docentes, y por supuesto en la evaluación de su desempeño. Se sustenta en el concepto de interactividad planteado por Coll y Solé (cit. por García y Loredo, 2010) del cual es posible identificar tres grandes dimensiones de la práctica docente, que corresponden a las actividades que se espera desarrollen los docentes antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas. En este sentido el antes, representa el momento de la planeación; el durante, engloba la interacción en el aula y el después, corresponde a la reflexión sobre su práctica educativa.

De acuerdo con este modelo, el momento de la planeación comprende tres aspectos básicos: las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular, la planeación que el profesor hace de su clase, y las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente. Estos aspectos influyen en la actuación docente, son *teorías asumidas por el profesor*, de acuerdo con Kane, Sandreto y Heath, (2004, cit. por García y Loredo, 2010) corresponden a la plataforma básica desde la que el profesor configura su práctica docente. La dimensión durante, dado que el profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente, se ponen en juego sus teorías, por lo que los autores las han denominado *teorías en uso*, en esta dimensión se concretan las previsiones hechas por el profesor respecto de sus concepciones y expectativas, a través de los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por las características propias del grupo y las de los alumnos que participan en el mismo. Finalmente la dimensión *después*, corresponde al reconocimiento de los logros de aprendizaje, a las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor, y de aprender por parte de los alumnos, que debieran (idealmente) ser valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos.

Para que un modelo de evaluación de la docencia pueda integrar las tres dimensiones, se requiere crear espacios de reflexión en los que se revisen, analítica y críticamente, tanto aspectos de orden teórico y técnico respecto de la docencia, como aquellos que se orienten al análisis de la pertinencia de los procesos de formación que se requieren para responder a los retos que plantea una práctica profesional eficaz y responsable.

1.3. Estudio de Caso

En el desarrollo del modelo de evaluación docente de esta Escuela Normal de México, como ya referimos, en primera instancia se llevó a cabo un proceso de autoevaluación a partir de los dos instrumentos referidos. Con el producto de esta reflexión individual, se procedió al desarrollo del modelo de evaluación docente, mediante un proceso de reflexión colegiada en academias para determinar tanto el marco de referencia del modelo, como el diseño y desarrollo de los instrumentos para la recopilación de información y los mecanismos que requiere su instrumentación.

Es importante destacar que desde la fase de planeación de la evaluación, se involucró a toda la planta docente organizada por academias para la discusión y análisis acerca de la definición de propósitos y usos que se darán a los resultados de la evaluación de la docencia, así como a la construcción de

indicadores que proporcionen un marco de interpretación adecuado a la información que ha de recabarse en relación con las prácticas docentes antes, durante y después del trabajo en el aula.

Cada equipo de trabajo, durante esta fase de planeación fue aportando elementos para la construcción de un marco de referencia respecto a una práctica docente de calidad; es decir una práctica pertinente al enfoque de competencias del plan de estudios, congruente con las características de los alumnos y del contexto en el que se desarrollan; y eficaz en términos del logro del perfil de egreso de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria. Con base en esta definición, acordaron un perfil referencial de validez para el desarrollo de su modelo de evaluación de la docencia con fines de mejora.

1.4. Metodología

Los participantes fueron 41 profesores de la Escuela Normal "Prof. Serafín Peña" de Montemorelos, Nuevo León de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Primaria. Respondieron primero el instrumento de autoevaluación de Competencias docentes del MECD²; el cual integra 42 reactivos que representan estrategias de la práctica docente organizadas en 5 dimensiones, para que el docente identifique el nivel con el que cree haber desarrollado cada una de las estrategias mediante una escala tipo Likert de 4 niveles: 1) *Deficiente*, 2) *Regular*, 3) *Satisfactorio* y 4) *Muy satisfactorio*. Las 5 dimensiones son:

- A. Planeación del curso de la asignatura
- B. Gestión de la progresión de los aprendizajes
- C. Interacción didáctica en el aula
- D. Formas de comunicación en el aula
- E. Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje

Por cada dimensión, además de los reactivos que representan las estrategias, se integra una pregunta abierta para que los profesores expliquen porque y cuándo hacen uso de las estrategias, o bien porque no las utiliza, además de que se le solicita se evalúe en una escala de 1 a 10 en términos generales.

También se utilizó el cuestionario de identificación del tipo de planeación, compuesto por 48 enunciados con escala tipo Likert de 5 niveles que corresponde a la frecuencia con la que los profesores planean cada uno de los elementos de la clase, y una pregunta abierta para justificar su forma de planeación, tomando en consideración la efectividad obtenida hasta el momento. Los enunciados se clasifican como se muestran en el cuadro 2, de acuerdo con los modelos de enseñanza-aprendizaje, en los números nones se encuentran los correspondientes a la sistematización de la enseñanza y en los pares a los de corte constructivista.

Respecto a la escala del instrumento, los extremos "siempre" y "nunca" corresponden a los modelos A y C; sin embargo, tomando en cuenta que en la práctica algunos profesores pueden utilizar de forma indistinta elementos de ambos modelos, en la media se encuentra el "en ocasiones" y como variaciones

² La estructura referida a la calificación por medio de la valoración y de códigos fue inspirada en el Instrumento de Autoevaluación de Competencias Docentes en la Formación Profesional (IACD) (Hernández-Prudencio, s.f). La cualidad de categorías de valoración fue retomada de los niveles de *muy competente*, *competente*, *aceptable* propuestos por Jorret (2009, cit. en Rueda, 2009).

o tendencias hacia los modelos se ubica el “casi siempre” y el “casi nunca” para ubicar al planificador mixto.

CUADRO 2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS TIPOS DE PLANIFICADOR

Indicadores	A Planificador estratégico	B Planificador mixto	C Planificador táctico
Visión de la planeación.	La planeación es la forma de hacer eficaz la enseñanza y de lograr los objetivos de la institución. Se planea a gran detalle.	La planeación es el proceso a través del cual se cumple con la finalidad de la institución respondiendo de manera situada a las necesidades del contexto.	Se observa la planeación como parte de un proceso continuo y permanente orientado a un futuro cercano, racionaliza la toma de decisiones, determina las acciones, pero es lo suficientemente flexible para aceptar ajustes y correcciones. Se planea de manera general.
Importancia del contexto en la planeación.	Se toma en cuenta sólo una parte del contexto al buscar fortalecer actitudes y valores propios de la institución.	Es flexible y toma en cuenta el contexto para hacer modificaciones a su práctica.	El contexto y las necesidades del grupo son las que guían todos los elementos de la planeación.
Objetivos Actividades Metodología	El planificador estratégico se basa en el seguimiento de normas, políticas y reglas establecidas en la organización escolar, apoyándose en estándares de objetivos, actividades y metodologías que se puedan llevar a cabo con o sin la presencia del profesor que realiza la planeación.	El planificador mixto se basa en las normas, políticas y reglas establecidas en la organización escolar para establecer sus propias reglas dentro del aula. Tiene una guía flexible de objetivos, actividades y metodologías que se puedan llevar a cabo con las modificaciones necesarias para responder a las necesidades del curso y de sus integrantes.	El planificador táctico se basa en el seguimiento de normas, políticas y reglas establecidas dentro de la clase, estableciendo objetivos, actividades y metodologías generales que se llevan a cabo de acuerdo a lo que ocurra en el aula y en el contexto.
Evaluación.	Planea la evaluación con el propósito de asignar las calificaciones finales.	Planea la evaluación con el propósito de asignar calificaciones al final del curso de acuerdo a la percepción del desarrollo de diversos aprendizajes evaluados a lo largo del curso. Brinda retroalimentación al alumno con la finalidad de que mejore antes de la evaluación final.	Planea la evaluación con el fin de observar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite evaluaciones durante el proceso y brinda retroalimentación constantemente al alumno con la finalidad de que reflexione y desarrolle paulatinamente aquellas habilidades que se le dificultan.

1.5. Resultados del cuestionario de identificación del tipo de planeación

Del análisis de resultados, se encontró que 34 de los 41 profesores que realizaron el ejercicio de autoevaluación, se reconocen como planificadores mixtos, es decir tipo B; 5 se reconocen como planificadores estratégicos y sólo dos como planificadores tácticos. Es decir que el 83% son profesores que identificaron a la planeación como una actividad que cumple con la finalidad de la institución respondiendo de manera situada a las necesidades del contexto. Se consideran flexibles y toman en cuenta el contexto para hacer modificaciones a su práctica. El planificador mixto se basa en las normas, políticas y reglas establecidas en la organización escolar para establecer sus propias reglas dentro del aula. Tiene una guía flexible de objetivos, actividades y metodologías que se puedan llevar a cabo con las modificaciones necesarias para responder a las necesidades del curso y de sus integrantes. Y en términos de la evaluación, planea la evaluación con el propósito de asignar calificaciones al final del curso de acuerdo a la percepción del desarrollo de diversos aprendizajes evaluados a lo largo del curso y desarrolla actividades de evaluación formativa brindando retroalimentación al alumno con la finalidad de que mejore antes de la evaluación final.

Los cinco planificadores estratégicos, en sus respuestas abiertas consideran que su forma de planear es muy aceptable y que sí considerarían algunos de los rubros del cuestionario, sobre todo reportan que tomarían más en cuenta las necesidades y capacidades particulares de sus alumnos, uno de ellos reportó una especial debilidad en la parte de la evaluación diagnóstica de sus alumnos y el hecho de que no promueve la autoevaluación. Los dos planificadores tácticos, reportan un balance muy positivo de su forma de planear, aunque uno de ellos también reconoce que puede mejorar la planeación ajustándola más a las necesidades de sus alumnos, aunque explica que existe una limitante de tiempo muy importante para poder hacerlo.

En términos de los demás profesores que son planificadores mixtos, entre las reflexiones más importantes que se rescatan, es que aunque todos hacen un balance positivo de su forma de planear, reconocen que pueden mejorar sobre todo en el ámbito de la evaluación formativa y diagnóstica, usando más los resultados para retroalimentar a los alumnos y a sí mismos, también en términos de promover más la autoevaluación tanto de sus alumnos como de ellos mismos. Aunque estos profesores reportan que en general consideran las necesidades y capacidades de sus alumnos, todavía algunos reconocen que esto es un área de oportunidad. Otro aspecto interesante fue la reflexión acerca de incluir demostraciones prácticas mediante la solución de problemas y la idea de planear situaciones que permitan relacionar más la teoría con la práctica.

1.6. Resultados de la autoevaluación de competencias docentes

En cuanto a los resultados del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes, en la tabla 1, presentamos las medias de calificación a partir de la escala del instrumento (1 a 4), como podemos observar en general la evaluación que los profesores hacen de sus competencias está entre satisfactoria y muy satisfactoria, lo que ubica a la mayoría en el nivel "muy competente" en todas las competencias, y en el nivel competente para la de evaluación.

TABLA 1. RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

Tipo de planificador	N	Planeación del curso	Gestión aprendizajes	Interacción didáctica	Formas de comunicación	Evaluación curso/aprendizaje
Estratégico	5	3,52	3,3	3,73	3,72	2,74
Mixto	34	3,55	3,32	3,61	3,46	2,97
Táctico	2	4,00	3,70	3,72	3,60	3,50
Total	41	3,57	3,34	3,63	3,50	2,97

En un análisis de las respuestas a cada reactivo del instrumento que corresponden a estrategias relacionadas con las 5 competencias, se obtuvieron las medias de calificación y la desviación estándar, así como un coeficiente de variación que nos permitiera saber que tan homogéneos resultaron los juicios de los profesores respecto a su desempeño (Berenson y Levine, 1996). Este coeficiente se define por la siguiente fórmula:

$$Cv = \frac{\sigma}{\mu}$$

Donde:

σ = desviación estándar

μ = media

Como se muestra en la tabla 2, para considerar que existe homogeneidad en las respuestas de los profesores, se espera que la desviación estándar sea menor a un tercio de la media (Jornet, et al., 2000), como se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 2. VALORES DE CONCORDANCIA ENTRE OPINIONES

Valores de Cv	Interpretación
De 0 a 0.31	Opinión homogénea
De 0.32 a 0.35	Normal
Mayor a 0.35	Opinión heterogénea

Al respecto en la competencia de planeación del curso, en la tabla 3 se aprecia que los juicios fueron homogéneos, con excepción del ítem 5 que se refiere a la estrategia de incluir nueva bibliografía en el programa de la asignatura, lo que significa que no es una estrategia que todos lleven a cabo.

TABLA 3. PLANEACIÓN DEL CURSO

Reactivo	1	2	3	4	5
Medias	3,73	3,71	3,76	3,829	2,829
Desv Stándar	0,45	0,46	0,49	0,381	0,972
					3,57
Coef. Variación	0,12	0,12	0,13	0,09	0,34

En cuanto a la competencia de gestión de la progresión de los aprendizajes; podemos observar en la tabla 4, que en general los profesores coinciden en valorarse positivamente en todas las estrategias de esta competencia, con excepción de los ítems 12, 14 y 15 en donde las medias de calificación son bajas y la distribución de las calificaciones es normal o heterogénea, lo que significa que algunos profesores se asignaron una puntuación menor en la escala. Estas estrategias se refieren a propiciar experiencias de aprendizaje fuera del aula con otros profesiones o centros; diseñar diversas situaciones didácticas acordes a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, y establecer junto con los estudiantes los criterios para el seguimiento y evaluación de las actividades.

TABLA 4. GESTIÓN DE LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Reactivo	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Medias	3,634	3,585	3,585	3,488	3,415	3,683	2,829	3,46	2,78	2,93
Desv Std	0,536	0,499	0,547	0,597	0,836	0,61	0,863	0,67	1,04	0,91
										3,34
Coef. Var	0,14	0,14	0,15	0,17	0,24	0,16	0,3	0,19	0,37	0,31

Si analizamos las respuesta abiertas de este componente, algunas justificaciones al hecho de no propiciar actividades fuera del aula es que el diseño del plan de estudios ya contempla toda una línea curricular de observación y práctica docente en la cual está previsto que los alumnos realicen jornadas intensivas de trabajo de campo en las escuelas de preescolar y de primaria respectivamente. No obstante, muchos de los planificadores tipo B refieren que sí programan este tipo de actividades como complemento al trabajo teórico, o que les piden a los alumnos que lo consideren durante sus jornadas de práctica docente. Finalmente los profesores del seminario de análisis de la práctica docente que se sitúa en 7° y 8° semestres, reportan que durante estos seminarios como son grupos más pequeños, se puede hacer análisis en plenarias y trabajo colaborativo para que los alumnos relacionen con las teorías las experiencias de sus jornadas.

En términos de establecer en conjunto con los estudiantes los criterios de evaluación, la mayoría de los profesores no lo hacen y lo justifican con el hecho de que esta actividad se hace en academia de manera

colegiada, sin embargo algunos de ellos reconocen que podría ser bueno hacerlo. Finalmente la mayoría reconoce el hecho de que un área de oportunidad importante en esta competencia, es el hecho de diseñar situaciones didácticas que tomen en cuenta los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

En términos de la competencia de interacción didáctica en el aula; como podemos observar en la tabla 5, en general los profesores se evalúan como muy competentes en todas las estrategias, y sólo en el ítem 24, que se refiere al seguimiento de las trayectorias personales de los estudiantes, algunos reconocen un área de oportunidad, ya que además de que la media es más cercana a 3; existe heterogeneidad en las percepciones de los profesores. Al respecto en el espacio destinado para explicar porque o cuándo lleva a cabo las estrategias referidas, algunos profesores exponen que el tiempo es limitado para poder dar seguimiento personalizado a las trayectorias de los estudiantes y para hacer una retroalimentación más efectiva. Otros refieren que a nivel institucional se ha implementado el programa de tutorías. Y de nuevo los profesores de seminario de reflexión de la práctica docente, refieren que sí hacen un seguimiento personalizado del trabajo de campo y de las áreas de oportunidad de cada estudiante.

TABLA 5. INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

Reactivos	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Medias	3,78	3,83	3,76	3,66	3,95	3,93	3,32	3,59	2,9
Desv Std	0,57	0,54	0,62	0,62	0,44	0,47	0,79	0,63	0,94
									3,63
Coef. Var	0,15	0,14	0,16	0,17	0,11	0,12	0,24	0,17	0,32

En la tabla 6, observamos que la percepción de los profesores en términos de su competencia de comunicación en el aula, es muy positiva y que los juicios son homogéneos.

TABLA 6. FORMAS de comunicación en aula

Reactivos	25	26	27	28	29
Medias	3,34	3,41	3,537	3,683	3,51
Desv Std	0,57	0,63	0,745	0,521	0,6
					3,50
Coef. Var	0,17	0,18	0,21	0,14	0,17

Finalmente, la percepción de los profesores respecto a su competencia de evaluación, como se aprecia en la tabla 7, es en donde reconocen más áreas de oportunidad, tanto en términos de la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje, como en el de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Aunque es importante señalar que existe heterogeneidad en casi la mitad de las estrategias, lo que significa que mientras algunos profesores se valoran positivamente, otros tienen a valorarse negativamente. En la valoración del proceso E-A las valoraciones más bajas se hicieron en torno a estrategias de autoevaluación de su desempeño y al hecho de involucrar a otros colegas en la evaluación del cumplimiento de las metas del curso; no obstante en esta última estrategia, existe una gran variabilidad en las puntuaciones que se asignaron los profesores, principalmente porque algunos de ellos trabajan en academias que se reúnen con mayor regularidad que otras. El área en la que hubo mayor homogeneidad y una valoración positiva fue en los controles periódicos para monitorear el logro de los objetivos del curso, mientras que en la estrategia de involucrar a los alumnos en los procesos de evaluación del curso, hubo variabilidad; es decir que mientras que algunos profesores lo hacen otros no.

En la competencia de evaluación del aprendizaje, las estrategias con menor puntuación está la de establecer criterios de evaluación acordes al potencial y al desempeño de cada alumno; aunque también hubo heterogeneidad en los juicios; es decir que mientras que algunos profesores hacen evaluación ideográfica, otros sólo hacen evaluación nomotética. Las otras estrategias en donde hubo variabilidad en la puntuación se refieren a la incorporación de procesos de coevaluación para el trabajo colaborativo y a la incorporación de tecnología de la información para apoyar los procesos de evaluación. En aquellos aspectos en donde hubo juicios homogéneos se refieren a las estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, estrategias en las que su valoración es de satisfactoria a muy satisfactoria; mientras que en la estrategia de autoevaluación de los alumnos con criterios establecidos previamente y la de retroalimentación final a los alumnos, la valoración promedio es sólo satisfactoria.

TABLA 7. EVALUACIÓN

Valoración del proceso E-A					Evaluación de los alumnos								
Reactivos	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Medias	3,2	3,05	2,78	2,29	3,024	3,439	3,8	2,95	2,854	2,805	2,37	2,93	3,07
Desv. Std	0,84	1	0,822	1,1	0,88	0,634	0,4	0,84	0,91	0,928	0,89	0,85	0,98
													2,97
Coef. Var	0,26	0,33	0,29	0,48	0,29	0,18	0,1	0,28	0,32	0,33	0,37	0,29	0,32

Es importante rescatar algunas reflexiones valiosas que los profesores hicieron en términos de esta competencia, las cuales tienen que ver con el reconocimiento de que tienen que diversificar sus estrategias de evaluación en el aula, fortalecer la retroalimentación a los alumnos, considerando sus necesidades, intereses y capacidades; también hubo muchas reflexiones en torno a la necesidad de promover la autoevaluación y la coevaluación como estrategias útiles, ya que tienen que atender a grupos muy numerosos, y eso dificulta hacer un seguimiento más personalizado, aunque reconocen la necesidad de hacerlo.

1.7. Avances en la construcción del modelo de evaluación docente

A partir de esta reflexión individual de sus prácticas, los profesores se organizaron para trabajar en la planeación del modelo de evaluación docente, para lo cual se dividieron en grupos para definir lo que consideraban una práctica docente congruente con el modelo educativo de competencias, pertinente al contexto de la escuela y coherente con la misión y filosofía institucional. Compartieron después en plenaria los resultados de la reflexión realizada en cada uno de los equipos para llegar por consenso a describir los atributos necesarios para lograr esa práctica docente de calidad, integrando un perfil referencial de validez.

Como producto de la fase de reflexión, se presenta la definición de práctica docente a la que llegaron:

Una práctica docente de calidad es aquella donde el docente posee una actitud democrática y colaborativa, con autonomía personal y profesional con sentido de responsabilidad, respeto por las personas y grupos humanos, con principios éticos, sólida formación psicopedagógica y académica, una amplia formación cultural, que sea innovadora y creativa para que responda a los nuevos retos y demandas del siglo XXI.

**CUADRO 3. TABLA DE PLANEACIÓN DE LA PLANEACIÓN DEL CURSO
(ANTES DEL TRABAJO EN EL AULA)**

Competencias Rasgos	Descripción	Indicadores
La capacidad del docente para elaborar la planeación en colegiado.	El cumplimiento de una planeación eficiente y actualizada tomando en cuenta los elementos esenciales obtenidos a partir de un trabajo colegiado.	<ul style="list-style-type: none"> • Considera todos los elementos de su planeación. • Muestra capacidades comunicativas al escuchar y aportar de forma colaborativa opiniones y sugerencias para la elaboración de la planeación. • Cuenta con la planeación de la asignatura actualizada.
Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo para elaborar su planeación.	La planeación se encuentra sustentada teóricamente a partir de los materiales de la SEP y de bibliografía especializada.	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza las fuentes pertinentes para integrar su planeación. • Usa diversas fuentes de información para realizar su planeación. • Selecciona las fuentes de información a partir de los requerimientos de su planeación.
Sabe diseñar y organizar actividades didácticas.	Las actividades contempladas en la planeación didáctica responden a un diagnóstico de necesidades de los estudiantes y de las características de formación que establece el plan de estudios.	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza un diagnóstico a partir de las fuentes apropiadas que permiten el conocimiento de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje. • Utiliza el diagnóstico de las necesidades y características de aprendizaje de sus alumnos. • Interpreta y sistematiza la información derivada del diagnóstico para la elaboración de su planeación. • Las actividades propuestas están acorde a los propósitos del plan de estudio. • Las actividades que se planean propician la adquisición y aplicación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, así como de actitudes.
Diseña y prevé la incorporación de diferentes recursos didácticos.	La selección de los recursos didácticos responde o apoya el cumplimiento de los propósitos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla el uso de los recursos disponibles en el aula. • Selecciona los recursos suficientes y pertinentes para el cumplimiento de los propósitos educativos. • Toma en cuenta los recursos contextuales y su correcto aprovechamiento para la elaboración de su planeación.
Domina los conocimientos y las estrategias metodológicas	La planeación refleja el dominio de contenidos y el conocimiento de la metodología para su aplicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los propósitos y contenidos del plan y programa de estudio. • Selecciona las estrategias pertinentes para trabajar la asignatura. • Optimiza el tiempo y espacio en el cual aplica las estrategias de acuerdo a las necesidades del grupo.
Diseño de criterios de evaluación con enfoque formativo	La planeación tiene explícitos los criterios, los momentos, instrumentos y tipos de evaluación considerando espacios para la retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora instrumentos de evaluación conforme al propósito, al momento y tipo de evaluación que aplica. • Utiliza los resultados obtenidos de las evaluaciones como instrumento para retroalimentar los procesos de aprendizaje en clase. • Organiza el proceso de evaluación delimitando los criterios de evaluación conforme a los propósitos educativos establecidos. • Aprovecha los resultados de las evaluaciones internas y externas de los aprendizajes de los estudiantes para la toma de decisiones en relación a la planeación.

Las características identificables de esta práctica son:

- Debe tener un nivel de estudio superior al nivel del programa educativo que atiende; se mantiene una permanente actualización y formación procurando que esta se vincule con los contenidos de las asignaturas que imparte.

- Debe tener disposición para aprovechar los espacios de formación y actualización que se ofrece en la institución así como por otras instancias de educación superior.
- Potencie su relación con la institución mediante un claro compromiso institucional
- Tiene la capacidad y disposición para hacer uso de las TICS en la realización de su trabajo docente como para su profesionalización.
- Tiene la capacidad y disposición para apropiarse de un segundo idioma.
- Tiene la disposición y apertura para la evaluación de su desempeño docente como una necesidad de mejora continua.
- Se mantiene vinculado con los niveles educativos en los que se forman sus estudiantes.
- Participa en las actividades del área de acercamiento a la práctica escolar y de Trabajo Docente.
- Tiene disposición para inscribirse en un cuerpo académico de acuerdo a las características de su nombramiento, a su formación e interés para desarrollar investigación orientada a la generación de nuevos conocimientos en el fortalecimiento de la educación normal y la educación básica.
- Posee conocimiento de los propósitos y enfoques de los programas educativos así como el dominio de los contenidos de enseñanza y las competencias didácticas para desarrollarlos atendiendo los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.
- Valora su función y compromiso social como formador de docentes que se manifiesta en sus conductas de responsabilidad y procesos reflexivos de formación; sabe entusiasmar a los estudiantes y colegas por el estudio, el ejercicio de la profesión docente y la superación profesional.
- Busca permanentemente solución a los problemas educativos que enfrenta, tanto de manera individual como colegiado, tomando como referente a todos los involucrados en el proceso educativo; analiza su práctica y reflexiona sobre ella para innovarla.
- Mantiene procesos de acciones de evaluación y seguimiento de las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes para favorecer el desempeño de los mismos.
- Aprovecha los resultados de las evaluaciones internas y externas de los aprendizajes de los estudiantes así como otros procesos de evaluación de la institución para la toma de decisiones para mejorar el desempeño docente y la organización de la escuela.
- Reconoce el valor del trabajo colaborativo que se manifieste en su participación activa en las reuniones colegiadas así como el desarrollo de proyectos de planeación estratégica e innovación educativa.
- Participa en actividades de tutoría y en proyectos para la atención de estudiantes.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno de la escuela Normal para participar en proyectos colaborativos de atención a esas necesidades y demandas sociales.

- Establece vinculación con otras instituciones de Educación Superior para su profesionalización docente.
- Establece vinculación con Organismos nacionales e internacionales

Con estos insumos volvieron a reunirse en equipos para redactar indicadores y variables a partir de las capacidades y competencias del perfil referencial de validez. Para ello consideraron pertinente dividir los indicadores en los tres momentos del trabajo docente; la planeación, el trabajo propiamente del aula y la reflexión posterior al trabajo del aula. En el cuadro 3, se presenta la tabla de planeación del antes; es decir de la planeación del curso; en el cuadro 4 se presenta lo correspondiente a los indicadores para evaluar las prácticas que se manifiestan en el aula; y en el cuadro 5, el después, o sistematización de la práctica docente, trabajo que generalmente se hace después de una clase, y que consiste en la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, como se han relacionado entre sí y porque lo han hecho de ese modo.

CUADRO 4. TABLA DE PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EN EL AULA (DURANTE EL TRABAJO EN EL AULA)

Competencias / Rasgos / Momentos	Descripción	Indicadores
Ambiente propicio para el aprendizaje	Con base en el conocimiento de los alumnos establece un buen clima de trabajo y las prioridades en la instrucción para la atención diversificada.	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa un ambiente de orden para el logro de los aprendizajes. • Logra involucrar a los alumnos y establecer con claridad la tarea. • Varía las formas de organización del grupo para atender diversos estilos y necesidades de aprendizaje.
Propuesta didáctica	Conoce y adopta el sentido flexible y abierto de la planificación para la toma de decisiones que enriquecen la propuesta didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra y comunica expectativas elevadas de los estudiantes. • Promueve una comunicación de respeto, confianza y seguridad. • Conoce el enfoque, los objetivos y los contenidos de aprendizaje. • Ayuda a los alumnos a vincular sus conocimientos previos con el nuevo conocimiento. • Transforma una situación inesperada en una situación pedagógica <ul style="list-style-type: none"> • Alienta la aplicación, profundización y/o ampliación del conocimiento.
Recursos y materiales educativos	Usa apropiadamente los recursos y materiales para favorecer los aprendizajes esperados.	<ul style="list-style-type: none"> • Provee oportunamente técnicas, instrumentos e información a utilizar como estrategias de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • Prevé el uso de recursos y materiales. • Responden al nivel evolutivo de los estudiantes. • Uso: Pertinente, Suficiente, de actualidad, variado.
Comunicación	Muestra habilidad para promover el desarrollo de competencias comunicativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Observa e interpreta las respuestas verbales y no verbales de los alumnos. • Escucha, comprende y retoma las aportaciones de los alumnos. • Promueve diálogos, discusiones, debate y confrontación de ideas. <ul style="list-style-type: none"> • Refuerza de manera positiva.
Gestión de los aprendizajes	Favorece la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico – creativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Retoma las aportaciones de los alumnos y a partir de ellas orientar cuestionamientos, ejemplos y razonamientos. • Provee información que facilita el acceso al conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • Hace uso pedagógico del error. • Favorece procesos de metacognición.
Evaluación de los aprendizajes	Utiliza estrategias de evaluación formativa para valorar de manera diferenciada el trabajo grupal e individual.	<ul style="list-style-type: none"> • Brinda herramientas para ampliar el conocimiento fuera del aula. • Observa a sus alumnos durante las diversas situaciones de aprendizaje que realizan. • Brinda momentos de reflexión a los alumnos para identificar nuevos retos en su desempeño. <ul style="list-style-type: none"> • Comunica y/o acuerda los resultados esperados. • Toma decisiones que ayudan en la progresión de los aprendizajes.

**CUADRO 5. TABLA DE SISTEMATIZACIÓN DE LA PLANEACIÓN DEL CURSO
(DESPUÉS DEL TRABAJO EN EL AULA)**

Competencias Rasgos	Descripción	Indicadores
Sistematización y análisis de la información	Analizar el trabajo docente a partir de los resultados obtenidos mediante la auto reflexión y productos obtenidos y la descripción del diario de campo para tomar decisiones y mejorar la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> Organiza la información obtenida en la práctica docente que permitan visualizar mediante la descripción de los elementos que intervinieron en ella. Identifica los productos obtenidos para determinar los aspectos a evaluar para reconstruir la práctica docente. Utiliza los resultados obtenidos de la práctica docente para detectar las fortalezas y debilidades de su trabajo docente. Mejora la práctica docente a través de la reconstrucción de las actividades.
Momentos del plan de curso	Descripción de los momentos del plan de clase.	<ul style="list-style-type: none"> Mi planeación respondió a las condiciones del grupo. El rescate de conocimientos previos fue adecuada. Se mantuvo el interés durante toda la intervención. La estrategia de trabajo considerada fue acorde al propósito del contenido. La organización del grupo facilitó el desarrollo de la clase. La estrategia de trabajo estuvo acorde al enfoque se la asignatura. Los recursos utilizados fueron pertinentes y suficientes. Las técnicas e instrumentos de evaluación elegidos permitieron valorar objetivamente el logro del propósito.
Relación Teoría - práctica	Confronta su experiencia didáctica con referentes bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> La intervención docente se deriva de lo considerado en el plan de estudios. La intervención docente está sustentada en una teoría científica. La deliberación en clase proporciona elementos de crítica constructiva.
Reconstrucción de la práctica	Reconstruya la práctica pedagógica a través de la planeación y el análisis.	<ul style="list-style-type: none"> Reúne los elementos principales de la planeación: Campo, propósito u objetivo, competencia, estrategia de enseñanza, estrategia de aprendizaje, tema, rasgo, medios de enseñanza, forma de organización, tiempo estimado, productos esperados, instrumentos de evaluación, referencia bibliográfica. Existe congruencia entre las estrategias aplicadas y el propósito establecido, atiende las necesidades y características de los educandos. Reúne las características elementales de un apoyo didáctico, para coadyuvar al logro de los propósitos y es factible a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Establece criterios instrumentos y tipos de evaluación.
Toma de decisiones	Toma de decisiones en el reajuste y mejora continua de su práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el nivel de desempeño logrado en su práctica pedagógica. (Destacado, satisfactorio, necesita mejorar, requiere acompañamiento) Propone alternativas ante las deficiencias identificadas en su práctica pedagógica. Emite juicios de valor para la mejora continua de su práctica pedagógica. Sugiere modificaciones de su práctica pedagógica.

2. A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

Los avances presentados en la construcción del modelo de evaluación docente de esta institución, formalmente ha iniciado este año, aunque en realidad tuvieron que pasar varios años para que los profesores, a través de su participación en los ejercicios de autoevaluación institucional, además de evaluar los programas y a los estudiantes, se dieran cuenta de la necesidad de evaluar su propias prácticas docentes y quisieran hacerlo, de esta manera el modelo que están desarrollando es suyo, no ha sido impuesto por ninguna autoridad, ellos han solicitado apoyo técnico y acompañamiento en el proceso, pero lo viven como propio, han tomado las decisiones de manera informada y libre, dentro del marco establecido por el currículo, pero con aportaciones que han ayudado a mejorar la calidad de los egresados, los cuales como hemos referido han tenido excelentes resultados en las evaluaciones estatales y nacionales (Leyva, 2010).

La experiencia ganada como resultado de la implicación de los profesores en los ejercicios de autoevaluación institucional, ha ido ganando terreno en los procesos de innovación del trabajo docente. El trabajo colegiado, ligado a estrategias para facilitar medios a los profesores para que mejoren su formación y participen activamente en los procesos de evaluación y planeación estratégica de sus instituciones; implica asumir a la evaluación desde un planteamiento de complementariedad metodológica del quehacer institucional. En sí misma la decisión colegiada de formar cuerpos académicos que aborden como línea de investigación la formación y evaluación docente, tiene consecuencias de mejora innegables que se reflejan en la mejora institucional conseguida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berenson, M. L. & Levine, D. M. (1996). *Estadística básica en Administración. Conceptos y aplicaciones*. México (6ª. ed.) Prentice Hall.
- Fernández, A. (1996). El formador: Competencias profesionales para la innovación. En J. Gairín, A. Fernández, J. Tejada y A. Navío (Coords.). *Formación para el empleo*. Barcelona, El Masnou, Neo3 Comunicación.
- Fuentes-Medina, M. y Herrero-Sánchez, J.R. (1999). Evaluación docente. Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].
- García, B. y Loredó, J. (2010). Validación de un Modelo de Competencias Docentes en una Universidad Pública y otra Privada en México. Reflexiones sobre el Caso Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 246-263. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf. Consultado el 29 de agosto de 2010.
- Jornet, J. M. (2009). "La evaluación de los aprendizajes universitarios". Trabajo presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado en España, Publicaciones de la Universidad de Cádiz. (En prensa).
- Leyva, Y. E. (2010). "La evaluación como recurso estratégico para la mejora de la práctica docente ante los retos de una educación basada en competencias". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 232-245.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. España, Octaedro – EUB.

- RIIED (2010). "Reflexiones Generales a Considerar en el Diseño y Puesta en Operación de Programas de Evaluación de la Docencia, 2010 - Volumen 3, Número 1, pp. 344-350 Disponible en: http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e.html. Consultado el 22 de agosto de 2010.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). En: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html> consultado el 10 de septiembre de 2010.





ISSN: 1989-0397

**VALORACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE
COMPETENCIAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO**

**TEACHING COMPETENCE MODEL ASSESSMENT AT THE IBEROAMERICAN
UNIVERSITY OF MEXICO CITY**

**AVALIAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA PROFESSORES
AT UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, NA CIDADE DO MÉXICO**

Javier Loredó y Raúl Romero

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art11.pdf

Las Instituciones de Educación Superior (IES) están incorporando paulatinamente a sus currículos el desarrollo de competencias, por lo que sus docentes se han tenido que enfrentar a la planeación de sus programas, al desarrollo de las temáticas cotidianas en clase y a las formas de evaluar sus resultados a estas nuevas exigencias en la educación. Así mismo las IES se ven ante la necesidad de modificar la forma de evaluar el desempeño de sus profesores para que ésta sea acorde a los lineamientos de la enseñanza por competencias.

En las IES, como es el caso de la Universidad Iberoamericana (Ibero), los procesos de evaluación docente están vinculados fuertemente a la gestión y supervisión de la labor docente y al mismo tiempo a un discurso y a una serie de acciones que buscan orientar dichos procesos para proporcionar resultados que permitan a los profesores reflexionar sobre su práctica, así como sugerencias que les ayuden a mejorar su labor docente. Con la intención de apoyar este proceso se ha retomado el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD)¹ con el propósito de analizar junto con un grupo de reconocidos profesores las posibilidades de su aplicación o adaptación a las características y forma de trabajo de Universidad Iberoamericana. Dicho modelo se propone como una alternativa para evaluar y formar a los docentes en el marco de competencias.

La Universidad Iberoamericana cuenta con una trayectoria de más de 60 años como institución de educación superior. Pertenece a la Compañía de Jesús, la cual se caracteriza desde su origen por tener como una de sus principales directrices el desarrollo de una educación integral y humana. De ahí el interés de ver como en este contexto se comporta el modelo mencionado.

1. DESARROLLO

1.1. Las competencias en la educación superior

Debido a la influencia internacional, en México a partir de la década de 2000 algunas IES comenzaron a replantear el diseño, implementación y valoración de sus planes y programas de estudio con base en un modelo educativo por competencias. Teniendo una influencia directa del proyecto TUNING, el cual surgió con la participación de 135 universidades Europeas desde el año 2001, con la finalidad de desarrollar un modelo educativo a nivel superior para Europa que posteriormente se propuso desarrollar en América Latina (TUNING América Latina, 2007), cabe mencionar que algunas IES ya habían comenzado esta labor una década antes, sin embargo, la transición hacia un modelo educativo por competencias presenta tres problemas.

El primer problema es cómo alinear las competencias al *diseño curricular*. Lo que requiere la participación y el trabajo colaborativo entre autoridades, especialistas y profesores con el fin de articular tanto competencias genéricas como específicas, en el diseño idóneo de perfiles de egreso, así como planes de estudio coherentes con las mismas.

El segundo problema se presenta en la *práctica docente*. Los profesores tienen la necesidad de actualizarse en el conocimiento, aplicación, desarrollo y evaluación de las competencias que su

¹ El Modelo de Evaluación por Competencias Docentes (MECD) fue diseñado por Benilde García Cabrero, Javier Loredo Enríquez, Mario Rueda Beltrán y Edna Luna Serrano; integrantes de la Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia.

institución decidió desarrollar, sin embargo, los docentes ya han conformado su propia práctica y ante las nuevas necesidades de enseñar y hacer aprender a sus estudiantes por competencias, se preguntan ¿por qué la necesidad del cambio?, ¿a que obedece? y en caso de cambiar, el reto es ¿cómo hacerlo?

En esta línea de ideas, el tercer problema es la *evaluación de la práctica docente* por competencias. La evaluación docente es en sí misma un tema complejo, si le sumamos que debe responder a esta demanda la hacer aún más difícil. Ante estas dificultades se han diseñado varias alternativas, entre ellas el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD).

Ante el desafío de qué hacer con la evaluación docente de los profesores que trabajan por competencias en media superior y superior, algunos miembros de la RIED² nos dimos a la tarea de trabajar sobre un modelo que orientará sobre esta tarea. Este modelo no surge de la noche a la mañana, es el resultado de una serie de estudios que le antecedieron, como el Modelo de Evaluación (García-Cabrero, Loredó, et ál. 2008), en el que se expresan las inquietudes por trabajar sobre tres momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El primero de ellos hace referencia a las *teorías asumidas* por el profesor (Kane, Sandreto y Heath, 2004), en el marco de la planeación de su clase se analizan las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular. Así como las expectativas que posee acerca del grupo y de su propia eficacia docente.

El segundo momento, llamado *teorías en uso* está constituido por la realización, objetivación de la situación didáctica. Se concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto a sus concepciones y expectativas, los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por la naturaleza misma del grupo y las características individuales de los alumnos. El profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente, (Kane, Sandreto y Heath, 2004).

El tercer momento, corresponde a la *reflexión/revisión de las teorías*, corresponde al reconocimiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar y aprender, las cuales son valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos. En esta etapa el profesor valida los resultados de su práctica docente a través de los resultados (Glassick, Taylor y Maeroff, 2003).

Posteriormente con la inquietud de la enseñanza por competencias en los currículos de todos los niveles y con el interés particular en el nivel medio superior y superior, los autores se dieron a la tarea de modificar, adaptar y rediseñar el modelo original a un modelo de evaluación docente por competencias. Así surge la propuesta del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008) que se caracteriza por evaluar el desempeño docente a partir de la planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

1.2. Modelo de Evaluación de Competencias Docentes

El Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) retoma el conocimiento de prácticas de evaluación del desempeño docente en diversas universidades, tanto públicas como privadas; ha sido planteado con el propósito de orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación. Resaltar la importancia de la función docente para contribuir a que la evaluación repercuta

² Red de Investigación de Evaluación de la Docencia, conformada en 1997, por investigadores de universidades públicas y privadas de México.

principalmente en mejores prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, además pretende coadyuvar a la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes.

Para su desarrollo e implementación se consideraron las siguientes premisas orientadoras: tomar en cuenta el contexto social de las instituciones educativas, ubicar todas las acciones de evaluación del desempeño docente en un marco conceptual de sistema; reconocer las características principales de las prácticas de evaluación vigentes; tomar como punto de partida las prácticas existentes; analizar las distintas propuestas disponibles sobre las competencias docentes; considerar la oportunidad de reanalizar diversos aspectos de la educación formal; reconocer el impacto de las políticas públicas fundadas en la evaluación; apelar a la responsabilidad de los actores sociales directamente involucrados en las instituciones educativas y orientar las acciones de evaluación hacia el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del profesorado.

El MECD es una propuesta que actualmente se encuentra en revisión, valoración o prueba en algunas universidades públicas y privadas de México.

1.3. Objetivo de la valoración del MECD en la Ibero

Valorar la aplicación del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México; a partir de la opinión de maestros con amplia trayectoria académica y reconocimiento como muy buenos docentes, a través de un seminario-taller.

1.4. Metodología para la valoración del MECD en la Ibero

Se diseñaron cinco sesiones de trabajo con ocho profesores de la Ibero quienes contaban con seis características comunes: ser profesores de tiempo completo; ser reconocidos como buenos profesores por su buen desempeño; más de 20 años de experiencia en docencia en educación superior; amplio conocimiento de la propia Universidad; disponibilidad e interés por participar en el seminario-taller y provenir de programas académicos de diversas disciplinas (Estudios empresariales, Arquitectura, Contaduría, Letras, Diseño, Pedagogía, Química y la responsable del área de Formación Docente).

La duración de las sesiones fue de dos horas cada una y distanciadas entre sí una semana. El propósito fue analizar desde su percepción, experiencia y conocimiento de la institución las cuatro secciones del MECD, con las categorías que incorpora, sus respectivas descripciones y, lo más significativo, la aplicabilidad de cada uno de los indicadores. Esto significó ver, por un lado, si los indicadores tenían sentido o no en el contexto de la Ibero y por el otro qué tan claro resultaban de acuerdo a su experiencia. Es importante resaltar que con el fin de que su opinión y reflexión sobre el MECD tuviera mayor consistencia y profundidad, a todos se les entregó con anticipación el artículo: Modelos de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior (García, Loredo, Luna y Rueda, 2008). El cual contiene la presentación del MECD.

De manera previa al desarrollo del seminario-taller (Tabla 1.) se realizó una entrevista con cada uno de los ocho profesores participantes, con el objetivo de conocer su opinión y postura ante la evaluación docente en general y particularmente de los mecanismos que se implementan en la Ibero; además de recoger las sugerencias que consideran pueden contribuir a mejorar este proceso.

1.5. Secuencia y contenido de las sesiones del seminario-taller

Antes de presentar los resultados de la valoración, es necesario, dar a conocer algunos elementos importantes del contexto de la Universidad Iberoamericana que permitan al lector ubicar las

características de la institución en que se desarrollo esta experiencia. Por falta de espacio y evitando hacer una exposición muy extensa de la Ibero, la cual no corresponde a este artículo, escogimos presentar de manera sucinta tres aspectos significativos que se relacionan con el modelo a analizar, esto es: su filosofía educativa, el perfil ideal del docente y el sistema de evaluación docente que opera.

TABLA 1. SECUENCIA Y CONTENIDOS DEL SEMINARIO TALLER

Sesión	Tema	Contenidos
1	Presentación del modelo	Presentación de los participantes con el fin de integrar un grupo sólido con el cual discutir cada una de las etapas que constituyen el modelo. Resolución de dudas e inquietudes de los participantes sobre el seminario en relación al MECD. Presentación del MECD: antecedentes y etapas que lo conforman. Recuperación de las entrevistas que se les realizó previamente sobre su experiencia en la evaluación docente y su posición ante ella.
2	Contexto institucional	Reflexionar sobre el primer bloque del modelo. Considerar las condiciones y elementos que las IES deben tener desarrollados para poder permitir a los profesores y estudiantes el desarrollo de sus actividades, en forma particular las condiciones que desde lo institucional se deben tener para el buen ejercicio de la docencia.
3	Prevención del proceso de enseñanza-aprendizaje	Analizar la previsión del curso que el profesor realiza. Mencionar los elementos que entran en juego, desde la concepción que tienen de la enseñanza y del aprendizaje, sus expectativas de los estudiantes y lo que esperar lograr en el curso (objetivos/propósitos)
4	Conducción del proceso-enseñanza	Reflexionar sobre las competencias que el modelo presenta para esta fase, tales como: <ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la progresión de los aprendizajes. • Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula. • Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.
5	Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje	Análisis de la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, considerando las formas adecuadas para valorar el proceso enseñanza y aprendizaje, así como su impacto. Cierre del seminario, opinión de los profesores. participantes externaron su opinión tanto del modelo analizado, como de la experiencia que había representado el seminario.

1.6. Contexto de la Ibero

La Universidad Iberoamericana (Ibero) con el antecedente del Centro Cultural Universitario (1943). Se crea en 1953 encomendada a la Compañía de Jesús, e imparte estudios de licenciatura y posgrado. Actualmente la Ibero Cuenta con 35 programas de licenciatura, y 31 programas de posgrado de los cuales, diez se encuentran registrados en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT.

1.7. Ideario de la Ibero

El ideario universitario refleja la naturaleza y finalidad de la Ibero. Es una institución de enseñanza superior que tiene por fin esencial la conservación, transmisión y progreso de la cultura mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita, la investigación científica y, según su naturaleza, la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aula (Ibero, Ideario, s/f).

Con la Misión de formar profesionales e investigadores de proyección internacional, con calidad humana y académica, que se comprometan en el servicio a los demás; y desarrollar y difundir el conocimiento

para el logro de una sociedad libre, justa, solidaria y productiva. Y la Visión de ofrecer a sus alumnos una formación integral que vaya más allá de la mera adquisición de información o conocimientos, al favorecer su crecimiento como personas, mediante el desarrollo de sus capacidades, su sentido de ser con y para los demás, y sus actitudes de compromiso, de manera especial, con los más necesitados de la sociedad (Ibero, Ideario, s/f).

La filosofía Educativa de la Ibero fue promulgado por el Consejo Universitario el 25 de julio de 1968 (Ibero, Filosofía, s/f). En la que promueve un ambiente de apertura, libertad, una integración de los valores con los adelantos científicos y filosóficos de nuestros tiempos. Involucrándose en la búsqueda "desinteresada, de una cultura y una identidad nacional, plenamente ajustadas a nuestra problemática y a nuestras realidades históricas". Mediante el desarrollo de una conciencia social en todos sus miembros.

Importante es la solidaridad en valores humanos, buscando "sinceramente el orden y la paz por la justicia; el respeto a la dignidad eminente de la persona humana; la más equitativa distribución de la riqueza en los ámbitos interno e internacional; la efectiva igualdad jurídica de todas las naciones; y el desarrollo acelerado, armónico y eficaz de todas las comunidades humanas.

También se fundamenta en cinco Principios Básicos: 1) la libertad académica de enseñanza e investigación sin más límites que las normas supremas de la Moral y del Derecho; 2) la libertad de conciencia de todos sus miembros; 3) autonomía real de las funciones universitarias; 4) constante y sincera apertura al diálogo con todas las corrientes ideológicas y 5) un sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecidos.

Para llevar a la práctica su filosofía educativa se vale de cinco medios: Criterio de selección que abren su puerta a estudiantes que se prevé tendrán participación eficaz al bien común de nuestro país; desarrollo de un ambiente de plena libertad de creencias; la objetividad mediante el desarrollo pleno de los avances científicos, filosóficos, artísticos y técnicos, sin discriminación ni prejuicios provenientes; la integración universitaria mediante el dialogo interdisciplinar para fomentar la integración de diferentes saberes; y la excelencia académica a través de desarrollar tanto la docencia como la investigación y la difusión cultural.

1.8. Perfil del profesor para la Ibero

Como parte de los documentos institucionales, la Ibero cuenta con un texto en donde se describe detalladamente el Perfil ideal del profesor (Ibero, Perfil docente, s/f), para fines de este documento solo se realizará una breve descripción de algunas de las características que en él se describen.

Al ser una universidad preocupada del desarrollo del factor humano, describe los elementos que como persona, profesionista y educador deben poseer los docentes. En este sentido es importante que desarrolle una excelencia académica y profesional, mediante una claridad de los conocimientos, capaz de utilizar metodologías con rigor científico; posee una actitud interdisciplinaria y de dialogo, reconociendo el valor de la crítica. Por lo que respecta a su formación personal humanista, es considerado como una persona consciente de su dignidad personal y la de los demás; mantiene relaciones adecuadas interpersonales; muestra una actitud de adhesión hacia sus valores y desarrolla su actividad profesional con responsabilidad, libertad y compromiso. Así mismo mantiene una sólida formación social humanista consciente de los problemas sociales; tomando una actitud solidaria y de justicia social frente a la situación social; práctica una colaboración profesional en la solución de problemáticas sociales.

También se explicitan las funciones que los docentes deben desempeñar, tiene que elaborar programas académicos que presenten claridad en sus objetivos y que sean acordes a las necesidades de sus alumnos y de la sociedad. Debe incluir experiencias de aprendizaje que sean atractivas, motivantes y que fomenten un ambiente de colaboración y participación activa entre los estudiante. Debe promover el desarrollo de la capacidad de investigación, reflexión y síntesis; mediante actividades acordes a las características y necesidades de sus alumnos, sin descuidar el nivel académico; define un método de retroalimentación justa y oportuna que permita comprobar el logro de los objetivos propuestos, promoviendo la autoevaluación y coevaluación; mejorando su capacitación, promoviendo su actualización profesional y pedagógica.

Se espera que el docente como asesor, tenga los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan brindar apoyo académico. Mantener una comunicación adecuada y permanente con los asesores de otros departamentos, directores y el personal que se encuentre involucrado en la formación de los estudiantes. Considerar al estudiante como un actor central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de estar interesado en el desarrollo persona y profesional de los alumnos, para lo cual puede apoyarse en las departamentos y personal de apoyo con el que cuenta la universidad; considere al estudiante como el actor principal de su formación tanto personal como profesional; posee la capacidad para comprender y asesorar a los estudiantes en un ambiente de respeto, mediante una relación honesta y sincera; provee al estudiante de la información requerida así como de las posibles alternativas; manifiesta su opinión con claridad y sinceridad, en cuanto a las actividades desarrolladas por el estudiante en relación a su formación personal y profesional.

1.9. Evaluación docente en la Ibero

El modelo de evaluación se estructura con base en el análisis de las necesidades sociales, los objetivos y metas institucionales, los recursos para el desarrollo de las actividades educativas, los procesos educativos, los productos obtenidos y el impacto generado por el conjunto de acciones educativas. Resultado de las relaciones entre estos elementos, se plantean como criterios de calidad: pertinencia, viabilidad, eficiencia, eficacia, efectividad y sostenibilidad.

1.10. Instrumentos de evaluación docente en la Ibero

La Ibero ha implementado el Sistema de Evaluación de los Procesos Educativos (SEPE) para realizar la evaluación de su personal docente. Durante varios años se había estado aplicando un mismo instrumento tanto para el posgrado como para la licenciatura. A partir de 2006 se realizó una modificación buscando diferenciar los instrumentos entre ambos niveles educativos, por lo que se genero un instrumento propio para posgrado.

El SEPE recupera la opinión de los estudiantes para realizar una evaluación del docente, mediante un instrumento en donde el estudiante vierte su opinión sobre el desempeño que el docente tuvo durante el periodo escolar, en el caso de la Ibero es semestral. Es oportuno acotar que es un mismo instrumento para todas las carreras y materias que se imparten en la Ibero. Tiene el "objetivo de proporcionar información útil, válida y confiable, para evaluar el desempeño docente de los profesores y fundamentar la toma de decisiones tanto administrativas como académicas, orientadas a mejorar la calidad de la docencia en la Ibero CM." (Ibero SEPE, 2009).

Para la evaluación docente de nivel licenciatura, a partir de 2010, se han implementado cuatro distintos Instrumentos para recoger información, el SEPE 1 y SEPE 2 son aplicados de forma obligatoria, mientras que el SEPE 3 y SEPE 4 sólo se aplica a petición del docente.

1.10.1. SEPE 1 Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (por parte de los alumnos)

Este instrumento, es respondido en línea, considera la opinión de los alumnos sobre el desempeño del profesor durante el curso, los datos obtenidos son de carácter cuantitativo. Los alumnos responden este mecanismo durante las dos o tres semanas antes de concluir el semestre y el sistema libera los resultados para ser consultados por el profesor cuatro días después de haber terminado el periodo académico, de tal forma que se minimiza la posibilidad de que los resultados interfirieran en las calificaciones que el docente realice de los estudiantes.

1.10.2. SEPE 2 Cuestionario de Autoevaluación (por parte del profesor)

Es un instrumento que el profesor responde en línea como un ejercicio de autoevaluación sobre su desempeño profesional durante el periodo escolar que está por terminar. Con la finalidad de que sea el profesor quien reflexione sobre algunos elementos de planeación, conducción y evaluación del curso, así como la interacción con los estudiantes, y las competencias profesionales con el fin de identificar sus áreas de oportunidad y fortalezas. El profesor responde este instrumento durante el mismo periodo en que el alumno contesta el SEPE 1.

1.10.3. SEPE 3 Portafolio del profesor

Esta modalidad de evaluación sólo se aplica a solicitud del profesor o del coordinador con la autorización del docente. Consta de recoger información sobre las actividades realizadas por el docente durante el semestre; con el objetivo de retroalimentarlo y en caso necesario proponerle estrategias, textos o métodos de evaluación alternativos, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha realizado durante el ciclo escolar que concluye, con la finalidad de mejorar el siguiente curso.

1.10.4. SEPE 4 Evaluación de pares

Al igual que el SEPE 3 también se realiza a solicitud del profesor o del coordinador; el par será un profesor que colabore dentro del mismo departamento. Para lo cual se cuenta con un formato de observación de clase que permite recuperar los diferentes aspectos de la interacción que el profesor ejecuta durante su clase.

A continuación presentamos la experiencia desarrollada del seminario-taller en la Ibero, en concreto las opiniones manifestadas por los profesores.

1.11. Resultados de la valoración del modelo por profesores de la Universidad Iberoamericana

En este apartado se recuperan la experiencia de las sesiones del seminario desarrollado con los profesores de la Ibero, rescatando sus opiniones y sugerencias. Con el fin de que el lector tenga suficiente claridad de los comentarios y aportaciones de los profesores cuando discuten sobre algún indicador, consideramos necesario presentar en cada sección del MECD correspondiente, seguido de las opiniones de los profesores sobre los indicadores de dicho apartado. Por razones de espacio y necesidad de concentrarse en el modelo, no incluimos aquí las presentaciones y generalidades de la primera sesión del Seminario-taller.

1.11.1. Contexto institucional

Esta sección del Modelo es diferente a las tres restantes porque busca analizar las condiciones institucionales para el buen desempeño de la docencia. Se considera que el contexto (Tabla 2.) juega un papel preponderante y que se relacionan directa o indirectamente en el desarrollo de las actividades académicas.

TABLA 2. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Elemento a considerar	Descripción	Indicadores
Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas)	Involucra la filosofía, misión y visión institucional; así como las características del contexto educativo y de la organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.	<ul style="list-style-type: none"> - La filosofía, misión y visión institucionales - Las características del contexto educativo (perfil de estudiantes y profesores) - La organización y demandas institucionales de trabajo colegiado. - La congruencia y coherencia de la asignatura con los propósitos del Plan de estudios, y - La organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.
Desarrollar procesos de formación continua que apoyen la trayectoria profesional del profesorado	Incluye los procedimientos institucionales de formación docente implementados para el desarrollo profesional del profesorado, considerando programas de formación pre-servicio, en servicio y de formación continua.	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas de formación claramente explicitadas. - Planes de formación centrados en las necesidades institucionales y personales de los docentes (noveles y consolidados). - Programas y actividades adecuados a las necesidades detectadas. - Estrategias sistemáticas para valorar el impacto de los programas de formación continua.
Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación	Incluye los procesos colegiados y de colaboración del profesorado, fomentados por la organización, y orientados a la mejora y desarrollo de las instituciones en los que se integren las actuaciones docentes tanto en los niveles de la vida laboral como ciudadana.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de diálogo de los participantes. - Trabajo en equipo. - Negociación y resolución de conflictos. - Capacidad para gestionar proyectos. - Capacidad de innovación y liderazgo compartido. - Criterios específicos para la certificación, acreditación y titulación. - Estrategias de evaluación y seguimiento de egresados. - Redes de colaboración. - Incorporación de nuevas tecnologías.

Para los profesores de la Ibero, la primera sección correspondiente al Contexto Institucional resultó significativa. Pensamos que la identificación que tuvieron con muchos de los indicadores del contexto se debió, por un lado, a las líneas de acción, los objetivos y metas establecidas para los siguientes tres años en el Plan Estratégico 2007-2011, y por el otro, a la presencia de una clara Filosofía Educativa. El plan estratégico de la Ibero es el reflejo de la presencia de contar con una planeación macro, como lo indica el modelo, de ahí que los profesores asociaran varios de los indicadores de esta sección con los elementos que rigen y orientan las funciones de la Ibero, en sus ejemplos y comentarios se percibía que manejan la información correspondiente a esta planeación estratégica.

De igual forma, todos conocían la orientación de la Misión y la Filosofía de la Ibero, podríamos afirmar que hasta cierto punto se manifestaron orgullosos de ella.

En esta línea comentaron que los documentos rectores de la institución (Plan estratégico, Filosofía Educativa, Misión, Visión, estatutos, normas, reglamentos, etc.) están al alcance de todos porque se encuentran en la página WEB de la universidad (<http://www.uia.mx>) y las acciones que se desarrollan deben estar en congruencia directa con ellos, de ahí la necesidad de conocerlos. Por ejemplo, existe un plan rector en el que se expone el perfil ideal del profesor, pero a su vez, cada coordinación de

licenciatura elabora su propio perfil de acuerdo a las orientaciones generales e incorporando las características particulares de cada carrera.

Un tiempo importante de la sesión se ocupó en comentar la organización y operación académica del currículo, debido a que en la Ibero existe una coordinación que se encarga de dar todos los lineamientos para el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de planes y programas de estudio. Tocar el tema de esta coordinación animó las aportaciones porque se le reconoce su liderazgo y al mismo tiempo su rigidez. Para no entrar en muchos detalles quedó claro que la Ibero tiene toda la normatividad necesaria para diseñar, operar y evaluar los currículos.

Por ejemplo, la institución ofrece los lineamientos y formatos a través de su portal para que todos los coordinadores tengan acceso a ellos y desarrollen su programa de la licenciatura tomando en cuenta elementos como: fundamentación, el contexto, el perfil de egreso, el mapa curricular, etc. En dicho diseño se proponen elementos que incorporan la Misión, Visión y los elementos filosóficos educativos del modelo Ignaciano.

Además también cuenta con la normatividad para *la organización del trabajo colegiado*, que lo tiene distribuido en varias instancias de decisión como son los Consejos Académicos de Departamento y los Consejos Técnicos de los programas curriculares.

En lo que corresponde al indicador *Congruencia y coherencia de la asignatura con el plan de estudios*, se nos hizo ver que desde su perspectiva éste no corresponde a esta sección de Contexto Institucional, sino a la etapa de Previsión del modelo.

En cuanto al segundo elemento del contexto que enuncia *desarrollar procesos de formación continua* que apoyen la trayectoria profesional del profesorado, los participantes afirmaron que en la Ibero se cuenta con organismo dedicado exclusivamente a la formación docente y como parte del mismo si existen *Estrategias sistemáticas para valorar el impacto de los programas de formación continua*. Por ello confirmaron que en la Ibero existe una serie de cursos que se ofertan a los docentes de manera permanente.

El grupo de profesores percibió una carencia de lo que el MECD quiere evaluar. Con ello nos referimos a que no menciona en los indicadores del contexto, la necesidad de contar con un sistema de evaluación docente en la institución. Por el contrario los profesores aseguraron que la Ibero cuenta con un sistema bastante desarrollado, el cual se presenta en forma general en este mismo documento. Sin embargo, mencionaron que "falta capacidad administrativa para emplear de mejor forma los resultados del instrumento de evaluación docente," debido a que, en el mejor de los casos es el propio docente quien por iniciativa propia revisa los resultados sin un acompañamiento del coordinador del departamento y sin retroalimentación de sus pares.

Respecto al tercer elemento de contexto institucional: *impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación*, los profesores mencionaron que el primer indicador, *capacidad de dialogo de los participantes*, debería especificar que este dialogo es entre autoridades con profesores siendo así más claro. Así mismo tanto el *trabajo en equipo* como la *negociación y resolución de conflictos* se hace a través de los Consejos Técnicos, Académicos y claustro de profesores apoyados en el estatuto orgánico y reglamentos. Los *criterios específicos para certificación, acreditación y titulación* se especifican en el estatuto orgánico y los reglamentos. En cuanto a la *capacidad para gestionar proyectos* la universidad lo resuelve a través de la dirección de investigación.

Las *estrategias de evaluación y seguimiento de egresados* son un programa institucional para el cual existe una coordinación específica; asimismo existe un programa que propone la incorporación de tecnología de la comunicación y la información a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto los tres elementos y sus respectivos indicadores de la sección del Contexto Institucional, fueron plenamente aceptados por todos los profesores participantes de la Ibero y considerados como importantes para asegurar el desarrollo de cualquier proceso de planeación, conducción y evaluación de una institución. Pero además son acciones necesarias para desarrollar una práctica docente adecuada. Quedó claro que el diseño, desarrollo, implementación y seguimiento de los elementos e indicadores de la etapa de Contexto Institucional son responsabilidad de la institución como su nombre lo indica.

Para analizar los siguientes tres secciones del modelo, seguimos la misma estructura, presentando al inicio el modelo y después su análisis. Es conveniente resaltar que cada sección se compone de tres columnas, en la primera se especifica la competencia a evaluar, en la segunda su descripción, lo que permite una mejor comprensión de la misma y en la tercera columna se enlistan los indicadores que se desglosan y a su vez componen la competencia.

1.11.2. Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje

La segunda etapa del MECD corresponde a la previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 3.), donde se presenta la competencia de planear el curso de la asignatura, su descripción y once indicadores propuestos para valorar el desarrollo de la competencia.

TABLA 3. PREVISIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Competencia	Descripción	Indicadores
Planear el curso de la asignatura	Engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Domina los saberes de su materia. - Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica). - Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. - Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. - Selecciona o desarrolla materiales didácticos. - Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción. - Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos. - Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura. - Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> significativo; colaborativo; autónomo. - Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. - Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.

La descripción de la competencia llevó a los profesores a expresar su concepción de la docencia, recuperamos para este texto algunos de los comentarios porque reflejan una actitud y forma de entender la docencia.

Ven a la docencia como una vocación de la vida, como “un llamado”, “un don”, una actividad para la que tienen facilidad y que les reporta satisfacción.

Para algunos de ellos la vocación docente aparece estrechamente vinculada con la experiencia como un acto de amor, que en cuanto tal implica ejercer la empatía, la comprensión, la aceptación del otro, y más allá de eso, también implica compartir la vida, los pensamientos y los sentimientos. La docencia supone la capacidad de “mirar el corazón” del alumno para entender lo que vive y lo que busca. Por otro lado también mencionaron que la vocación docente implica la necesidad de transmitir y compartir. La primera como la característica fundamental del docente, que va más allá de “aprender técnicas” porque brota espontáneamente del sujeto cuando éste tiene “algo que decir”, cuando domina de tal forma un asunto que tiene un mensaje para los demás. Por otro lado compartir es un concepto más amplio y rico que el de “transmitir”, pues implica que el docente también recibe, y que la interacción con el estudiante le enriquece a él o ella también. De la misma forma es el deseo de renovarse continuamente es una actitud de apertura para entender la realidad desde otras perspectivas, y esto incluye “estar atentos a las voces de sus alumnos”, ellos son una valiosa fuente de información y son los destinatarios del proceso educativo (Patiño, 2010).

En general consideran que los alumnos son honestos y francos y por ello proponen creer en ellos.

Interactuar con los demás colegas y alumnos es una fuente de aprendizaje que hace posible que el docente se renueve continuamente. El aprender de los demás implica una actitud de apertura y de escucha.

La vocación docente como pasión, concepto que se relaciona con el “gusto”, “disfrute”, “gozo” de la actividad que desarrollan (Patiño, 2010).

Respecto a la etapa de Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje los profesores mencionaron que ésta resultó tan significativa como la del Contexto Institucional, debido a la importancia que ellos le otorgan a la planeación. En su experiencia este aspecto es de los más importantes para asegurar un buen resultado en la docencia.

Derivado de la planeación institucional y de la organización curricular el profesor cuenta con dos documentos previos a la elaboración de su programa y que le sirven de apoyo y orientación; el primero es la carátula que indica solamente el objetivo general, los contenidos y referencias básicas, ésta la elaboran los profesores que participaron en el diseño curricular de la carrera. El segundo documento es la guía que se solicita elaboren especialistas del tema ya que contiene los prerrequisitos, la importancia de la asignatura en función del perfil del egresado, y que permiten asentar elementos de la Filosofía Educativa de la institución, objetivos generales y específicos, temas, bibliografía, métodos (estrategias de enseñanza) y evaluación del aprendizaje. Por último el profesor de la asignatura con la orientación de esta guía desarrolla su programa de estudios. En otras palabras los profesores dejaron ver la importancia que la Ibero y ellos mismos otorgan a la planeación.

Cada año realizan una actualización de las guías con base en las innovaciones y nuevos conocimientos en torno a su materia, comentaron “dedicar una hora de planeación por cada hora de clase a la semana”, lo cual nos habla de una dedicación detallada a la selección de textos, dinámicas y estrategias.

En cuanto a sus opiniones sobre los indicadores del modelo señalaron que el indicador *Delimita el enfoque de enseñanza* no especifica que se deben considerar los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, reconocen la importancia de *Establecer claramente y en acuerdo con los alumnos las reglas de*

convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos, sin embargo esto se hace más en forma verbal que asentándolo en el programa.

Un comentario interesante resultó de mencionar que le MECD especifica las partes de un todo en la Previsión, pero no contempla la relación entre ellas, lo que aseguraría la coherencia de esta etapa.

Los profesores consideran los indicadores que conforman la etapa de la Previsión apropiados y pertinentes para ser aplicados en el contexto de la Ibero, en donde la selección de materiales actualizados, dinámicas atractivas y la incorporación de recursos didácticos (multimedios, internet, Blackboard, etc.) han sido promovidos por las autoridades y coordinadores de las diferentes carreras, buscando la actualización continua de los contenidos y estrategias de enseñanza.

1.11.3 Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje

De alguna manera la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 4.) en un modelo de evaluación docente se convierte en una parte sustancial, de ahí que el número de indicadores se incremente en relación a las otras etapas. Además es factible que los profesores se identifiquen más fácilmente con los indicadores de esta etapa, debido a que se ven reflejados en las acciones que realizan cotidianamente en el aula.

TABLA 4. CONDUCCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Competencia	Descripción	Indicador
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)	Toma en consideración los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, establece dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación de los conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso. - Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo. - Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación. - Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías. - Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones.
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas, incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos, uso apropiado de los materiales y herramientas didácticas, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, así como los procesos de evaluación formativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase. - Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. - Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. - Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes. - Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. - Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. - Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. - Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.
Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico	Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones públicas ante audiencias de diversos tamaños.	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas. - Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo. - Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita. - Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera.

El primer elemento causó confusión entre los profesores participantes debido a que se retoman algunos elementos ya mencionados en la etapa de previsión, por lo cual fue necesario aclarar que los indicadores

bajo la competencia *Gestionar la progresión del aprendizaje* corresponden a la planeación que el maestro hace cotidianamente para su clase.

Una primer sugerencia que realizaron los profesores fue ampliar la definición de los indicadores por lo que fue necesario completar información para una mejor precisión y comprensión, por ejemplo: el primer indicador establece la apropiación de diferentes tipos de contenidos y debería incluir habilidades, aptitudes y valores; en cuanto al uso de diversas estrategias de enseñanza apoyadas en diversa tecnología comentaron que sería más claro uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversos recursos didácticos y especificar entre paréntesis aquellos que se quieran valorar, impulsar o considerar. Por otro lado el indicador selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación, sugirieron considerar diferente la opción de materiales didácticos, a la de evaluación por lo que podrían hacerse dos reactivos: el primero de ellos, selecciona y construye materiales didácticos y el segundo selecciona y construye materiales y formas de evaluación.

En cuanto a la segunda competencia *Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula*, no se comprendió el indicador *Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase*, por la dificultad que representa evaluar o visualizar una situación de este tipo.

Respecto al indicador *Trabaja con estudiantes que presentan dificultades* sería conveniente especificar qué tipo de acciones se esperan así el tipo de dificultades de los estudiantes.

Sobre el indicador *Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes*, debería incluir también formas colaborativas.

Al revisar el indicador *Provee oportunidades equitativas de participación en el aula* mencionaron que sería más claro especificar cuáles son sus características.

Consideran que en el indicador *Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa*, la última debería de mencionarse en la etapa de valoración del impacto del proceso E-A.

Valoran como pertinente incorporar dos indicadores más, a saber: promueve la interacción entre los estudiantes y promueve la interacción de los estudiantes con el contenido, y de los estudiantes con la competencia.

Por lo que respecta a la última competencia *Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico*, hubo pocas observaciones y se hicieron dos acotaciones; en el primer *Indicador estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas*, se sugirió incorporar lo visual; en el indicador *Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones así como estructuras sintácticas para la comunicación escrita* quitar el elemento de ilustración. Y generar otro indicador que considere la elección que el profesor hace de materiales de ilustración, videos y multimedia para una adecuada comunicación visual.

De forma general los profesores estuvieron de acuerdo en que las competencias e indicadores desarrollados en la etapa de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje son pertinentes y factibles de ser evaluados en el marco de la práctica docente que se lleva a cabo en la Universidad Iberoamericana

1.11.4. Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje

El cierre de todo proceso formativo es sin lugar a dudas la evaluación, Es la forma de recuperar lo aprendido, así como de conocer los alcances y logros. Una de las características recientes en esta etapa es la incorporación de diferentes modalidades e instrumentos de evaluación. Para el modelo lo

denominamos como "Valoración" (Tabla 5.) que está representada por una competencia, su descriptor y cuatro indicadores.

TABLA 5. VALORACIÓN DEL IMPACTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Competencia	Descripción	Indicador
Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso enseñanza-aprendizaje, así como su impacto	Considera los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de la asignatura. - Involucra estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua. - Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes. - Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño. - Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de las metas del curso.

A pesar de estar correctamente redactada la competencia: *Utilizar formas adecuadas para valorar procesos enseñanza - aprendizaje, así como su impacto*, sugirieron mejorar la redacción con solo incluir una "y" antes de aprendizaje. En esta misma línea los profesores pensaron que la palabra impacto tiene una connotación fuerte por lo que el nombre de esta etapa debería ser la *valoración del proceso de enseñanza y de aprendizaje al termino del curso*.

Sugirieron que dentro de los descriptores de esta etapa del MECD se podría incorporar la satisfacción de las expectativas del profesor y de los estudiantes ya que no alude al tema y debería ser parte de la valoración. Consideran que el indicador: *Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes*, debería decir: *Da seguimiento al avance personal de los estudiantes durante el ciclo escolar*, porque trayectoria implica seguimiento durante varios periodos mientras que ciclo escolar es el momento en que tiene contacto con los estudiantes. Aún así, en grupos numerosos esto sería difícil de llevar a cabo.

En el caso del último indicador involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de las metas de curso, por esto no está incluido en la competencia.

El indicador *Involucra estándares de excelencia en la actividad académica, personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua*, les pareció un indicador que rebasa la competencia en la que está inscrito. Los términos excelencia y alto nivel relacionados con aspectos personales y profesionales convierten al indicador en algo complejo, difícil de imaginar su significado, por tanto no cumple con la característica de un indicador de ser claro.

Respecto a los dos últimos indicadores (recurrir a la autoevaluación y al dialogo con pares) los profesores comentaron que son alternativos, que la Ibero los ha incluido en su proceso de evaluación, pero no han visto clara su implementación. Están totalmente de acuerdo con estos indicadores.

Fuera de estas pequeñas acotaciones, en general los profesores participantes manifestaron estar de acuerdo con la competencia y sus indicadores.

La revisión del MECD permitió tener un acercamiento con profesores de diferentes áreas disciplinares, así como conocer su percepción en torno a la evaluación docente, particularmente sobre los procesos desarrollados en la Ibero. Manifestaron desarrollar procesos de evaluación continua y permanente a lo largo del semestre, obteniendo evidencias cotidianas del aprendizaje de los estudiantes; reconocieron que no ha sido fácil que el alumno se autoevalúe, aún se requiere continuar promoviendo esta actividad.

1.12. Posturas de los profesores ante la evaluación docente

Consideran que es necesaria una mayor difusión de los medios y mecanismos que la Ibero tiene para evaluar al docente, debido a que aún hoy en día suele suceder que algunos profesores se enteran por lo que van escuchando en el transcurso del semestre. Comentaron que se debe difundir el sentido formativo del cuestionario de opinión del alumno (SEPE-1) debido que actualmente al ser mencionado pareciera más una amenaza para el profesor con comentarios como: "cuidate de la evaluación..." "ojo con la evaluación..." o se oía a nivel pasillo una serie de comentarios negativos que reflejaban la inconformidad de profesores al referirse a ella.

En cuanto a si conocen el actual cuestionario de opinión que responden los estudiantes (SEPE1), la mayoría responden que sí, algunos incluso afirman que lo conocen muy bien y otros matizan su respuesta diciendo "bueno algunas preguntas, o lo conozco en general", y hay quienes dicen no lo conocen porque sólo está en el sistema y han tenido problemas para acceder a él. Sin embargo, mencionaron que la actual forma de evaluar que lleva a cabo la Ibero "es válido y los alumnos tienen un abanico amplio para evaluar a sus profesores", "es bueno porque nos ayuda a identificar cosas que ya son sabidas, cuando un profesor es malo", "aunque solo se le debe tomar como los resultados de una encuesta de opinión".

Sobre la evaluación, las opiniones no fueron unánimes, los comentarios negativos se vertieron en torno a que el contestar el cuestionarios es obligatorio para los estudiantes y eso deforma mucho sus finalidades; "es un lío, no sabes que hacer, si llegas a tener un problema con el grupo, sales más evaluado"; "es súper subjetivo; si les caes bien a los alumnos te califican bien, eso no es una buena evaluación"; "pareciera que es lo único que toman en cuenta para premiar y castigar"; "creo que no da todo lo que podría dar", "en posgrado es común tener pocos alumnos, si es así la evaluación no cuenta para estímulos o para que te feliciten, pero al ser pocos, si uno te califica mal, afecta tu promedio"; "los alumnos de los primeros semestres lo contestan con más seriedad, los últimos semestres lo contestan al aventón sólo para que no les bloquen la preinscripción".

En general se considera que el reconocimiento que la Ibero realiza a los profesores mejor evaluados es positivo. Sin embargo, muchos profesores que son buenos, pero que no llegan al promedio de los excelentes, les "pega" emotivamente saber que su esfuerzo y desempeño no es reconocido por la institución. En esta misma línea de ideas, los entrevistados piensan que el extrañamiento que se hace a los profesores mal evaluados mediante un escrito, tiene consecuencias negativas, porque así lo han visto, no funciona como aliciente y menos como estímulo, hay profesores que no se levantan de la descalificación.

Una deformación que conlleva el actual sistema de evaluación es que convierte a los profesores en muy condescendientes, saben que el estudiante puede perjudicarlo en su evaluación y "prefieren no apretar mucho las tuercas o lo que esto signifique de laxitud". En cuanto a estudiantes mencionaron que uno de los principales problemas es que ellos no creen en la evaluación de los profesores, la contestan porque es obligatoria, no se toman el tiempo de leer las preguntas y reflexionar sobre el profesor que califica, simplemente llenan el cuestionario sin poner atención.

Los profesores consideran que el SEPE 1 no refleja por completo lo que pasa en el aula, lo que se traduce como poco convencimiento de ellos sobre lo que mide el instrumento, y argumentan que falta incluir algunas preguntas que hagan referencia a la disciplina que se está evaluando porque la práctica docente puede variar mucho dependiendo de la disciplina. Otra opinión interesante en cuanto a lo que realmente evalúa el SEPE, nos dijeron que parece que el instrumento califica más la personalidad del profesor y no su práctica docente.

En cuanto a la retroalimentación, todos mencionan que sería importante que alguien les comente los resultados. En el esquema de Ibero, la propuesta es que sean los coordinadores los responsables de esta actividad, pero ellos no se darían abasto con esa tarea, son muchos profesores y no tiene tiempo por sus múltiples actividades. El ideal sería que pudieran analizar sus resultados con alguien cercano, alguien que los conozca.

La evaluación de la práctica docente debe continuar mejorando y ampliándose a la aplicación de otros instrumentos, entre ellos el portafolio, la observación, la autoevaluación, etc., encaminados a una evaluación integral. Sin embargo aún no se aplican y no tienen ningún peso en la ponderación de los resultados.

A su vez dijeron que un mecanismo para retroalimentar su labor docente podría ser mediante reuniones con profesores durante el semestre para ir conociendo el avance del programa.

Mencionaron que la evaluación docente debe incluir algunas categorías a evaluar como: grado de actualización, tiempo dedicado a la materia, interés por aprovechamiento del alumno, medir cumplimiento de objetivos, conducción de la clase, tipo de relación entre alumno y profesor, y de todos estos obtener los indicadores más precisos para hacer la evaluación. Incluidas en diferentes instrumentos que favorezcan la reflexión como un diario de campo, una evaluación formativa, una observación, una autoevaluación.

La evaluación docente dijeron unánimemente debe tener como finalidad la retroalimentación al profesor y no como un instrumento de gestión. Una frase muy alusiva a este respecto la dijo una maestra al comentar: "La evaluación debe generar confianza y no miedo, porque el miedo paraliza y la parálisis no favorece la educación".

Por otro lado, ven como positivo que actualmente la institución haya buscado diferenciar el instrumento de la licenciatura del de posgrado, opinan que funciona relativamente pero que se puede perfeccionar, sobretodo que debe servir para mejorar. Consideran también que la parte más rica del instrumento está en los comentarios que los estudiantes vierten abiertamente en la parte final.

2. REFLEXIÓN FINAL

Es importante señalar que los profesores que participaron en el seminario han sido evaluados como buenos docentes durante varios periodos, quienes laboran de tiempo completo en la Ibero en diferentes departamentos, cubriendo así disciplinas del área de ciencias sociales y humanidades, artes y físico matemáticas lo que proporcionó una amplia gama de comentarios con base en su formación y experiencia profesional.

Esta valoración tiene una connotación importante por tratarse de una institución de educación superior privada debido a que sus características permiten analizar las posibilidades de aplicación del modelo en un contexto muy específico.

Los profesores consideran necesaria e importante la presencia de la etapa de Contexto institucional, así como sus indicadores, para el buen funcionamiento de una universidad; debido a que se manifiestan explícitamente las directrices que guían las funciones de docencia, difusión e investigación con base en los elementos como la planeación estratégica, la filosofía educativa, la misión y la visión entre otros.

Es pertinente mencionar que los profesores participantes manifestaron un conocimiento claro y sólido de la filosofía educativa de la Ibero que se caracteriza por ser humanista, y no desconocen lo que a planeación estratégica se refiere.

Por otro lado, la organización centralizada que tiene la Ibero de diseño curricular, de elaboración de planes e incluso de carátulas y guías como dos antecedentes para que el docente elabore su programa, hacen de la implementación de la docencia un proceso que asegura que la planeación si se realiza y está presente, además que los docentes participantes por su experiencia otorgan mucha importancia a este aspecto.

Respecto a la planeación, consideran que es importante para impartir la asignatura porque permite organizar las estrategias de trabajo, la forma de interacción con los estudiantes con base en el número de alumnos en el grupo, así como la selección de los recursos más adecuados y los momentos y formas de evaluar el aprendizaje, además piensan que los indicadores del modelo son aplicables en la Ibero.

Para los profesores participantes, los indicadores de conducción-interacción son pertinentes para la Ibero a pasar de ser numerosos, en el sentido de que el docente cubre unos u otros y no la totalidad de ellos.

En cuanto a la dinámica de la clase consideran valiosa la participación activa de los alumnos, lo que conlleva a tener disponibilidad para escuchar argumentos y resolver dudas; además creen que es importante la retroalimentación hacia los alumnos durante el curso y no sólo al final del mismo.

Así mismo la etapa de evaluación del MECD puede ser viable a la forma de trabajo de los maestros de la Ibero, debido a que ellos expresaron que la evaluación es un medio idóneo para medir el logro de los objetivos, tomando en cuenta el proceso desarrollado por los estudiantes a lo largo del curso; lo que les permite no sólo entregar una calificación sino retroalimentar a los alumnos.

El analizar y discutir este modelo de evaluación docente tuvo un significado especial en los profesores participantes, porque les permitió reflexionar sobre las diferentes etapas más significativas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, como son la planeación, conducción y la evaluación. Los maestros de la Ibero se vieron reflejados en muchos de los indicadores del MECD al recordar muchas acciones y estrategias que hacen.

Por otro lado, surgió la inquietud, si este tipo de modelos lo que hacen es reconocer solo un tipo de docencia, o dicho de otra manera si lo que hacen es orientar a la estandarización de la práctica docente, dejando fuera la innovación, creatividad o cualquier modalidad diferente. Sin embargo, consideraron que los objetivos, los fundamentos y la variedad de competencias e indicadores apuntan a que su finalidad es para ser utilizado como un medio de reflexión sobre la principal función de las IES: la docencia y que quienes deben entenderlo muy bien son las autoridades para que no se convierta en un proceso rígido, y que tampoco busquen estandarizar la docencia.

El MECD, en opinión de los profesores es un modelo que se puede aplicar claramente en la Ibero, sin embargo, mencionaron que habrá que tener mucho cuidado en el diseño de los instrumentos que traducirán dicho modelo, que se vislumbra como el siguiente reto importante el generar instrumentos buenos, fieles al modelo, lo que permitirá la correcta aplicación del mismo; porque estos deberán ser idóneos, coherentes y consistentes con el mismo; superando el tradicional cuestionario de opinión del alumno, explorando y generando instrumentos alternativos de evaluación docente que permitan recoger información desde diferentes perspectivas, como la autoevaluación, el portafolio de evidencias y la evaluación de pares.

Finalmente, es de resaltar que en opinión de los profesores la incorporación del MECD, o de algunos elementos, a la Ibero podría contribuir a que la evaluación docente trascienda en la mejora de la práctica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García, B.; Loredo, Javier; Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 1, Número 3 (e). En línea: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf.
- García, B.; Loredo, J.; Carranza, G.; Figueroa, A.; Arbesú, I.; Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Aproximaciones Teórico-Methodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En: *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México, IISUE.
- Grassick, C. et. al. (2003). La valoración del trabajo académico, México, UAM/ANUIES.
- Ideario (s/f). En universidad Iberoamericana, ciudad de México. Revisado en línea: <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=mgPerfil>.
- Kane, R. G. et. al. (2004). «An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice», en *Higher Education*, vol. 47, núm. 3, Pp. 283-310.
- Loredo, J. (Coord.). (2000 b). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.
- Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/volespecial/contenido-loredo.html>.
- Patiño Domínguez, Hilda Ana (2010). Tesis Doctoral: La educación humanista en la universidad: su análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. México, D.F., Ibero.
- Perfil docente (s/f). En Universidad Iberoamericana, ciudad de México. En línea: <http://www.uia.mx/web/files/009.pdf>.
- Rompelman, L. (2002). *Affective teaching*. Lanham, MD: University Press of America.
- Rueda, M. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. México: CESU.
- Rueda, M. (2004). *La evaluación de la docencia universitaria*. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.

Schön, D. (1994). La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. *Cuadernos de pedagogía* 222, 88-92.

TUNING América Latina (2007). Antecedentes. En línea: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.

Zabalza, M. A. (1990, mayo-agosto). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.





ISSN: 1989-0397

**HACIA UNA DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTO DE
COLEGIALIDAD DOCENTE: ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS DE EVALUACIÓN**

**TOWARDS A DEFINITION OF TEACHING COLLEGIALLY CONSTRUCTION:
METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR EVALUATION**

**NO SENTIDO DE UMA DEFINIÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA COLEGIALIDADE
PROFESSOR: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A AVALIAÇÃO**

Jesús Jornet, Carmen Carmona y Margarita Bakieva

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art12.pdf

En la actualidad, conocemos muy poco sobre la efectividad del aprendizaje profesional de las comunidades docentes: cómo se organizan, mantienen y cómo el profesorado trabaja de forma colaborativa (Dooner, Mandzuk, y Clifton, 2008). De hecho, las distintas lógicas de estudio y perspectivas desde las que se ha explorado la idea de la colaboración docente se han diversificado considerablemente en los últimos años (Lavié, 2004). De hecho, ya no se estudia únicamente el trabajo colaborativo docente desde una aproximación cualitativa, si no que diversos enfoques de carácter más cuantitativo han intentado acercarse al estudio de este concepto. Por ejemplo, desde el enfoque cuantitativo y sociométrico de Siskin (1994), Gargiulo y Benassi, (2000), y desde el enfoque estructuralista del fenómeno colaborativo (Cannon y Moran, 1998) basado en el diseño estructural. Finalmente, se ha refinado el contenido de lo que se considera trabajo colaborativo frente a otras posibles manifestaciones e interpretaciones del fenómeno, en la mayor parte de los casos tomando como referencia la tipología de Little (1990) sobre relaciones colegiales en la que se distingue la enseñanza en equipo, la mejora escolar y la escuela como lugar de trabajo.

Así pues, el objetivo del presente estudio es realizar en primer lugar, una revisión teórica del constructo de Colegialidad y en segundo lugar, delimitar las dimensiones del constructo con el fin de diseñar un instrumento para evaluar la Colegialidad en centros educativos.

El término de colegialidad es un concepto utilizado tradicionalmente para identificar la calidad de la unión entre las personas que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común. En el contexto de habla hispana, si nos centramos en la definición de Colegialidad que aparece en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española así como el diccionario del uso de español de María Moliner, podemos observar que ambas fuentes hacen alusión a la colegialidad como *“la condición del colegiado o cualidad que se organiza como un colegio o una corporación”*. A partir de aquí, la definición de “colegio” sería clave para entender el concepto al cual nos queremos aproximar.

En referencia al término colegio o corporación, el componente de esta variable de colegialidad, es la unión entre sus miembros para poder así construir la jerarquía de la toma de decisiones desde una gestión que tiene en cuenta a todos los miembros de esa comunidad (colegio) que la compone.

Un centro educativo es una institución para y por la enseñanza, que tiene ciertas condiciones comunes entre sus miembros, pertenecientes a la misma profesión pero que atienden a una diversidad. Así pues, sería conveniente hacer referencia al concepto de corporación/organización, ya que de forma sistemática reflejaría ese sentimiento corporativista de la comunidad. Centrándonos en este punto, podemos observar que la mayoría de las definiciones de colegialidad están basadas sobre unas condiciones que nos hablan de unas reglas “impuestas”, establecidas a nivel jerárquico desde la institución, es lo que se ha denominado “colegialidad formal” (Harris y Anthony, 2001). Este tipo de colegialidad burocratizada conlleva según diversos autores al riesgo de perder la autenticidad de la colegialidad. Sin embargo, este tipo de colegialidad también puede servir como punto de partida para establecer formas de colaboración entre el profesorado (Williams, Prestage y Bedward, 2001).

Desde una perspectiva legislativa, la colegialidad como idea de compromiso docente y trabajo común coordinado está abordada en la Legislación vigente en España (LOE, 2006): *“entre las funciones del profesorado están todas las tareas de gestión escolar tales como preparación de actividades, orientación, tutoría y participación en planificación de proyecto educativo del centro y evaluación y la mejora, y todo esto se debe realizarse bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo”*. Así pues, el clima de

trabajo y las condiciones impuestas son un factor muy influyente en el trabajo que realizamos a diario y que repercute definitivamente en el bienestar del profesorado y también en el trabajo con el alumnado.

El tema de la colegialidad es un tema que preocupa a un gran número de colectivos, tanto a nivel nacional como internacional, y es abordado desde dos ópticas bien distintas. Por un lado, como una estrategia positiva para conseguir mejores resultados en los centros educativos destacando sus ventajas, y por otro lado es tratado como una opción política de inhibición de los docentes que responde a intereses económicos. En el presente trabajo, la colegialidad es tratada como una herramienta de carácter positivo tanto para el profesorado, alumnado y el resto de agentes que intervienen en los centros educativos.

Siguiendo a Little (1982), por colaboración definimos una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en el centro y por compartir la tarea de enseñanza, hablando acerca de la enseñanza, planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo (Padrón, 1997).

Siguiendo las ideas de Max Weber (2008), "La colegialidad proporciona a la administración una mayor "solidez" en sus consideraciones." Queda definido, en este caso, que la colegialidad tiene ese carácter impuesto. En este sentido, pensamos que no sería la forma más correcta, ya que lo que pretendemos estudiar es una variable que debe de "surgir" entre el colectivo docente, aunque no descartamos la posibilidad de poder crear las bases para desarrollar un clima propicio para la colegialidad. Digamos que podría ser una condición que propiciase un trabajo conjunto pero no suficiente para que el trabajo conjunto tenga presente la colegialidad.

En los trabajos de investigación actuales en el panorama de investigación educativa, el concepto de colegialidad está representado sobre todo en base a las ideas de los trabajos de Hargreaves (1996), en los que se aborda la idea de equipo docente como una institución en el mundo postmoderno. La toma de decisión en colaboración con los demás y la solución de problemas son una pieza angular de las organizaciones posmodernas resaltando los esfuerzos para construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento del docente e ir más allá de la definición de colegialidad. En línea con Harris y Anthony (2001), Hargreaves define dos maneras de trabajo conjunto: *culturas de colaboración y la colegialidad artificial*. Ésta última concepción es una forma de colegialidad impuesta o más segura, perfecta y controlada por parte de la administración, que es la cara reversa de la colegialidad real, llamada – la cultura de colaboración del profesorado. Según Hargreaves (1996), las formas de colaboración pueden dividir o unir, ya que se ha producido cierto grado de colaboración de los departamentos académicos, pero la colaboración entre áreas de conocimiento se ha visto restringida, creando una inconsistencia pedagógica, territorialidad competitiva y falta de oportunidades para que los maestros y las maestras aprendan y se apoyen mutuamente.

Según López (2005), esta colegialidad competitiva no es realmente un modelo de trabajo cooperativo, sino un modelo fordista de organización del trabajo que exige a los trabajadores que se organicen para hacer su trabajo mejor y de un modo más eficaz, sin poner en cuestión los fines de la producción de resultados en los centros. En la educación, este carácter de colegialidad sería utópico, si queremos personas críticas y capaces de decidir sobre su futuro de forma autónoma, tenemos que constantemente cuestionar nuestros objetivos, y hacer que el alumnado también lo realice, el aspecto moral y ético siempre estará presente en la educación verdadera, o al menos debería estar.

Los docentes tenemos que fijarnos especialmente en la coordinación y en el trabajo conjunto entre los compañeros, ya que este trabajo afecta al fin y al cabo a los alumnos, y sus concepciones sobre la vida, los valores que van a ser la base de decisiones vitales que tomarán a partir de adquisición de competencias con las experiencias escolares y vitales. Así pues, diferentes factores han sido relacionados con el constructo de colegialidad teniendo en cuenta las relaciones entre el profesorado y la dirección los centros (Mortimore, 1988):

1. El propósito del liderazgo del director del centro
2. La participación del director adjunto del centro
3. La participación del profesorado
4. Coherencia entre el profesorado

Estos cuatro factores están relacionados teniendo en cuenta el trabajo educativo por competencias, el cual es el modelo de trabajo que más fuerza está adquiriendo en los últimos años dentro del sistema educativo español (Jorret et al., 2010): *"es un proceso que debe estar evaluado y diseñado a partir de trabajos colegiados"*. De esta forma, Jorret afirma que *"el procedimiento para conformar los elementos que se implican en la definición del juicio de valor, que involucra cualquier evaluación, deben sustentarse en el consenso intersubjetivo"*. La calidad del aprendizaje, el nivel de logro de cualquier competencia, necesariamente se apoya en apreciaciones subjetivas, por lo que su objetivación requiere de un trabajo colegiado de equipos de especialistas en currículum, investigación educativa y/o docentes. Según se trate de evaluaciones de competencias abordadas desde un centro educativo o para un propósito más general (como por ejemplo, la evaluación de sistemas), los comités de desarrollo de estándares tendrán una composición con mayor presencia de unos u otros colectivos.

El constructo de Colegialidad ha sido dividido por Durand y Pujadas (2006) en colegialidad *"restrictiva"* y *"extendida"* –basándose en los criterios de Hargreaves (1996): *"No existe la colaboración o colegialidad "auténtica" ni "verdadera". Sólo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos"*. En esta línea, Handal (1992) define estos dos tipos de colegialidad de la siguiente forma: Colegialidad restrictiva como un tipo de cooperación en el que se comparten con los compañeros las tareas de programación, pero el trabajo diario con los alumnos se desarrolla de acuerdo con los códigos previamente establecidos; y la Colegialidad extendida que comprende todo el trabajo de la escuela y supone una tarea colectiva que considera el desarrollo de la práctica como un hecho continuo. Así pues, la colegialidad supone una perspectiva diferente pero positiva de trabajo, que en el actual sistema de educación sería complicado aplicar como una estructura particular de trabajo coordinado. Un factor a tener también en cuenta sería la falta de disposición por parte del profesorado de hacer coincidir sus programas para dar mayor coherencia al proyecto formativo que se pretende desarrollar, a modo de ejemplo podríamos indicar como profesores de la misma asignatura preferirían repartirse aleatoriamente el grupo de alumnos antes que transaccional un programa conjunto. De hecho, en comparación con las universidades, se han atomizado las asignaturas para garantizar que cada profesor tenga su propio espacio personal y diferenciado sin tener que compartirlo con nadie; en la actual *"reforma de la reforma"* de los Planes de Estudio, la necesidad de reducir el número de materias y por tanto de refundir algunas, está resultando un proceso arduo casi por la falta de consenso y en particular de motivación para la colegialidad (Zabalza, 2003).

Según Armengol (2002), aquellos mecanismos que condicionan un escenario organizativo apropiado para construir la política de colaboración deberían de incluir los siguientes aspectos:

- Normas y valores democráticos ampliamente compartidos.
- Comunicación y coordinación entre el profesorado y las unidades de organización.
- Implicación activa de los miembros de la organización.
- Predisposición positiva hacia los cambios y las innovaciones.
- Autonomía en la gestión.
- Grupos que mantengan estructuras con el grado óptimo de relación entre el nivel de la tarea y el nivel emocional.
- Equipos directivos que lideren el centro y apoyen las experiencias de colaboración.
- El centro como espacio para el desarrollo profesional del docente.
- La colaboración interinstitucional entre los centros y otras instituciones sociales y el contexto cercano.
- Estabilidad del equipo docente y adecuación al proyecto del centro.

En parte, estos factores han sido investigados en el estudio de Lobato y De la Garza (2009), en el cual se observó que la colegialidad y la respuesta grupal contribuyen y dependen de las premisas de decisión comunes entre el profesorado y de los acuerdos tomados previamente. Estas formas de organización facilitan en la toma de decisiones, el acoplamiento heterorreferencial –motivación– y el acoplamiento autorreferencial – las propias decisiones (Luhmann, 2008). Otro aspecto relevante a destacar es que se mostró que la colegialidad estaba asociada con la motivación, ya que incluye las premisas de decisión relevantes que llevan a los profesores a interesarse en conocer y responder a ciertas necesidades del entorno y las premisas de los intereses personales del profesorado. Estos resultados son coherentes con previas investigaciones en el ámbito de la educación en las que se muestra una relación entre participación en la toma de decisiones y las conductas de ciudadanía en la organización. En concreto, aquel profesorado que participó en la toma de decisiones en la escuela mostró niveles más altos de conducta ciudadana tanto hacia el alumnado como hacia el resto del profesorado (Bogler & Somech, 2004; Somech & Bogler, 2002). Estos hallazgos nos indican que la participación en la toma de decisiones en la organización sería uno de los factores relacionados con la colegialidad. Sin embargo, tal y como apunta Somech (2010), en relación a la participación en la toma de decisiones, sería necesario un modelo multinivel en las escuelas para enmarcar y desarrollar con profundidad la colegialidad en el que se tendría en cuenta: la organización, el contexto, la relación entre profesorado y el individuo.

A nivel general, entendemos que la *Colegialidad Docente* hace alusión a los términos de pertenencia a un grupo como colegio o corporación, es el término que a su vez significa “la unión entre sus miembros para poder así construir la jerarquía de la toma de decisiones desde una gestión que tiene en cuenta a todos los miembros de esa comunidad (colegio) que la compone.” Hablar de colegialidad supone la implicación del profesorado trabajando juntos en la escuela en la que la cultura es colaboradora, y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta social y moral se comparten.

En base a la previa revisión teórica, una propuesta sobre la colegialidad con sus niveles de implicación o profundidad desde el colectivo docente sería la que presentamos a continuación:

1. Colegialidad Ausente: los miembros que componen una comunidad docente trabajan cada uno en su área sin implicación personal ni profesional, los intereses que mueven a cada uno en su mayor parte son individualistas.

2. Colegialidad Superficial: los miembros que componen una comunidad docente trabajan en colaboración solo a nivel de coordinación académica docente.
3. Colegialidad Profunda: los miembros que componen una comunidad docente trabajan en coordinación académica funcionando con mismos criterios (académicos, profesionales, personales).

En estos niveles de colegialidad habría que marcar los componentes por los que estaría constituido desde el punto de vista de trabajo docente en el colectivo, tratando:

- Compromiso con la organización por parte de los docentes,
- Compromiso con el grupo docente por parte de la institución,
- La idea de pertenencia al equipo,
- Grado de cohesión grupal

En cuanto a la cohesión grupal es necesario definirla tanto a nivel de objetivos como a partir del trabajo mediante metas compartidas el cual se refleja en el producto final (la educación de los alumnos) – teniendo en cuenta que la finalidad de la escuela es la educación de las generaciones futuras, la trasmisión de valores y moldeamiento de las fuerzas de generaciones de personas más jóvenes.

Estas formas de colegialidad, estarían relacionadas con las prácticas de acogida de los docentes nuevos en el equipo de un colegio o un instituto. Es una buena experiencia que demuestra que la mejora de atención hacia los/as nuevos/as docentes que vienen a trabajar propicia un buen clima de trabajo conjunto que después podría reflejarse en el resultado conjunto – la calidad de la educación que se ofrece en el centro. En concreto, nuestro propósito sería analizar la relación entre la variable de colegialidad con el producto “visible” del sistema educativo. Nosotros intentaremos abordar el tema de colegialidad desde el ámbito de Educación Primaria, en la que el trabajo de los especialistas del centro educativo que trabajan en la educación de los alumnos es primordial para dar la base a los futuros cauces de desarrollo tanto cognitivo como emocional y vocacional de los chicos y chicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogler, R., y Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teacher organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education, 20*, 277-289.
- Cannon, P. y Moran, A. (1998). Towards a collegial approach to whole-school evaluation. *The Irish Journal of Education, 29*, 63-74.
- Dooner, A-M., Mandzuk, D. y Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education 24*, 564–74.
- Durand, J. y Pujadas, C. (2006). *La Dimensión Comunitaria De La Universidad. En Una Sociedad Fragmentada*. Universidad Austral: Buenos Aires.
- Gargiulo, M., y Benassi, M. (2000). Trapped in your own net? Network cohesion, structural holes and the adaptation of social capital. *Organizational Science, 11*, -196.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata: Madrid.

- Harris, D. L. y Anthony, H. M. (2001). Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5, 371–89.
- Ibarra, J. L. (2003). La universidad necesaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 1-8.
- Jornet, J.M. y otros (2011): Diseños de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63 (1), 125-145.
- Lavié (2004). Micro-contextos para la colaboración docente: El caso de los equipos de ciclo. *Revista de Educación*, 335, 345-370.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers professional relations. *College Record*, 91, 509-536.
- Lobato, O. y De la Garza, E. (2009). La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal.: Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la Ingeniería. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 191-216.
- López, A. (2005): *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tesis doctoral. Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Lozano, J. (2007): *Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en educación física a través de la investigación acción colaborativa*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Palencia.
- Luhmann, Niklas (2008). *Organización y decisión*. México: Universidad Iberoamericana.
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente. *Revista Perfiles Educativos*, 28, 98-130.
- Padrón, J. (1997). *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de educación primaria en Tenerife (un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula)*. Tesis Doctoral. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Pujadas, C. y Durand, J. C. (2002). El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades. *Fundamentos en humanidades*, año III – número I/II (5/6).
- San Fabián, J. (2006): La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Revista Participación educativa*, 3, 6-11.
- Somech, A. y Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Weber, M. (2008). *Economía y sociedad: esbozo de una economía comprensiva*. Fondo de Cultura Económica: Mexico.
- Williams, A., Prestage, S., y Bedward, A. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching* 27, 254–67.

LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

THE PEDAGOGICAL DIMENSION OF ASSESSMENT BY COMPETENCIES AND
THE FOSTERING OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE UNIVERSITY
STUDENT

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS COMPETÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO E
PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ESTUDANTE
UNIVERSITÁRIO

Asunción Manzanares, y José Sánchez Santamaría

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art13.pdf

En un contexto global de fuerte demanda de acreditación y competitividad de los títulos universitarios, la integración de competencias en el perfil de las titulaciones es un cambio que afecta a la misión de la universidad y su papel en la formación de los futuros profesionales. En el contexto español, todas las reformas acometidas en los últimos veinte años en el marco normativo e institucional universitario (Mora y Vidal, 2005) y la reciente integración de la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), han apelado a la "necesidad de modernizar la universidad, incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación, potenciar la excelencia y articular mejor la autonomía universitaria con el papel del Estado y las comunidades autónomas, posibilitar la progresiva transición a un marco europeo de enseñanza universitaria y adaptar la universidad a las transformaciones del contexto social, económico y cultural" (CES, 2009, p. 176).

El proceso de convergencia europea en materia universitaria, culminado en el 2010, pretende dar respuesta a estas preocupaciones y a algunas dificultades que lastran la calidad de las universidades, como es el desajuste de las competencias profesionales y las capacidades que los empleadores requieren a los egresados universitarios. Propuestas como el proyecto Tunning, el proyecto CORE (Competences in Education and Cross Border Recognition) o el modelo para la educación y evaluación por competencias (MECO) a favor de la construcción de un espacio común de Educación Superior entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), podemos entenderlas como iniciativas para favorecer la incorporación de la formación por competencias en la universidad y para el abordaje de tales dificultades. De forma complementaria, y en un claro intento de vincular, de forma coherente, las competencias con la formación académica, la literatura especializada en este ámbito ha identificado distintos modelos de formación por competencias según la forma en que se desarrollan las competencias en el currículo (Durmond, Nixon y Wiltshire, 1998; Robley, Whittle y Murdoch-Eaton, 2005) o el componente que enfatizan (Bennet, Dunne y Carre, 1999).

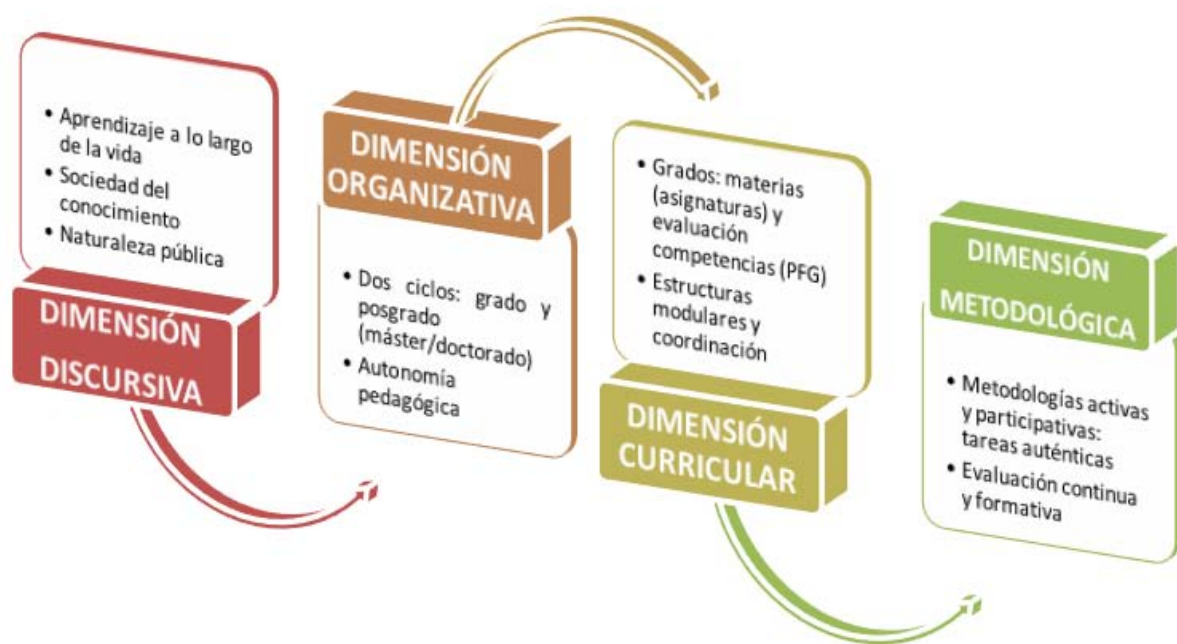
El enfoque de competencias en la universidad española conlleva una serie de implicaciones que podemos concretar en cuatro dimensiones, a saber (figura 1):

- a) Dimensión discursiva. Conceptos como movilidad, transferencia, flexibilidad, entre otros, emergen con fuerza en un contexto discursivo que, amparado en un marco normativo en proceso de consolidación, pretende renovar las funciones sociales de la Universidad: formar profesionales y ciudadanos comprometidos. El principio que da continuidad y coherencia a este discurso es el del aprendizaje a lo largo de la vida, el cual introduce una nueva forma de pensar, organizar y evaluar en la Universidad. Algunos ejemplos que ilustran lo dicho: se refuerza la idea de progresión de los aprendizajes; se empiezan a reconocer grupos de edades hasta ahora poco visibles, por su escasa presencia en las aulas universitarias, abriéndose convocatorias de acceso a la Universidad para personas mayores de 45 años (Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre), entre otros.
- b) Dimensión organizativa. Se ha creado una nueva estructura basada en dos ciclos: grado (enseñanzas de grado) y posgrado (dos niveles: enseñanzas de máster y doctorado), a partir de lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Sea cual sea el itinerario que el estudiante siga, toda la formación se dirige al ejercicio profesional.
- c) Dimensión curricular. Aunque es distinta para las diferentes enseñanzas, quizá el cambio más importante se haya producido en el grado. Sin ánimo de hacer una relación exhaustiva, sobresale el hecho de que las asignaturas se organizan en materias o que exista un proyecto

fin de grado en el que se evalúan globalmente las competencias asociadas a la titulación. Lo que parece claro es el esfuerzo por profesionalizar la formación, aspecto propio de la introducción del enfoque de competencias en la educación superior.

- d) Dimensión metodológica. Generalización de nuevas formas de enseñanza y de evaluación. Asunción progresiva de metodologías activas focalizadas en el trabajo cooperativo que permiten abordar la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas, lo que implica conjugar distintos tipos de evaluación atendiendo a momentos igualmente diferentes, así como a un alumnado diverso.

FIGURA 1. IMPLICACIONES DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia, 2010.

En este sentido, y en el marco de una línea de evaluación sobre la mejora de la docencia universitaria basada en competencias y en concordancia a las demandas de nuestro contexto docente en la Universidad de Castilla-La Mancha, el artículo presenta una aproximación teórico-metodológica sobre la dimensión pedagógica de la evaluación por competencias basada en dos enfoques, superficial y profundo, de modo que nos sirva para avanzar en la comprensión didáctica, tanto dimensional y criterial, de las competencias universitarias. Posteriormente, se aporta una reflexión sobre las implicaciones de las estrategias de evaluación para la recogida de evidencias de desarrollo competencial de acuerdo a criterios de calidad, integralidad, confiabilidad, educatividad y publicidad.

1. DESARROLLO

1.1. La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias en la Educación Superior

La dimensión pedagógica entendemos que aglutina las decisiones que se toman sobre el modelo de formación por competencias y, también, sobre su evaluación. Si se admite que la evaluación es causa y efecto de la formación, ha de considerarse la gradualidad tanto en el diseño del itinerario formativo para el desarrollo de las competencias en los planes de estudio como en el sistema de evaluación de su adquisición por los titulados. Como vemos, este planteamiento no se circunscribe a las decisiones de aula o curso sino que afecta al nivel institucional y programático (Berdrow y Evers, 2010).

La movilización de saberes que se pretende con un enfoque formativo por competencias en la universidad obliga a intensificar el carácter integral de la propuesta formativa y la transparencia del sistema de evaluación. Por tanto, entendemos que la evaluación es el elemento que denota la complejidad de la formación por competencias. Si la cuestión clave es cómo se puede favorecer el desarrollo profesional del estudiante a través de un modelo de evaluación por competencias es lógico pensar que los acuerdos que se toman a nivel de titulación y a través de las estructuras de coordinación de curso son los de mayor potencia para conseguirlo. Y que tales acuerdos se construyen sobre una definición previa y explícita de las competencias, de forma que la evaluación solo tenga que considerar los indicadores referidos a los niveles establecidos en las mismas (Villar y Poblete, 2007). Esto implica prestar atención al modo en que se desarrollan las competencias en el currículo conforme a la realidad institucional y características de los títulos (modelo de formación por competencias) pero también, y de forma muy particular, a la representatividad de las evidencias de aprendizaje recogidas en los programas, y a la relevancia de las estrategias e instrumentos de evaluación para favorecer el desarrollo del estudiante a lo largo de todas las materias (modelo de evaluación por competencias).

1.2. Las competencias: elemento configurador del proceso de enseñanza-aprendizaje

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recoge que la enseñanza debe organizarse de modo que favorezca la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, prestando especial atención a los métodos de aprendizaje y a los procedimientos de evaluación. Esto conlleva que la Universidad se convierta en un escenario de formación y extrapolación de los aprendizajes a partir de tareas auténticas (De Miguel, 2006; Villardón, 2006), lo cual exige una distancia menor entre lo que se enseña y lo que se aprende; entre lo que se demuestra qué y cómo se sabe. En todo ello, el entorno aula, tanto física como virtual (Ardizzone y Rivoltella, 2004), ha de quedar configurado bajo dos premisas esenciales: por una parte, como un espacio de conocimiento productivo y compartido; y, por otra, como un lugar generador de pensamiento (Salinas, 2007).

Esta situación articula una forma concreta de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, donde:

- a) El estudiante es protagonista (actor/autor) de su proceso de aprendizaje (Biggs, 2005), aunque no el único responsable de su evolución, en el sentido de que "adquirir y evaluar competencias supone la implicación personal de cada estudiante, que se involucre en cada actividad propuesta, que haga reflexión intelectual en cada tarea y realice su propia valoración del aprendizaje" (Villa y Poblete, 2007, p. 36). Sin olvidar el papel que el grupo de

compañeros y los profesores pueden jugar en el desarrollo de las citadas competencias, aunque la evaluación de la competencia siempre es respecto a un alumno.

- b) La enseñanza, a partir de metodologías activas, se centra en crear escenarios de aprendizaje situado, conectados con casos y situaciones lo más reales posibles al mundo laboral y social (Mateo, 2000), de modo que "las actividades de enseñanza del profesor y las actividades de aprendizaje del alumno deben estar dirigidas al mismo objetivo" (Biggs, 2005, p. 178).

Conscientes de que los aprendizajes universitarios asumen un carácter complejo y combinado, organizados en competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas (Villa y Poblete, 2007), entendemos que las competencias universitarias, con un marcado carácter profesionalizador, pueden configurarse como una serie de saberes que un estudiante o un conjunto de estudiantes ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo y cambiante y, en ocasiones contradictorio, en el que se inscribe su vida, contemplando las implicaciones sociales y éticas.

Se trata de que los estudiantes "sean capaces de buscar la información pertinente en cada momento, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse de ella para resolver nuevas situaciones" (Rueda, 2009, p. 4).

1.3. Las competencias como objeto de evaluación

La evaluación educativa ha sido objeto de tratamiento técnico-conceptual y metodológico de forma sistemática desde los años setenta. Son innumerables los esfuerzos académicos llevados a cabo para vislumbrar modelos, enfoques, métodos y procesos sobre la evaluación educativa como disciplina con implicaciones prácticas: descriptivas, explicativas o comprensivas. Asimismo, de las revisiones realizadas sobre la evolución del concepto de evaluación educativa se aprecia como éste ha intentado dar respuesta a las demandas generadas en cada momento histórico. Entre los ámbitos de estudio sobresale el de la evaluación de los aprendizajes, el cual en los últimos años ha recibido un impulso renovado a consecuencia de los profundos cambios que vienen experimentando las universidades de todo el mundo.

Desde una perspectiva micro-analítica, la evaluación de los aprendizajes universitarios puede configurarse como un proceso sistemático de indagación y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que, pretende la emisión de un juicio de valor sobre el logro competencial del estudiante, orientando la toma de decisiones y la mejora sobre el desarrollo de competencias y la planificación curricular del perfil formativo de grado, máster o doctorado (GEM, 2004, citado por Jornet, 2007, p. 4). Por tanto, la evaluación es una herramienta esencial para emitir juicios justos y objetivos sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, apoyando unos saberes formativos basados en un trabajo continuo y progresivo, a partir de tareas auténticas y orientadas al desarrollo de las competencias generales y específicas del perfil formativo del grado, del máster oficial o del doctorado, como de los títulos propios de postgrado y otras acciones formativas en el marco de la Universidad.

De esta aproximación conceptual, se desprende que la evaluación queda caracterizada como sigue:

- a) Se configura a modo de sistema (estrategias, procedimientos y criterios), para dar respuesta a la diversidad de conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades que el estudiante debe desarrollar, por lo que requiere de estándares claros y coherentes. Dos motivos explican que deba aspirar a ser compartida:

- Ha de incluir y representar de forma consciente los valores, principios y filosofía de la institución educativa en la que se inscribe, tanto a nivel macro como micro-analítico.
 - La evaluación debe ser fruto de un proceso de negociación y participación de alumnos y profesores. Las cuestiones técnicas de la evaluación (objetivar el dato) son esenciales, pero las sociales (contextualizar la información) son de gran importancia para una evaluación democrática.
- b) Es parte integral del proceso, de modo que persigue una aproximación al mismo en claves de conocimiento y comprensión, es decir, aporta información sobre qué es enseñar y qué es aprender. También sobre cómo y bajo qué condiciones se enseña y se aprende (Villarruel, 2003). En otras palabras, "sin una evaluación adecuada, ni profesores ni estudiantes pueden comprender el progreso que están haciendo" (Bain, 2006, p. 168).
- c) Se basa en una elección informada y sirve a uno o varios propósitos, desde criterios objetivos (consenso intersubjetivo) y justos (equidad) acerca del grado de dominio de las competencias generales y específicas en un título universitario, tanto en su perspectiva sumativa (certifica el logro de competencias) como formativa y compartida (orienta al profesor y al alumno en el desarrollo competencial dentro de un proyecto común). En este sentido, no debemos olvidar que, el desarrollo de las competencias necesarias para la obtención de un título universitario, se adquiere mediante grados del dominio competencial. En la mayoría de los casos, alcanzar el dominio sobre una competencia se establece mediante niveles de dificultad. Esto implica que, tanto la evaluación sumativa como la formativa, deberán tener en cuenta los aspectos progresivos de la adquisición de cada competencia. Así, la evaluación se concibe como resultados esperados bajo unos criterios razonables a partir de la realización de unas actividades de aprendizaje (Biggs, 2005). Pero como evaluar no es sólo medir, en todo proceso evaluativo se precia incorporar una interpretación contextual de la medida (cuantitativa como cualitativa), en el sentido de que la necesaria objetividad de la medida se conjuga con la valoración en base a la subjetividad e intersubjetividad.
- d) Al orientarse a la toma de decisiones y a la mejora del desarrollo competencial, aspecto en el que radica una de las esencias del principio de aprendizaje a lo largo de la vida que da cobertura teórica y metodológica a las competencias, se reafirma el carácter progresivo de la evaluación de los aprendizajes universitarios. Esto requiere esfuerzos compartidos y coordinados, toma de decisiones para establecer prioridades y adaptación a las exigencias del proceso de aprendizaje en tareas auténticas, organizadas según un conocimiento integrado y no fragmentado del saber. Y, a una elaboración de criterios de evaluación que incluyan la adquisición por niveles de dificultad, a fin de poder planificar y mejorar su desarrollo en los aprendizajes que el estudiante realiza a lo largo del proyecto de formación en la Universidad.

Como hemos visto, en la práctica docente universitaria, la evaluación es una parte fundamental del proceso de alineamiento constructivo (Biggs, 2005), aún siendo conscientes de las implicaciones que la linealidad de los procesos tiene sobre realidades complejas (Hargreaves y Shirley, 2009).

1.3.2. La evaluación por competencias en el marco del EEES

La evaluación por competencias no está al margen de las dificultades que tradicionalmente encontramos a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Antes al contrario, podría decirse que, a las dificultades propias de la evaluación de los aprendizajes y su relación con la calidad educativa, se suman las específicas del enfoque de competencias. A la hora de evaluar por competencias nos sigue preocupando reducir la evaluación a una cuestión técnica desprovista de valores (Santos Guerra, 1999), conseguir que diferentes desempeños reflejen iguales estándares (McDonald y otros, 2000) o vincular la evaluación con un enfoque y nivel de compromiso profundo del estudiante con su aprendizaje (Perrenoud, 2008). En este momento tales cuestiones parecen agudizarse puesto que la competencia, invariablemente, es el resultado de un proceso de aprendizaje y en la evaluación por competencias se evalúa el desempeño del estudiante con respecto a un criterio predeterminado. Por este motivo es imprescindible que las competencias recogidas en el título y declaradas por la institución sean las que realmente se promueven a través de los programas formativos y guías docentes, las que los estudiantes efectivamente practican y las que, en último término, son evaluadas. Esta comprensión de la formación basada en competencias tiene consecuencias sobre la práctica de la evaluación, sobre todo si buscamos una evaluación orientada al aprendizaje, a saber:

- a) La evaluación por competencias requiere la definición precisa de dos cuestiones críticas: cómo y qué nivel de logro se va a evaluar para llegar a juicios consistentes sobre el desempeño de los estudiantes. Estas cuestiones que nos hablan de decisiones vinculadas al diseño y desarrollo de la evaluación no esconden el importante trabajo que ha de hacerse al interior de las titulaciones para conseguir la coherencia interna de la propuesta formativa y un desarrollo integrado de las competencias del perfil profesional. En este sentido, tan importante es definir el mapa de competencias de la titulación como el mapa para su evaluación. El mapa de evaluación de las competencias se construye relacionando las estrategias de evaluación, los resultados de aprendizaje y las evidencias de desempeño que se solicitan a los estudiantes. Es fundamental que las competencias sean coherentes con los resultados de aprendizaje esperados, que éstos estén graduados de un menor a mayor nivel de complejidad y distribuidos en las distintas materias o módulos del título y que cada resultado de aprendizaje se corresponda con las evidencias de desempeño establecidas para cada materia o módulo. Sólo de este modo es posible ver la relación que realmente existe entre tales elementos y, algo que nos parece fundamental conforme al espíritu del EEES, poder calibrar el grado de colegialidad del profesorado de la titulación que da como resultado demandas valiosas y congruentes para con los estudiantes en el proceso de adquisición de tales competencias.
- b) Conforme al planteamiento de Villardón (2007), es preciso señalar que un modelo de evaluación por competencias comporta evaluar todos los saberes que supone la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) y hacerlo promoviendo su movilización estratégica como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada; cuestión ésta que recuerda a los esquemas de acción piagetianos. Desde esta perspectiva, se trata de una evaluación que se desarrolla a partir de una tarea que realiza el estudiante en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo. Tales características nos llevan a considerar que la evaluación por competencias es una evaluación basada en criterios y circunscrita al desarrollo de prácticas situadas. Es una evaluación que requiere de escenarios próximos a la realidad del perfil profesional de las

titulaciones para poder verificar el saber actuar de forma contextualizada, no sólo por el cúmulo de conocimientos sino por dar respuesta a las exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto donde se desarrolla.

Dada la complejidad de evaluar competencias, parece haber coincidencia en asumir que sólo es posible comprobar su adquisición de forma mediada sobre las evidencias del desempeño de los estudiantes. El desempeño está basado en la interpretación y construcción de sentido a partir del contexto dado (aprendizaje situado). La aportación del aprendizaje situado a la construcción del conocimiento como base de las competencias es clara: los estudiantes pueden aprender implicándose gradualmente en actividades similares a las que enfrentan los expertos en su ámbito profesional. La significatividad del contexto a efectos de desarrollo profesional, reconocida como referente propio de la formación en el lugar de trabajo (Evans, Hodkinson, Rainbird y Unwin, 2006), también tiene efecto en la formación inicial de los futuros profesionales puesto que los estudiantes construyen un aprendizaje con sentido y adquieren el saber hacer profesional acorde con los requerimientos del título.

La construcción de sentido sabemos que es un elemento clave en el aprendizaje, sobre todo desde una aproximación constructivista y sociocultural. Desde esta perspectiva, a la hora de seleccionar estrategias de evaluación orientadas a promover el desarrollo de las competencias, parece necesario considerar que estamos acercando el contexto profesional a los estudiantes cuando se proponen actividades realistas, vinculadas al entorno coyuntural de la profesión, relevantes en términos culturales y favorecedoras de la actividad social según señala Díaz Barriga (2003) o con vistas a una finalidad, con un sentido para la persona como indica Le Boterf (2001).

Todas estas cuestiones nos llevan a afirmar que el desarrollo de las competencias está estrechamente vinculado a las oportunidades reales que los estudiantes tienen de ponerlas en práctica. En ello tienen un papel primordial las estrategias y actividades de evaluación que la titulación y los programas formativos contemplan para favorecerlas.

1.3.3. Propuesta de modelo sintético-comprensivo de la evaluación por competencias en la docencia universitaria

Tras habernos posicionado respecto a cómo y bajo qué parámetros entendemos la evaluación por competencias, en este apartado pretendemos una aproximación clarificadora a la siguiente cuestión: ¿qué características puede presentar la evaluación de los aprendizajes universitarios en torno al modelo pedagógico que subyace al EEES?

En los últimos veinte años, hemos asistido a la emergencia de nuevos conceptos asociados a la evaluación de los aprendizajes (Mateo, 2000; López Pastor, 2006b), "con la intención de ofrecer matices nuevos a los términos ya existentes, o bien para desmarcarse de un tipo de prácticas evolutivas predominantes e intentar explicar una forma diferente de entender y llevar a cabo la evaluación en la práctica educativa" (Pérez Pueyo, Julián y López, 2009, p. 32).

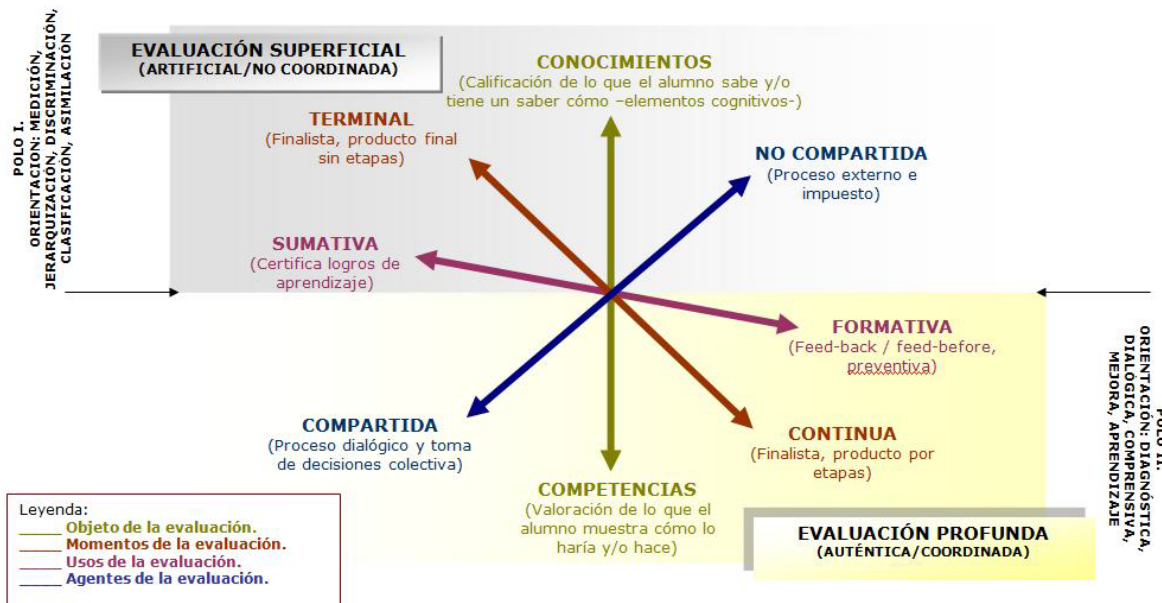
En la figura 2 se presentan dos enfoques de evaluación por competencias (evaluación superficial y evaluación profunda), centrando la atención en cuatro dimensiones de comparación: objeto, momentos, usos y agentes de la evaluación.

- a) Enfoque de evaluación superficial basado en situaciones artificiales y no coordinadas de aprendizaje por competencias. Se centra en calificar y clasificar al alumno. Entre las características de este tipo de evaluación cabe destacar:

- Los conocimientos adquiridos por el estudiante universitario son la preocupación central de la evaluación, en concreto, y siguiendo a Miller (1990), en la calificación de lo que el alumno sabe (principios, teorías, conceptos...) y/o tiene un saber cómo (usar conocimientos); es decir, el conocimiento declarativo y el procedimental (Biggs, 2005). Pone el énfasis, en la mayoría de los casos, en los elementos cognitivos del aprendizaje (Jornet, 2007), dejando al margen la experiencia personal y social.
 - Es terminal. El momento de la evaluación relevante es el final, la rendición de cuentas como producto de cierre de un recorrido formativo. Busca identificar en qué medida el resultado se aproxima o distancia del ideal de aprendizaje marcado por el objetivo.
 - No compartida. Se refuerzan las dualidades en el proceso de evaluación. El profesor es quien diseña las pruebas, sobre él recae toda la responsabilidad a la hora de decir qué es lo que se evalúa, cómo se evalúa, etc. El alumno juega un papel pasivo, ya que no conoce lo que se le va a evaluar, no participa en la configuración de los objetivos y criterios de evaluación.
 - Es sumativa, lo que significa que su principal objetivo es certificar el logro competencial. De este modo, la información que se desprende se dirige exclusivamente a avalar la decisión que el profesor realiza sobre la promoción de los estudiantes (Jornet, 2007).
- b) Enfoque de evaluación profunda basado en situaciones auténticas y coordinadas de aprendizaje por competencias. Sin duda es el ideal a establecer en la práctica docente ya que se puede identificar con la evaluación para el aprendizaje (Harris y Bell, 1986; Biggs, 2005). Se integra dentro del polo orientado a la valoración de la mejora del desarrollo competencial y a su logro, y comprende las siguientes características:
- Competencias. Son los saberes que el estudiante tiene que ir desarrollando y deben ser evaluados de forma individual a modo de resultados de aprendizaje (Poblete, 2009). El objeto de la evaluación se centra en valorar lo que el estudiante muestra como lo haría y/o hace en una situación auténtica (Miller, 1990; Blanco Fernández, 2009).
 - Formativa. Se caracteriza por contemplar los resultados orientados a ver cómo se está desarrollando el aprendizaje del estudiante. Permite identificar errores o aspectos susceptibles de mejora a partir de que sea el propio estudiante el protagonista en la supervisión de lo que va aprendiendo (Perrenoud, 2008; López Pastor, 2009).
 - Continua. Contempla un cúmulo de resultados de aprendizaje obtenidos a lo largo de una materia y/o asignatura, extraídos de las actividades de aprendizaje que se plasman en rúbricas de evaluación de las cuales se derivan una valoraciones, y no siempre una calificación.
 - Compartida. Equivale a crear las condiciones y propiciar las opciones que permitan la participación del estudiante en la evaluación de los aprendizajes universitarios. Dado que la evaluación se entiende como un proceso de construcción dialógica que orienta la toma de decisiones (López Pastor, 2006a), la participación del estudiante en la evaluación es fundamental en el marco de un contexto que potencia la actividad, la información, la mejora, la autoevaluación, la reflexión y la colaboración (Villardón, 2006, p. 64).

Teniendo en cuenta el sentido y función de la evaluación que venimos defendiendo, las características: terminal y sumativa, pertenecientes al enfoque de evaluación superficial, podrían formar parte del enfoque de evaluación profunda, pero con menor grado de intensidad, idoneidad y relevancia dentro del proceso evaluativo.

FIGURA 2. POLOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES UNIVERSITARIOS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia, 2010.

En definitiva, la evaluación por competencias debe servir a una finalidad última en el proceso de aprendizaje universitario: “hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras” (Cano García, 2008, p.10).

Y, en todo ello, se hace imprescindible ser coherentes con respecto a tres cuestiones que Blanco (2008) concreta del siguiente modo y que nos atrevemos a decir que son válidas a nivel institucional, programático y de aula:

- En el nivel de diseño y desarrollo entre lo que establece el programa educativo general y la práctica evaluadora en el aula.
- En las implicaciones ideológicas y técnicas que sustentan las diferentes tipos de evaluación.
- En el diseño de escenarios de evaluación auténtica, formativa y compartida (definición de competencias, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, tarea auténtica, rúbricas de evaluación, etc.).

1.4. La selección de estrategias y actividades de evaluación para el desarrollo de competencias

La evaluación ha de recoger la complejidad de las competencias y hacerlo de la forma más ajustada al escenario profesional para el que se está formando a los estudiantes. Si para un desempeño eficiente de la profesión es necesario *saber* los conocimientos requeridos por la misma, si a su vez un ejercicio eficaz de éstos requiere *saber hacer* pero, para ser funcionales en un mundo cambiante, es preciso *saber estar* y más aún *saber ser*, esta visión integradora de las competencias debe verse reflejada en las estrategias y actividades de evaluación que se proponen a los estudiantes.

Con respecto a las estrategias de evaluación, sabemos de la importancia de que sean consistentes, coherentes con el estilo de trabajo desarrollado –en palabras de Biggs (2005), estén alineadas constructivamente- y recojan evidencias tanto del proceso como del resultado de aprendizaje.

La adquisición de las competencias exige un empleo diversificado de las estrategias de evaluación que ha de entenderse no sólo como batería disponible de metodologías, técnicas o instrumentos sino más bien como dispositivo articulado en función de su progresiva complejidad y potencia informativa tanto para el profesor como para el estudiante; incluso para los cuadros encargados de la coordinación de la titulación, caso de movernos en un nivel programático. Por tanto, no es una cuestión de variedad de estrategias (pruebas estandarizadas, exámenes, ensayos, informes, trabajos de investigación, portafolios, resolución de problemas, estudio de casos), sino de progresión en su uso conforme a la naturaleza de las demandas planteadas a los estudiantes (conceptuales, prácticas, de comparación, de creación) y de su nivel de dificultad.

La evaluación ha de responder a una secuencia acorde con el desempeño complejo que implica la adquisición de las competencias a través del trabajo en varias materias y a lo largo de todo un programa formativo. Si el foco es verificar el saber actuar del estudiante, demostrado en la acción, las estrategias de evaluación han de combinarse de tal modo que permitan recoger evidencias relevantes con una menor cantidad de trabajo para el profesor y la mayor potencia informativa para el estudiante y el profesor sobre la evolución experimentada. Fullerton (1995) habla de hacerlo de una forma estratégica e inteligente para conseguir una mejor integración de la evaluación por competencias en el trabajo cotidiano de los profesores y estudiantes. Este punto nos parece especialmente determinante de la calidad del modelo de evaluación que se propone y de su repercusión en el desarrollo de competencias. A nuestro juicio, es uno de los aspectos que concentra importantes riesgos de contravenir los principios del aprendizaje que promueve este cambio de modelo educativo en la universidad, en los términos que, por ejemplo, señala Rué (2008). El tránsito de una evaluación eminentemente normativa, en relación a lo transmitido; a una evaluación criterial, en referencia a los desarrollos alcanzados, requiere de estrategias de evaluación orientadas al aprendizaje. Esta orientación al aprendizaje se concreta en disponer de estrategias de evaluación que reúnen las siguientes características:

- a) Variadas, para capturar las distintas dimensiones de las competencias (saber, saber hacer, saber estar, saber ser).
- b) Graduales, acordes con el itinerario formativo de los estudiantes y su nivel de madurez en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.
- c) Sensibles a una construcción situada de la competencia y, por tanto, que contemplen las exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto donde se desarrolla.
- d) Respetuosas de la diversidad de estudiantes, de sus necesidades y, cada vez más, del reconocimiento de los aprendizajes ya adquiridos.

- e) **Formativas**, que ofrezcan información de retorno al estudiante de calidad para que sepa cómo le fue y en qué puede mejorar su trabajo.

Como vemos no dejan de ser características que refuerzan el papel que la evaluación tiene en el reajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está desarrollando. La evaluación por competencias pide diseñar y desarrollar un proceso de mejora en donde se confunde evaluación y aprendizaje. Ha de planificarse y son las guías docentes donde han de recogerse las plantillas de evaluación (rúbricas) que especifican las evidencias que se esperan y los resultados a alcanzar por los estudiantes.

Las estrategias, en la práctica, se concretan a través de distintas actividades de evaluación. La importancia de las actividades radica en que son las que generan las evidencias de aprendizaje. En este punto hemos de decir que nos preocupa, de una parte, el salto que se produce de la estrategia de evaluación a la actividad que la concreta y, de otra, el equilibrio que los profesores conseguimos entre las exigencias y condiciones puestas a las actividades (calidad, cantidad, tiempo, rigor, forma de presentación, etc.) y el apoyo que ofrecemos en su realización (tutoría, sistemas de información y feed back).

De tal forma, no es suficiente con interesarnos por las estrategias y actividades de evaluación sino también por su uso y los enfoques de aprendizaje que los estudiantes adoptan frente a las demandas de evaluación. La decisión, como venimos sosteniendo, no es de tipo técnico sino pedagógico. No se trata sólo de encontrar la estrategia más adecuada y usarla de forma respetuosa con la finalidad de la materia o módulo, sino de primar el sentido y funcionalidad de las estrategias y actividades para desarrollar competencias conforme a los cánones de lo que hemos convenido en denominar "evaluación auténtica". Posiblemente, éste sea uno de los aspectos más críticos de la evaluación por competencias puesto que implica determinar qué es lo que se capta a través de las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación y qué es lo que exactamente se interpreta (Sadler, 2009). Esta cuestión nos remite al papel que juegan las evidencias de aprendizaje. Las evidencias de aprendizaje, seleccionadas sobre la base de una construcción compleja y significativa de los desempeños y de un contexto real o simulado, se corresponden con los rasgos de una evaluación auténtica (Perrenoud, 2008). La posibilidad de encontrar evidencias relevantes que definen la ruta del aprendizaje, no sólo es una cuestión necesaria para dar validez y fiabilidad a la evaluación, sino que también significa la posibilidad de comprender el modo que tienen los estudiantes de interpretar la tarea que se les propone y el enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) que van a asumir.

1.5. Criterios para la determinación de evidencias y situaciones de aprendizaje

Ante una actividad de evaluación diseñada para la adquisición de competencias, el estudiante pone en juego las capacidades y conocimientos que le ayudan a interpretar la tarea propuesta, a valorar la carga de trabajo que representa esta demanda y a ensayar las posibilidades de resolverla. Las diferencias en los desempeños de los estudiantes provienen, en gran medida, de cómo se despliegan todos estos aspectos. En definitiva, de la interpretación que hacen de la actividad y de la situación en la que se propone su evaluación.

Admitida esta cuestión, y puesto que no se evalúa la competencia en sí misma, sino a través de sus indicadores -presentes o no- en la evidencia recogida, es obvio que la determinación de las evidencias de aprendizaje es una de las tareas de mayor importancia que ha de realizar el profesorado de una titulación, programa o curso. Probablemente sea éste uno de los trabajos más exigentes para el profesorado que requiere el conocimiento de la propia disciplina y su proyección en los contextos

profesionales de referencia puesto que se trata de construir epistemológicamente la ruta a seguir por los estudiantes y ésta, al tiempo, ha de ser expresiva de los requerimientos del perfil profesional. Únicamente con un buen conocimiento de cómo se construye internamente la disciplina podemos identificar los aspectos relevantes para su aprendizaje, y sólo con un buen conocimiento de qué utilidad tienen esos aprendizajes en el área profesional podemos seleccionar evidencias resistentes al paso del tiempo.

Si las evidencias, como ejecuciones directas del estudiante, prueban que se ha producido un aprendizaje es claro que su selección ha de estar presidida por un criterio de relevancia. Si las competencias se adquieren de forma progresiva, además, hemos de incorporar otro criterio de pertinencia con respecto al nivel de dominio de la competencia que se espera desarrollar o, en su caso, evaluar. También las evidencias han de ser representativas de las competencias recogidas en un título o programa formativo, y funcionales con respecto al ámbito profesional.

Las evidencias, además, remiten a una situación estimulante del aprendizaje, previamente diseñada y para la que se han identificado los factores que dan sentido a la actividad en ese contexto, para una determinada competencia y grupo de estudiantes. Conforme corresponde a un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, el trabajo de selección de las evidencias de aprendizaje invita al profesorado a hacer un análisis previo de las condiciones propicias del escenario de aprendizaje. El trabajo previo de planificación, según un modelo de formación por competencias, es elevado y, en el punto al que nos referimos, exige del profesorado no sólo haber identificado los saberes que implica la competencia que se pretende desarrollar, sino también las metodologías de enseñanza y evaluación que mejor las desarrollan, los espacios y los tiempos para su aprendizaje, el contexto en el que se van a ensayar tales competencias.

Por último, las evidencias guardan una estrecha relación con la evaluación porque documentan el proceso de aprendizaje permitiendo valorar la progresión del estudiante en la adquisición de las competencias. Al incluir el nivel de dominio que se espera desarrollar es necesario adecuar las evidencias de aprendizaje al diseño de evaluación y comprobar si realmente incluye fuentes de evidencia y modalidades de evaluación (autoevaluación, evaluación entre pares, etc.) que permiten recoger evidencias de los distintos saberes implicados (conocimientos, habilidades, actitudes). La graduación en las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación es una forma de verificar si la evaluación se acomoda a la posición de nuestra materia o módulo y su contribución al logro del perfil competencial del título. Corresponde a las estructuras de coordinación de la titulación valorar el nivel de precisión que se consigue globalmente, sobre todo en el momento de salto entre los niveles de desempeño de las competencias en los diferentes cursos. En otras palabras, si la evaluación de las evidencias de aprendizaje refleja suficientemente el nivel de cualificación que se busca. No obstante, la cuestión de si la evaluación de las evidencias de aprendizaje refleja suficientemente el nivel de cualificación que se busca es una cuestión fina que estimamos que todavía necesita de un mayor recorrido práctico en la enseñanza universitaria.

2. CONCLUSIONES

El discurso de las competencias está presente en la universidad como consecuencia de la propia evolución institucional pero básicamente por el nuevo rol que se le demanda. De momento, la formación por competencias parece adaptarse mejor a los retos que la institución tiene planteados (internacionalización, reconocimiento de los aprendizajes, transferencia, movilidad). Los paulatinos avances en el consenso

conceptual parecen haber dado paso a un trabajo de gestión e implementación del cambio en donde la evaluación de la calidad de la formación tiene un peso específico.

De forma particular, la universidad como contexto para la formación en competencias ha favorecido la reflexión por parte de los gestores y profesores sobre el nexo entre el aprendizaje universitario, las demandas profesionales de los egresados y la validez de su cualificación. Un desarrollo integrado de las competencias profesionales requeridas por los títulos necesariamente concita una práctica de la evaluación de los desempeños de los estudiantes que involucra, de forma sistémica, decisiones sobre el desarrollo curricular y procesos de evaluación orientados al aprendizaje. Los avances han sido importantes pero, a nuestro juicio, todavía hemos de progresar en el análisis de las prácticas vigentes con respecto a la evaluación de las competencias de los estudiantes universitarios y determinar su utilidad para los distintos contextos formativos y profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2007). *Reflex: el profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid. Disponible en: http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf.

[Consultado el 15 de septiembre de 2010].

Ardizzione, P. y Rivoltella, P. C. (2004). *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la docencia universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València – Estudi General.

Bennet, N., Dunne, E. y Carre, C. (1999). Patterns of core and generic skills provision in Higher Education. *Higher Education*, 37, 71-93.

Benito, M. (Dir.) (2007). *La evaluación del proceso de formación del profesorado universitario dentro del Proyecto Monitorización y Evaluación de un Programa Piloto de Formación de Profesores Universitarios para el proceso de Convergencia Europea: un proyecto interuniversitario*. Proyecto financiado en el marco del Plan Nacional I+D SEJ2004-07594-C02-02.

Berdrow, I. & Evers, F. (2010). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4) 419-434.

Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanco Fernández, A. (Coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Blanco Blanco, A. (2008). Formación universitaria basada en competencias. En Prieto, L. (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 31-59). Barcelona: Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.

Cano García, M^a. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> [Consultado el 17 de septiembre de 2010].

Consejo Económico y Social de España-CES (2009). *Informe del sistema educativo y capital humano*. Madrid: CES.

- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII (111), 7-36. Disponible en <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf> [Consultado el 6 de diciembre de 2010].
- Drummond, I., Nixon, I. y Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, vol 6 (1) 19-27.
- Evans, L., Hodkinson, P., Rainbird, H. y Unwin, L. (2006). *Improving workplace learning*. London: Routledge.
- Fullerton, H. (1995). Embedding alternative approaches in assessment. En P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 110-124). London: Kogan Page.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. California: Corwin.
- Harris, D. y Bell, C. (1986). *Evaluating and assessing for learning*. London: Kogan Page.
- Jornet, J. M. (2007). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Documento presentado en la III Jornada de Intercambio de Grupos de Formación del Profesorado. Cádiz: Universidad de Cádiz (en papel).
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López Pastor, V. M. (2006a). Evaluación docencia universitaria y ECTS. *I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en la Evaluación*. Campus de Segovia - Universidad de Valladolid (en papel).
- López Pastor, V. M. (2006b). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), pp. 93-119.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Manzanares Moya, A., Ulla Díez, S. y Galván-Bovaira, M. J. (2009). Evaluación para la mejora e innovación docente: la implantación del sistema ECTS en Psicopedagogía. En Vizcarro Guarsch, C. (Coord.) *Buenas prácticas en docencia y políticas universitarias*. (pp. 175-194). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- McDonald, R., Boud, D. Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/región/ampro/cinterfor/pub/boletín/149/pdf/rodajog.pdf> [Consultado el 4 de mayo de 2010].
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 63-67.

- Mora, J.G. y Vidal, J. (2005). Two decades of change in Spanish Universities: learning the hard way. En Gornitzka, A., Kogan, M. & Amaral, A. (Eds.) *Reform and change in Higher Education* (pp. 135-152). Netherlands: Springer.
- Pérez Pueyo, A., Julián, J. A. y López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Poblete, M. (2009). *Evaluación de competencias en la Educación Superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta*. Universidad de Deusto. Disponible en: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIA01.htm> [Consultado el 8 de septiembre de 2010].
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, concreta la siguiente estructura de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (Boletín Oficial del Estado, número 260, de 30 de octubre). Disponible en: <http://www.educacion.es/boloniaeees/estructura.html> [Consultado el 3 de septiembre de 2010].
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (Boletín Oficial del Estado, número 283, de 24 de noviembre). Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/publicaciones/bomepsyd/2010-bome-enero-marzo.pdf?documentId=0901e72b800cef72> [Consultado el 3 de septiembre de 2010].
- Robley, W.A.; Whittle, S.R. y Murdoch-Eaton, D.G. (2005). Mapping generic skills curricula: a recommended methodology, *Journal of Further and Higher Education*, 29 (3), 221-231.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1), 1-19. Disponible en www.um.es/ead/Red_U/m1/rue.pdf [Consultado el 29 de noviembre de 2010].
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa (RIDIE)*, 11 (2), pp. 1-16. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html> [Consultado el 13 de septiembre de 2010].
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Salinas, P. V. (2007). El paradigma de la evaluación educativa y sus implicaciones en el aprendizaje constructivista. *Revista de Antropología Experimental*, 7, 93-97.
- Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Disponible en http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf [Consultado el 4 de diciembre de 2010].
- UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009. La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris,

5-8 de julio. Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf [Consultado el 7 de diciembre de 2010].

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de Competencias. *Educatio Siglo XXI* 24, 57-76. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136> [Consultado el 9 de septiembre de 2010].

Villarruel, M. (2003). Evaluación educativa elementos para su diseño operativo dentro del aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-17. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/473Villarruel.pdf> [Consultado el 14 de septiembre de 2010].



UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

A CONCEPTUAL APPROACH FOR THE DESIGN OF INSTRUMENTS IN EDUCATION PROFESSIONALS FOR THE EVALUATION OF THE COMPETENCE "LEARNING TO LEARN"

UMA ABORDAGEM CONCEITUAL PARA A CONCEPÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA APRENDER A APRENDER EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Rosario García-Bellido, Jesús M. Jornet

y José González-Such

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art14.pdf

El diseño de instrumentos para la evaluación de competencias constituye un ámbito de trabajo complejo. En primer lugar, por el tipo de constructo que representa la idea de competencia¹, dado que son conjuntos integrados por diferentes subdimensiones o componentes, de forma que implican tanto variables de tipo cognitivo, como no cognitivo –ver figura 1-. En segundo lugar, y dependiendo del tipo de competencia a evaluar, puede llegar a requerir el análisis de la trayectoria biográfica de los sujetos, analizando los elementos en los que se manifiesta la competencia.

La competencia de *Aprender a Aprender* (AaA, en lo sucesivo) ha sido señalada desde hace unos años como una de las competencias clave para el desarrollo personal y social. La formación a lo largo de la vida se basa no sólo en lo que las sociedades avanzadas puedan aportar a sus ciudadanos, sino también en la preparación con que éstos cuenten para aprovechar estas oportunidades. Prevenir la posibilidad de exclusión a lo largo de la vida (fenómeno especialmente doloroso cuando se produce en edades avanzadas, en las que las personas encuentran menos permeabilidad en el mercado de trabajo), es fundamental si se quiere apoyar un modelo de desarrollo social dirigido a promover la Cohesión Social (Jornet, 2007).

En las últimas décadas se ha enfatizado el hecho de que no se trata sólo de adquirir información, sino de AaA, es decir, fomentar una actitud de búsqueda de significados en el individuo que le lleve a construir nuevas representaciones de lo que le rodea, sabiendo cómo acceder a información válida, cómo procesarla y cómo generar nueva información basada en un proceso de interacción entre los elementos innovadores con sus conocimientos previos, que le permitan flexibilidad y adaptabilidad ante los cambios y requerimientos psico-socio-laborales.

En este sentido podemos observar cómo desde el cognitivismo, el constructivismo o el socio-constructivismo, y a partir de trabajos y propuestas de diversos investigadores como Piaget, Vygotsky, Bruner o Ausubel, se argumenta que el conocimiento no es solo observar lo preexistente, sino un proceso cambiante e interactivo en el cual la información externa es interpretada y reelaborada por el sujeto que construye modelos complejos, cambiantes y explicativos de la realidad. Esta generación del conocimiento parte de la interacción dinámica del individuo con su contexto para modificarse mutuamente. Así, se requieren estructuras psico-socio-afectivas que permitan integrar la innovación, de forma que la persona pueda adaptarse a las nuevas necesidades, modificando sus esquemas y produciendo a su vez nuevas estructuras de actuación.

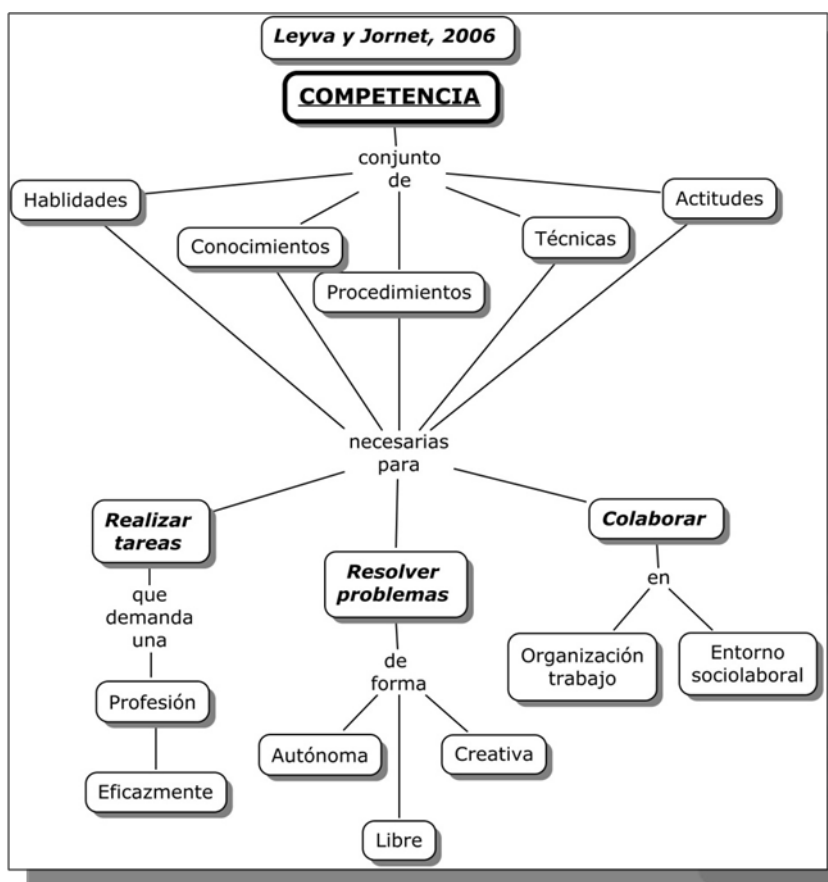
Según Delors et al. (1996), en su informe a la Unesco, nos indica que la educación a lo largo de toda la vida es una de las claves que nos facilitan el acceso al siglo XXI, es decir, nuestra realidad actual que no es otra que la de un mundo que cambia rápidamente. Siguiendo a este mismo autor, para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que a lo largo de la vida serán para cada persona sus pilares del conocimiento:

¹ No entramos en este trabajo a revisar el concepto de competencia. Asumimos, como definición la que aportamos en un trabajo anterior (Leyva y Jornet, 2006): "... como un conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que una persona posee y que son necesarias para: a) Realizar las tareas que demanda una profesión de un determinado puesto de trabajo de manera eficaz, b) Resolver los problemas que surjan de forma autónoma, libre y creativa, y c) Colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral". (p.2)

- *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos que le faciliten progresar en el conocimiento;
- *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno;
- *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas la actividades humanas; y por último,
- *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de intercambio. Desde esta posición, no basta con acumular conocimientos en nuestra etapa escolar o universitaria, sino que debemos estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se nos presente para actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarnos a este mundo en permanente cambio.

FIGURA 1. MAPA CONCEPTUAL DE LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIA DE LEYVA Y JORNET (2006)



El conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, por lo que resulta cada vez más difícil pretender conocerlo todo. Por ello, la persona debe estar preparada para anticiparse a las necesidades de formación que requiere el cambio, afrontar nuevos conocimientos y sumergirse en nuevos retos de forma autónoma. Esto no significa encerrarse en su propia ciencia, ya que corre el riesgo de desinteresarse por lo que hacen los demás. Bajo esta realidad se pone de manifiesto la necesidad de un profesional que se adapte a las nuevas necesidades y que posea las competencias que le permitan afrontar las diversas situaciones que

se le presenten, competencias que pueden identificarse de manera integral en un constructo como el que pretendemos definir de *AaA*.

Pero *¿cómo podemos conocer si un profesional ha alcanzado el nivel de competencias que le permita desarrollar la capacidad de AaA, de seguir formándose, de adaptar sus conocimientos a las nuevas demandas?* Para ello, necesitamos definir esta competencia de forma adecuada, pero también de manera operativa, si pretendemos poder establecer un sistema que permita su evaluación.

1. DESARROLLO

1.1. AaA como constructo a evaluar

Como hemos señalado anteriormente, la competencia de *AaA*, cobra relevancia en el marco socio-político a partir de su identificación como un componente clave para la mejora y adaptación de las personas en un contexto socio-económico y cultural rápidamente cambiante, y como elemento de innovación empresarial e industrial. Este marco de referencia impulsa la necesidad de que las estructuras educativas presten especial atención a este tipo de competencia, y favorezcan su desarrollo.

Los cambios que se demandan para la educación en el s.XXI enfatizan la necesidad de que el estudiante adopte un rol más activo, de manera que llegue a ser el protagonista de su propio aprendizaje. Ello es necesario para que el desarrollo personal se enfoque en perspectiva de futuro hacia el aprendizaje permanente, hacia la formación a lo largo de la vida.

En los diversos proyectos que se han ido realizando para identificar competencias clave o fundamentales, sea en el ámbito de la educación obligatoria como en la post-obligatoria (DeSeCo, 2005; Eurydice, 2002; PISA, 2009) están presentes los elementos relativos a favorecer el aprendizaje autónomo. Sea como una competencia global, definida como *AaA*, o como elementos de menor nivel de abstracción que, de forma complementaria, pueden representar este concepto. En cualquier caso, se identifica como un componente instrumental, deseable para el desarrollo del alumnado desde la educación básica a la superior.

El hecho de intentar aportar una definición de este constructo puede parecer una cuestión baladí. Buena parte de los autores, tanto especialistas como otros que se refieran desde otras disciplinas y/o ámbitos conceptuales a esta competencia, parecen aportar definiciones similares, concurrentes y/o complementarias; en pocas ocasiones se observan graves divergencias.

No obstante, la evaluación de cualquier competencia genérica y compleja, y ésta lo es, precisa de un análisis que permita identificar los elementos –dimensiones o subcompetencias- que pueden delimitar de forma exhaustiva su definición. Este punto de partida, permite establecer con mayor claridad la extensión y concreción del universo de medida, origen del instrumento; y, en definitiva, aporta la base para aspirar a aproximaciones evaluativas esencialmente válidas. Por este motivo, en este apartado, revisaremos algunas de las definiciones que adoptamos como punto de partida, así como reflexionamos acerca de los componentes dimensionales de esta competencia.

En primer lugar, respecto a las definiciones de la competencia mencionada, en este trabajo no realizamos una revisión exhaustiva. Ya hemos señalado la comunalidad que se identifica en las diversas definiciones que se realizan al respecto, pero pretendemos aportar una visión general de las líneas principales que se

han presentado en su aproximación conceptual. Para ello, nos acercaremos al concepto desde dos perspectivas de definición:

- a) de carácter institucional, derivadas de proyectos de orientación socio-política, y
- b) de carácter científico-académico, derivadas de aproximaciones de investigación teórica o empírica acerca de esta competencia.

En ambos tipos de definiciones se da una gran concurrencia en cuanto a los componentes que se identifican en esta competencia –ver cuadros 1 y 2-. De entre ellas, se pueden extraer diversas consideraciones a tener en cuenta en la definición del constructo a evaluar. Así, tenemos que se enfatiza:

- Las destrezas para el aprendizaje autónomo, como característica central de la competencia,
- la capacidad de gestionar y organizar su propio tiempo de una manera eficaz,
- la capacidad de aprender individualmente y de cooperar para el aprendizaje,
- el hecho de darse sobre estructuras cognitivas previas, que permiten la adquisición de los nuevos aprendizajes,
- la capacidad para adquirir, procesar, y evaluar de forma crítica nuevas informaciones y/o aprendizajes, y
- la disposición personal hacia el cambio, basada en una concepción de autoeficacia,
- motivación y persistencia hacia el cambio, autorregulación emocional, resistencia a la frustración, y
- autoconcepto positivo y autoconocimiento acerca de las propias habilidades para el aprendizaje.

CUADRO 1. DEFINICIONES INSTITUCIONALES DE LA COMPETENCIA AAA

<p>R.D. 1631/2006 29 de diciembre Anexo 1 Competencias básicas</p>	<p><i>Aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas. (pp. 13)</i></p>
<p>Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10</p> <p><i>Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo 18 de diciembre 2006</i></p>	<p><i>Aprender a aprender es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. (pp. 7)</i></p>
<p>Comisión Europea. En: EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010: grupo de trabajo B. "Competencias clave" Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo. Noviembre de 2004</p>	<p><i>Aprender a aprender comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad para organizarse el tiempo de forma efectiva, para solucionar problemas, para adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y para aplicar conocimientos y destrezas nuevas en una variedad de contextos – en el hogar, trabajo, educación y formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia. (pp. 10)</i></p>

CUADRO 2. DEFINICIONES CIENTÍFICO-ACADÉMICAS DE LA COMPETENCIA AAA

Dearden (1976)	"Un tipo de aprendizaje de segundo orden, de diferentes tipos de aprender a aprender referidos a distintas clases generales de un aprendizaje mas específico". (pp. 76)
Díaz Barriga (1999)	"Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones". (pp. 13)
Salmi (2001)	"Aprender a aprender, es aprender a transformar información a nuevos conocimientos, y aprender a transferir nuevos conocimientos a aplicaciones, otorgando primacía a la búsqueda de información, análisis, la capacidad de razonar y resolver problemas. Además, aptitudes como aprender a trabajar en equipo, enseñar a colegas, creatividad, ser hábil y poder adaptarse a cambios" (pp. 51-52)
Hautamaki (2002)	"la habilidad y la disposición para adaptarse a nuevas tareas, mediante la actividad del compromiso para pensar y una perspectiva de esperanza a través del mantenimiento de la autorregulación cognitiva y afectiva y de la actividad de aprender" (En Pérez Jiménez, pp. 5)
Hargreaves (2005)	"Aprender a aprender no es una sola entidad o una habilidad, sino una familia de prácticas de aprendizaje que mejoran la propia capacidad de aprender" (En CRELL, pp. 7-8)
Teixidó (2005)	"aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades". (pp.4)
Higgins (2007)	"Proceso de descubrimiento sobre el aprendizaje. Se trata de un conjunto de principios y habilidades que, si se entienden y se utilizan, ayudan a los alumnos a aprender con mayor eficacia y así convertirse en aprendices de por vida. En su corazón está la creencia de que el aprendizaje es aprender" (pp. 11)
Fernández Montt y Wompner (2007)	"Tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender, donde se destaca la manera de entender, analizar y aprender las cosas del exterior por los medios que a cada uno le parezcan convenientes o cómodos". (pp. 5)

Como podemos observar en las diversas definiciones de competencia, ésta tiene diferentes componentes que la definen. Así pues, la competencia se basará en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en la que se dan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes:

- Conceptuales: saber.
- Procedimentales: *saber hacer*.
- Actitudinales: *querer hacerlo*.
- Aptitudinales: *capacidad y disposición para hacerlo*.
- De control: capacidad para superar dificultades, es decir, *poder hacerlo*,
- Los relativos al desempeño: saber *estar*.

Cuestiones adicionales a considerar son:

- ¿La competencia AaA se manifiesta de igual manera a lo largo de toda la vida? La formación de esta competencia se da desde el inicio de la vida del individuo, si bien se va especificando y dirigiendo hacia determinados elementos concretos de dominio cognitivo y/o socio-afectivo. Desde nuestra perspectiva depende de la etapa evolutiva de desarrollo del individuo; de forma que en la infancia y adolescencia se construyen las bases cognitivas y actitudinales de la misma, a la par que se van conformando los intereses hacia ámbitos de conocimiento cada vez más específicos. Se interrelaciona con la experiencia de la persona de forma que se va configurando no sólo como resultado de un proceso intencional educativo, sino en función de influjos informales de educación. Por ello, su evaluación, a través de la vida de la persona debería considerarse de manera diferenciada. Es pues una tarea compleja, que deberá ir abordándose por los investigadores.

- *¿En el caso de personas adultas, la competencia AaA es general o es específica de cada ámbito profesional?* Cuando nos referimos a adultos y, en especial a personas con titulaciones de Educación Superior, la especificación de la competencia la convierte en un constructo que no necesariamente se manifiesta de forma general. Así, partimos del supuesto de que la definición del constructo *AaA* no es general, aunque se presente de manera genérica como una competencia transversal a cualquier especialización universitaria, sino que es dependiente del ámbito profesional en el que se desarrolle la persona. Por este motivo, es difícil afrontar su evaluación como una competencia que se mida o evalúe de igual manera para cualquier ámbito disciplinar del conocimiento de la Educación Superior. Sin embargo, la especificidad vinculada a cada ámbito profesional mejora las posibilidades de su evaluación a través de instrumentos estandarizados. Y puede basarse en una estrategia de identificación de subdimensiones que se especifiquen en su contenido para diferentes especialidades. Por ello, no realizamos en este trabajo una aproximación de definición general de la competencia para su observación en cualquier nivel educativo, sino específica para especializaciones de titulados en Educación Superior.

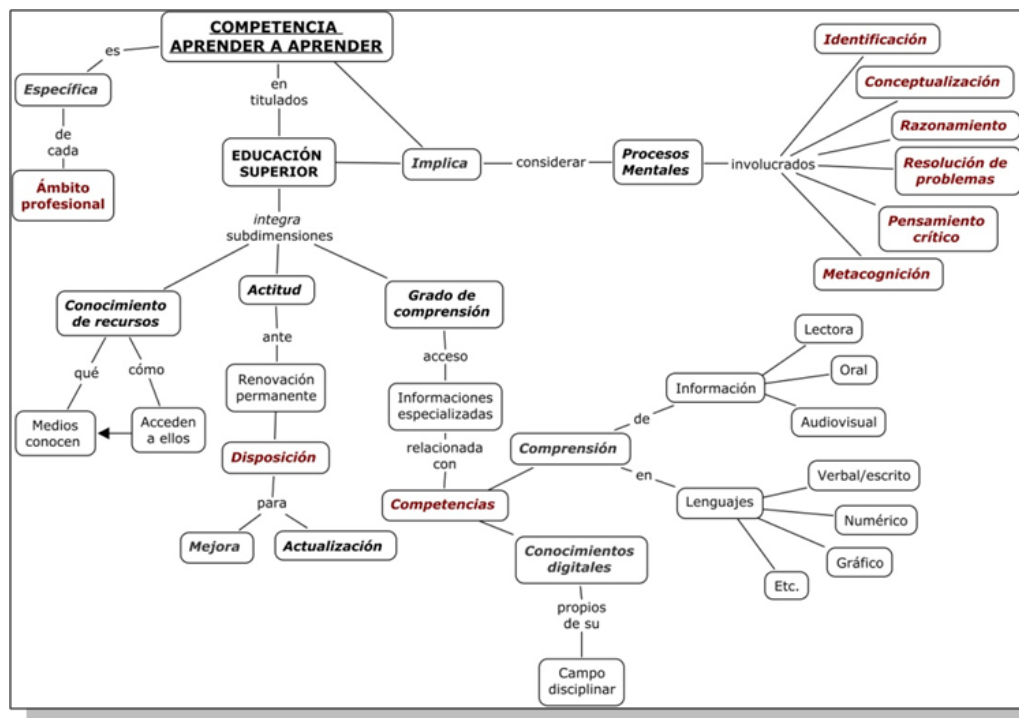
¿Qué elementos o subcompetencias se pueden reconocer en la competencia de AaA? Partimos de un concepto inicial: *esta competencia integra, al menos, tres grandes subdimensiones –ver figura 2-:*

- la primera sería la relativa al *conocimiento de recursos que poseen los profesionales acerca de los medios formativos*, es decir, qué medios conocen y cómo acceden a la información que les permite seguir formándose o actualizar sus conocimientos,
- la segunda, se refiere a sus *actitudes para afrontar el hecho de su renovación permanente*, lo que se traduce en una disposición (positiva, indiferente o negativa) ante el reconocimiento de la necesidad de la propia mejora y la actualización de conocimientos, y
- la tercera, se refiere al *grado de comprensión que presentan para el acceso a informaciones especializadas*, relacionada con la adquisición de competencias de comprensión de información (lectora, oral, audiovisual) –en los diversos “lenguajes” (verbal/escrito, numérico, gráfico...)-, conocimientos digitales, etc... dentro de su campo disciplinar.

Analizar estas tres grandes subdimensiones, aunque con diferentes énfasis en cada una de ellas, implica tener en cuenta los procesos mentales involucrados en el proceso de aprendizaje y que se relacionan con el desarrollo de la competencia evaluada. Estos procesos mentales son: identificación, conceptualización, razonamiento, resolución de problemas, pensamiento crítico y metacognición.

En cualquier caso, las competencias pueden haberse desarrollado adecuadamente y, sin embargo, no ser utilizadas por cuestiones situacionales. Recogemos aquí, el enfoque de capacidades (Nussbaum 2006; Boni, Lozano y Walker 2010). Este enfoque proviene de estudios sobre cooperación al desarrollo y, sintetizando sus conceptos básicos, diríamos que definen el término “Capacidad” como competencia más situación; es decir, una persona puede poseer una competencia, pero la situación social en la que vive puede no permitirle utilizarla (por lo que en ese caso, sería como si no se diera la competencia, no le sería útil al sujeto). Tomando como referencia este enfoque, en nuestra aproximación, analizamos los elementos que pueden considerarse obstáculos y facilitadores para la manifestación (y en su caso, el desarrollo de la competencia), es decir, cuáles es el “*FODA*”, que permite identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que interfieren en la manifestación de la competencia.

FIGURA 2. MAPA CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA AAA



1.2. Componentes para el diseño del instrumento de evaluación

Pero, ¿cómo podemos desarrollar un instrumento que nos permita evaluar la competencia de AaA?

Planificar y diseñar la evaluación de la competencia AaA, debe centrarse tanto en el estudiante como en el profesional de la educación. Por lo tanto, la planificación y diseño de evaluación, nos lleva a elaborar un proceso que pasa por diferentes fases según la finalidad de las mismas. Siguiendo el modelo planteado por Jornet, González-Such, Suárez y Perales (2011) las fases son las siguientes:

1.2.1. Determinar y especificar el Dominio Competencial de aquellos procesos necesarios en el desarrollo de la competencia AaA, que se van a evaluar

La finalidad, es definir aquellas competencias y subcompetencias que engloban las tres grandes subdimensiones, que citábamos anteriormente, que hacen referencia al *conocimiento de recursos* que posee el sujeto para su formación o actualización de conocimientos; la *actitud* que induce, o no, a estar dispuesto a formarse y actualizarse; y por último, el *grado de comprensión* que presentan ante las diferentes fuentes de información, lecturas, etc. Todo ello teniendo en cuenta los principales procesos implicados en el desarrollo de la competencia, es decir, aquellos procesos mentales necesarios en el aprendizaje: identificación, conceptualización, razonamiento, resolución de problemas, pensamiento crítico y metacognición. Estos procesos, que se recogen en el cuadro 2, actúan como elementos transversales de las sub-dimensiones, con mayor o menor participación en cada una de ellas.

CUADRO 2. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE PROCESOS IMPLICADOS EN LAS SUB-COMPETENCIAS DE AAA

Procesos implicados	Subcompetencias		
	Conocimiento y uso de Recursos	Comprensión de lenguajes científicos del ámbito disciplinar	Actitudes hacia la mejora permanente
Identificación	(*)	(*)	(*)
Conceptualización	(*)	(*)	(*)
Razonamiento	(*)	(*)	(*)
Resolución de problemas	(*)	(*)	(*)
Pensamiento crítico	(*)	(*)	(*)
Metacognición	(*)	(*)	(*)

(*)En todos los procesos implicados, se tiene en cuenta su pertinencia en la subcompetencia (como expresión del énfasis en que incide en la misma); así como se identifican los factores implicados como obstáculos o facilitadores, como expresión del valor del proceso de la subcompetencia como capacidad.

Es importante analizar las interrelaciones que se dan entre los diversos procesos mentales involucrados en el aprendizaje y estas tres subdimensiones que se consideran necesarias en el profesional de la educación, ya que el dominio de las mismas supone conocer, saber, ubicar, organizar y manejar la información de forma oportuna, eficiente y eficaz.

Una vez definido el constructo, será necesario que un comité de especialistas, por consenso intersubjetivo, determine los criterios y estándares de calidad del desempeño en cada subcompetencia. Por lo que es necesario analizar de forma detallada las subcompetencias que implican la competencia que vamos a evaluar, identificando sus procesos implicados (tal como hemos indicado anteriormente); tener en cuenta, las interrelaciones que se pueden encontrar entre los diferentes modos de aprendizaje y que pueden incidir en el desarrollo o manifestación de cada subcompetencia (bien como un obstáculo para su manifestación, bien como un elemento facilitador). Este análisis es fundamental para establecer de un modo adecuado los estándares de cada unidad analizada. Y, por último, debido al carácter multidimensional de la competencia AaA, es posible que necesitemos basarnos en múltiples instrumentos (tanto cualitativos como cuantitativos), con el fin de adaptar el instrumento de evaluación de la competencia evaluada, a las características de la misma, identificando las tareas y/o situaciones en las que es más válida su observación. Por ello es necesario tener en cuenta esta cuestión cuando se definen los estándares de calidad.

1.2.2. Definir criterios de evaluación

La finalidad que se pretende en la definición de criterios de evaluación, es la de determinar las características de calidad que vamos a tener en cuenta en la evaluación. Esto nos permite una evaluación válida y fiable.

Un ejemplo de ello, sería identificar criterios para valorar y seleccionar evidencias de que los alumnos y profesionales de la educación poseen la competencia o subcompetencia que se está evaluando. Para poner un ejemplo claro en la dimensión de la comprensión de la lectura especializada, podríamos definir tres criterios: pertinencia, vigencia o actualidad y generalidad/especificidad de la subcompetencia. En el primero, *pertinencia*, deberíamos comprobar que el profesional posee los conocimientos y habilidades necesarias para comprender un texto especializado: vocabulario, realiza inferencias, relaciona con otros conocimientos, clasifica ideas, distingue conceptos, etc... Como podemos observar siempre relacionados con los procesos mentales que nos llevan a la adquisición de la competencia y que nos permiten observar si está la posee el sujeto. El segundo, *vigencia o actualidad*, deberíamos observar evidencias de aspectos

científicos, tecnológicos, normativos, etc... actualizados de la competencia. Y por último, el generalidad/especificidad de la subcompetencia, es decir el grado en que es capaz de acercarse a distintos ámbitos de las disciplinas educativas, comprendiendo la información, o tiene un foco muy especializado en su formación.

1.2.3. Especificación previa de un estándar de ejecución, para determinar los criterios de evaluación

Al igual que en la definición de criterios de evaluación, esta fase se aplica sobre la competencia *AaA*, y sobre las sub-competencias y/o procesos implicados. La finalidad de esta fase es hacer operativos y explícitos los criterios de evaluación de la competencia y subcompetencias implicadas. Los estándares de ejecución, nos van a servir como referente para interpretar las puntuaciones que resuman el desempeño de la competencia evaluada. Para ello, es importante una formulación clara y precisa que nos permita identificar los diversos niveles de competencia. Se hace necesario que estos estándares sean establecidos por equipos de especialistas. No obstante, la validación de los estándares deberá asumirse como un proceso a medio-largo plazo, dado que los criterios más fiables y válidos de validación provendrán de estudios biográficos, en los que pueda estudiarse la permanencia y consecuencias de la competencia en cuestión.

1.2.4. Sistematizar el proceso de recolección de evidencias

En esta fase se pretende, por un lado, identificar aquellas situaciones a evaluar en las que se observará el aprendizaje; y por otro lado, aquellas tareas que debe realizar el estudiante y el profesional como muestra de su competencia. Para ello, es necesario que tanto las situaciones como las tareas a observar sean realistas, y representen funciones que los estudiantes y profesionales de la educación realizan habitualmente, en las que se pueda observar la competencia de *AaA*, sobre todo en sus tres subdimensiones objeto de nuestro estudio, es decir, la relativa al conocimiento de recursos, la actitud hacia la formación y actualización de conocimientos, y el grado de comprensión que presentan para la lectura de información especializada. Esto se puede realizar mediante un mapa funcional en virtud de los criterios establecidos en los puntos anteriores (estándares), en el que se registren los procesos mediante los cuales se alcanza cada sub-dimensión y que evidencia la adquisición de la competencia *AaA* necesaria en el profesional de la educación.

1.2.5. Determinar el sistema de evaluación, instrumentos, recursos y técnicas de recogida de información: indicadores

En esta fase, vamos a precisar qué instrumentos se van a utilizar para evaluar cada competencia o subcompetencia implicada en nuestro objeto de evaluación. Con ello pretendemos identificar aquellos indicadores que nos aporten evidencias de calidad (fiable y válida) que representen el tipo de competencia evaluada. Es decir, los criterios de calidad con los que los logros (el desarrollo de la competencia en sus dimensiones) han de ser alcanzados. Se trata de las fuentes de verificación sobre la calidad del logro de las tres grandes subdimensiones en las que centraremos nuestro estudio, que la competencia *AaA* nos permite obtener.

1.2.6. Definición de un sistema de comparación de evidencias con el estándar

Las evidencias de que un sujeto ha adquirido la competencia de *AaA* pueden evidenciarse en el desarrollo óptimo de las tres subdimensiones analizadas. Para ello, necesitamos comparar estas evidencias con el estándar o referente. Se trata de determinar un sistema que nos permita traducir las

valoraciones, bien sean cualitativas o cuantitativas, a puntuaciones. Hay que tener en cuenta, que cuando realizamos un sistema de evaluación, la graduación del desempeño de las competencias se convierte en un elemento clave. Es por esto, que la diferenciación entre niveles se ha de objetivar de un modo preciso, ya que es necesaria una aproximación numérica que resuma el nivel de desempeño en una competencia.

1.2.7. Determinar el proceso de formación de la decisión

Esta fase, tiene como finalidad establecer aquellas puntuaciones de corte que nos van a permitir diferenciar los distintos niveles o grados de competencia. La definición de los elementos que diferencian entre niveles de competencia, es un aspecto clave del sistema de evaluación de competencias, ya que la calidad de las puntuaciones de corte entre niveles implica de un modo directo a la validez de la evaluación. Una vez establecidas las puntuaciones y los niveles, podemos precisar en qué nivel se sitúa el sujeto y si posee o no la competencia evaluada.

1.2.8. Concretar los procesos de información a audiencias

En esta fase debemos definir cómo y de qué modo vamos a realizar el informe de resultados de la evaluación de competencias. Hay que tener en cuenta que el uso de este tipo de instrumentos de la competencia de *AaA* puede ser muy diverso: desde la mera certificación de la misma (con efectos sumativos en un uso institucional), hasta un uso formativo, dirigido al estudiante o al profesional, como base para determinar un programa o proceso de intervención que le oriente una mejora en la misma. Por ello, los modos de síntesis de información deben ser múltiples, incluyendo diversas opciones para diferentes usos. En cualquier caso, los estándares servirían de referencia inicial para organizar la información derivada de este proceso.

1.2.9. Diseño de mecanismos o criterios de calidad del propio sistema de evaluación

Hay que tener en cuenta, que toda medida y por consiguiente, toda evaluación, contiene error, por lo que un sistema de evaluación, aunque esté bien planificado y diseñado, no puede decirse que sea seguro, y más en una competencia tan compleja como la de *AaA* y sus dimensiones. Por tanto, son necesarias las revisiones periódicas de nuestro sistema de evaluación, mediante procesos de validación (anterior y posterior) que nos aporten información acerca de la calidad del sistema y de los elementos de mejora. En este contexto la generalización del constructo es fundamental para producir mejoras en el mismo, y contribuir con ello a la construcción del conocimiento en esta área de investigación. Por ello, los estudios transculturales de adaptación/validación son fundamentales. En esta línea la colaboración entre investigadores de diferentes ámbitos socioculturales será la base para poder construir un instrumento útil y generalizable para la evaluación y el diagnóstico de esta competencia.

2. CONCLUSIONES

El problema que se plantea se apoya sobre un enfoque metodológico basado en la complementariedad metodológica, cuantitativa/cualitativa. Tiene como punto de partida que la competencia de *AaA*, si bien se formula como una competencia genérica para todas las titulaciones universitarias, debe ser abordada para su evaluación refiriéndose a contenidos y materiales específicos del ámbito disciplinar.

El modo en que se diseñe el instrumento podrá ser generalizado para otros ámbitos disciplinares, pero sus contenidos específicos no. La generalización del constructo *AaA* dependerá en cualquier caso, de estudios diferenciales y transculturales, de forma que se pueda comprobar la permanencia y/o

especificidad del mismo en relación a diversos contextos y situaciones y a través de diferentes colectivos sociales.

El enfoque que aportamos incluye una perspectiva de consideración contextual de las competencias, basada en el enfoque de capacidades (Nussbaum 2006; Boni et al. 2010), de forma que nos permita evaluar la competencia no sólo como algo que se posee o se ha desarrollado, sino también que se puede ejercer en función de diferentes agentes situacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boni, A., Lozano, J.F. y Walker, M. (2010). La educación superior en el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (en prensa, por cortesía de los autores).
- Comisión Europea (2004). Educación y Formación 2010: grupo de trabajo B. "Competencias clave" Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo. En: www.cep-cr.es/~idiomas/...europeos/long_life_learning_competences.pdf.
- CRELL (2007). Learning to learn network meeting. Report from the second meeting of the network. Ispra, Italy, 3-4 Mayo. En: <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Conferences/report%20L2L%20network%20meeting%203%20-%20final%20version%20for%20website%201.pdf>.
- Dearden, R.F. (1976). *Problems in Primary Education*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Díaz Barriga, F. y Hernández R.G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- EURYDICE (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice/European Commission.
- Fernández Montt, R. y Wompner, F. (2007). *Aprender un Aprender. Un método valioso para la Educación Superior. Observatorio de la Economía Latinoamericana, n° 72* (Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/2007/fwrf-aprender.htm>).
- García Garrido, J.L. (1996). *Diccionario europeo de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Hersh Salganik, L.; Simone Rychen, D.; Moser, U y Konstant, J.W. (2005). *Proyecto DeSeCo. Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Ver en: <http://www.deseco.admin.ch>.
- Higgins, S.; Wall, K.; Baumfield, V.; Hall, E.; Leat, D. y Moseley, D. (2007). *Learning to Learn in Schools Phase 3 Evaluation: Final Report*. London, Campaign for Learning. (Available from <http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl/assets/documents/Research/Phase3Year1Report.pdf>).
- Jornet, J.M.; González Such, J.; Suárez, J.M. Y Perales, M.J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los Estándares en el dominio de las competencias. *Revista Bordón* (en prensa).

- Jornet, J.M.; Suárez, J.M. y Pérez, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa* 18(2), 341- 356.
- Jornet, J.M. Y Suárez, J.M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas, *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 141-163.
- Landsheere, G. (1996). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Leyva y. E. y Jornet, J.M. (2006). El perfil del evaluador educativo. *Boletín CENEVAL*, nº 7 (Nov.), pp. 26. México: CENEVAL.
- López, E. (2003). Las pruebas de significación: una polémica abierta. *Bordón*, 55, 241-252.
- Nussbaum, M.C. (2006) Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7, pp: 385-395.
- Orden, A. De la (2000). Criterios para la elaboración de estándares en evaluación educativa. Ponencia presentada en las *I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas*. Valencia (en prensa).
- Pérez Jiménez, J.M^a. (2010). Competencia para aprender a aprender: ¿De qué hablamos? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede evaluar? I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. En Mijas Costa, 27, 28 y 29 enero. Junta de Andalucía. En: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/perezjimenez.pdf>.
- PISA (2009). Assessment Framework. Key competencies in Reading, mathematics and science. Ver en: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>.
- Salmi, J. (2001). *La Educación Superior en un punto decisivo*. En: Orozco, L. E. (Comp.). Educación Superior. Desafío Global y Respuesta Nacional. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Teixidó Saballs, J. (2010). Aprender a aprender. Delimitación de componentes y aspectos a considerar en el trabajo en la escuela. Xarxa de Competències Bàsiques. GROC (Grup de Recerca en Organització de Centres). En: http://www.joanteixido.org/doc/aprendre/idea_aulas.pdf.
- Tiana, A. y Muñoz, F. (1997). Indicadores educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 49-76.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DEL TRABAJO GRUPAL

TEACHING COMPETENCE STRATEGIES TO STUDENTS THROUGH TEAMWORK

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ATRAVÉS DO TRABALHO DE GRUPO

Emilio Iranzo, Eugenia Gimeno y Purificación Sánchez Delgado

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art15.pdf

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior: nuevas maneras de enfocar el aprendizaje en la Universidad

La evolución y reflexiones sobre el sistema educativo universitario, en una Europa cada día más abierta y plural, nos ha conducido a un proceso de reforma de la enseñanza superior, que implica a buena parte de las universidades europeas. Esta reforma, iniciada en 1998 con la Declaración de la Sorbona y ratificada por veintinueve países en 1999 con la Declaración de Bolonia, pretende la creación de un espacio europeo de educación superior como respuesta al objetivo de promover la convergencia entre los distintos sistemas universitarios europeos, la transparencia en cuanto a la carga de tareas llevadas a cabo por el estudiante y la movilidad académica y profesional de la comunidad universitaria.

Pero una de las principales diferencias que plantea esta nueva reforma de la enseñanza universitaria, por encima de los planes de estudio y de las cuestiones burocráticas, es el nuevo planteamiento de las estrategias docentes y sus consecuencias en los aprendizajes de los estudiantes universitarios. Nos situamos ante un nuevo paradigma para la formación superior (ARIÑO, 2010) fruto de las transformaciones de las estructuras sociales, que confluyen en la consolidación de un modelo social denominado sociedad del conocimiento.

Los factores sobre los que se ha afianzado el nuevo paradigma son: *internacionalización*, que implica conjugar y armonizar correctamente la diversidad de los distintos marcos nacionales de educación superior; *centralidad del estudiante*, que supone promover la capacidad de aprendizaje de los estudiantes; y *garantía de calidad* que al tiempo que posibilita a las distintas universidades decidir su oferta académica, les exige pasar por un proceso de evaluación y verificación que garantice unos estándares de calidad. Por tanto la Universidad, el modelo de enseñanza hacia el que se dirige ésta, propugna una docencia concentrada en enseñar a manejar el volumen de información para aprender. Plantea la docencia como un trabajo de investigación del alumno, en el que profesor actúa como director y evaluador del proyecto. En definitiva, se concentra en desarrollar y evaluar unos métodos de aprendizaje centrados en la adquisición de competencias, entendidas como tales la suma de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitirán al alumno enfrentarse a distintos tipos de problemas, tanto en contextos académicos como profesionales (ARIÑO, 2010; JORNET, 2010).

Este nuevo planteamiento implica el uso de diferentes estrategias didácticas que permitan al alumno obtener dichas competencias. Por tanto, las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje han de instar al profesorado a fomentar la adquisición de competencias cada vez más valoradas en nuestra sociedad, como es el trabajo en grupo. En este sentido, el alcance social de esta competencia se refleja en las diferentes órdenes del Ministerio de Ciencia e Innovación, por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales, que habilitan para el ejercicio de las distintas profesiones¹.

¹ En las diferentes Órdenes Ministeriales consultadas, la competencia '*capacidad para trabajar en grupo*' se ve reflejada en los siguientes términos: demostrar capacidad para participar de forma efectiva en grupos de trabajo unidisciplinarios y multidisciplinares; ser capaz de trabajar en los entornos escolar, asistencial, sanitario, socio-sanitario, así como en grupos uniprofesionales y multiprofesionales; adquirir habilidades de trabajo en los entornos educativo e investigador, asistencial-sanitario, así como en grupos uniprofesionales y multiprofesionales; desarrollar la práctica profesional con respeto a otros profesionales, adquiriendo habilidades de trabajo en grupo; capacidad para el trabajo en grupos multidisciplinares y multiculturales, etc.

1.2. La importancia del trabajo en grupo en el sistema de evaluación del aprendizaje

El trabajo en grupo cuenta con una doble vertiente. Por una parte es una competencia en sí misma a adquirir por los estudiantes universitarios. Por otra funciona como un excelente medio para lograr que los alumnos desarrollen otras competencias, como son la comunicación de sus ideas, la contemplación de propuestas ajenas, el logro de acuerdos, compartir estrategias de trabajo... (BARRIOS Y BORDAS, 2000).

El trabajo en grupo fomenta el aprendizaje cooperativo, la participación, el pensamiento crítico, muestra la capacidad del alumno para la comunicación y fomenta el espíritu crítico constructivo del trabajo de los otros compañeros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los futuros egresados accederán a la vida profesional habiendo superado no sólo competencias específicas, entre las que seguirán teniendo un gran peso las de carácter conceptual (saber), sino también habilidades y competencias de carácter cooperativo, de gestión de recursos humanos y de planificación y organización de proyectos y tareas (DE TOMÁS, 2009). En este sentido, la capacidad de los estudiantes para trabajar en grupo puede ser considerada como una competencia que no atañe exclusivamente a una materia o asignatura, sino que es de tipo genérico o transversal, común ante la realidad sociolaboral, que demanda profesionales capacitados y flexibles a la hora de llevar a cabo trabajos compartidos entre varias personas.

El fomento del trabajo en grupo en la Universidad corrobora esta realidad de las dinámicas de trabajo profesional. Algunos pensadores citan, entre los desafíos de los sistemas educativos, la implantación de cuatro premisas: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar en grupo (DELORS, 1997). El desarrollo de la competencia "*trabajo en grupo*" potencia en el alumno habilidades ligadas a la puesta en práctica de los aspectos conceptuales asimilados durante el desarrollo de la asignatura, pero también de organización de las tareas y de carácter conductual. El trabajo en grupo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, trata de consolidar y automatizar además de una serie de conocimientos y procedimientos técnicos, unas actitudes y valores morales vinculados a las sociedades democráticas y solidarias. Se trata de una herramienta más con la que cuenta el docente para fomentar el aprendizaje de los alumnos, al tiempo que le ayuda a conocer la personalidad de los estudiantes y el grado de compromiso con la materia (BARRIOS Y BORDAS, 2000).

Sin embargo, el juicio que ha de emitir el profesor universitario ante el desarrollo durante la asignatura de tareas grupales, no siempre se muestra como una tarea sencilla. Es un desafío evaluar los resultados del aprendizaje en grupo, de modo que sea justo para los individuos pero que reconozca las dinámicas y las realidades particulares del aprendizaje en grupo (PUIGVERT PLANAGUMÀ, 2009). Una serie de cuestiones se nos plantean ante esta realidad: ¿cuenta el profesor universitario con el conocimiento de técnicas de evaluación del trabajo en grupo?, ¿cuál es la relevancia real que el profesor universitario da al trabajo en grupo, en el conjunto de la calificación de la asignatura?, ¿hay que evaluar a todos los miembros del grupo por igual? o bien, ¿hay que diferenciar entre el más participativo y el menos?, ¿hay que evaluar también la capacidad de liderazgo? ¿hay realmente un trabajo en grupo, o se divide el trabajo y no existe una verdadera interacción?, etc.

Existen diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo es una de ellas. El reto del profesor para alcanzar los mejores resultados de esta práctica, comienza en el mismo diseño y programación de la actividad grupal. En su evaluación, el profesor deberá corroborar que el trabajo ha sido lo suficientemente complejo, para necesitar de la acción cooperativa de todos los estudiantes

integrantes del grupo². No basta con un reparto de las tareas entre los miembros del grupo y la suma de las partes de un trabajo individual. Para la evaluación de la competencia capacidad para realizar trabajos en grupo, y del resto de competencias que podrían derivar de la primera, puede utilizarse distintas estrategias.

Es por ello por lo que se plantea el presente trabajo, que pretende aproximarnos a los diferentes métodos de evaluación de la competencia *capacidad para realizar trabajos en grupo*, mediante dos estrategias diferentes. Por un lado, a partir de una serie de revisiones bibliográficas sobre esta temática y, por otro lado, a través del análisis de datos directos obtenidos mediante una encuesta realizada a una muestra de la población docente de la Universitat de València.

2. DESARROLLO

2.1. Metodología

2.1. 1. Caracterización de las técnicas de evaluación grupal a través de fuentes bibliográficas

La evaluación de las competencias en el sistema universitario de enseñanza-aprendizaje ha de ser generalmente individual para cada alumno, dado que las competencias se adquieren individualmente. No obstante, existen competencias que exigen del trabajo en grupo (JORNET, 2010), sin olvidarnos de que como arriba apuntábamos, el propio trabajo en grupo también es una competencia. Las dinámicas y los resultados que se alcanzan con el trabajo en grupo es lo que el profesor ha de evaluar en conjunto: buen ambiente de trabajo, comunicación entre los componentes del grupo, consenso, etc., además del logro del objetivo último: una serie de conocimientos y de habilidades.

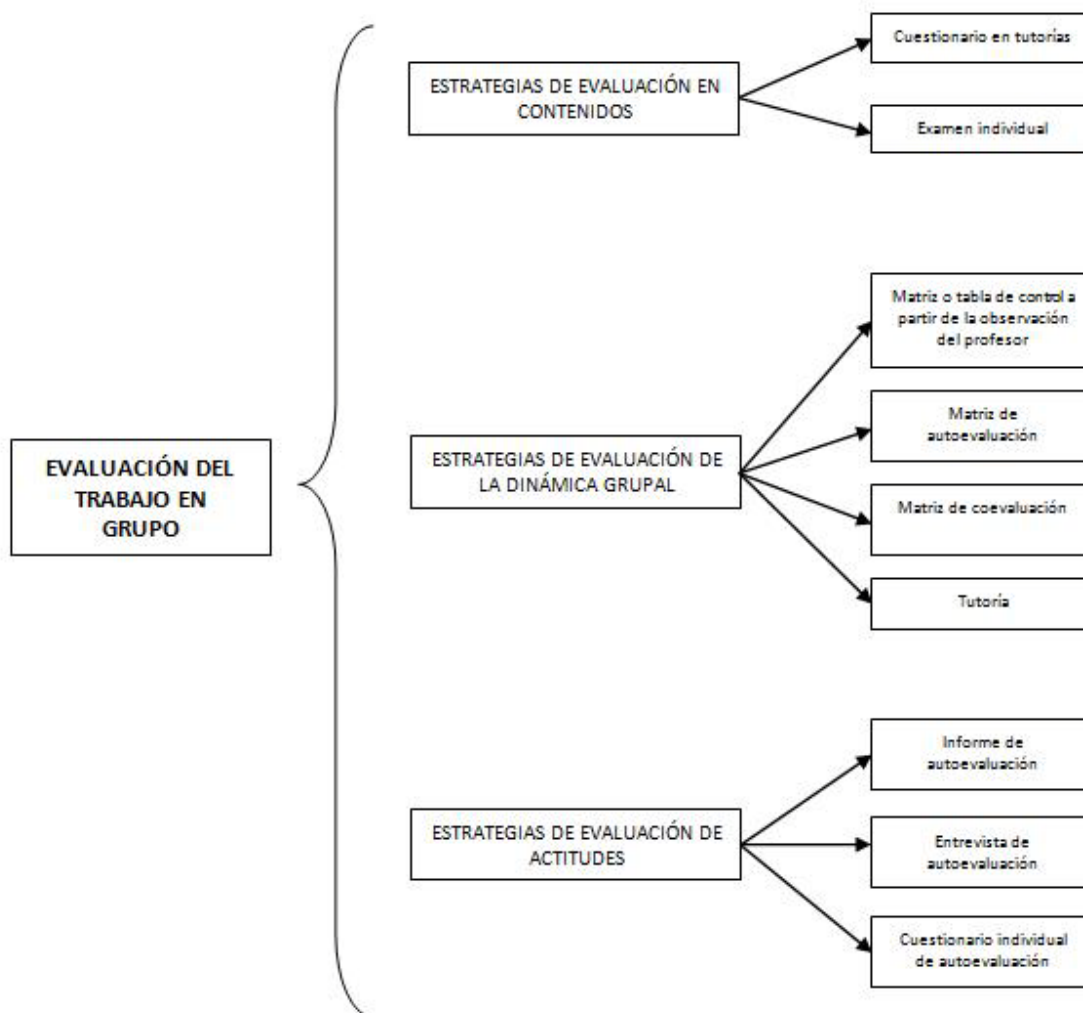
La revisión de fuentes bibliográficas ha sido utilizada como parte del planteamiento metodológico, pues a través de ella se ha podido efectuar una primera aproximación a las técnicas empleadas por los profesores universitarios para la evaluación de la competencia *capacidad para realizar trabajos en grupo*. En primer lugar cabe señalar que la evaluación del trabajo grupal cumple dos funciones, la función formativa, pues fruto del ambiente de trabajo generado entre el profesor y el alumno, permite a aquél aportar una retroalimentación adecuada que facilita el aprendizaje de los alumnos; y la función sumativa, en tanto en cuanto el trabajo en grupo permite testar el grado de madurez respecto a unos conocimientos, el manejo de una serie de herramientas y la actitud y ética a la hora de enfrentarse a un problema más o menos controvertido (VILLARDÓN, 2006).

Para la evaluación del trabajo en grupo partimos de la premisa de que el profesor ha de considerar el progreso y esfuerzo de los estudiantes en la adquisición de conocimientos, su capacidad de interactuar positivamente con el resto de miembros del grupo para alcanzar los objetivos de la tarea, el desarrollo de

² Cabe distinguir entre tarea cooperativa y tarea colaborativa. El resultado de una tarea colaborativa es la suma de una serie de trabajos individuales repartidos entre los miembros del grupo. Por otra parte, las tareas grupales cooperativas ayudan a poner en común los conocimientos de cada componente del grupo sobre determinados conceptos. El grupo puede decidir trabajar de manera colaborativa o cooperativa en diferentes fases de la tarea grupal. En esta tarea, los logros de los individuos por separado están relacionados entre sí, de tal forma que existe una correlación positiva entre las consecuciones de sus objetivos: un alumno alcanza su objetivo si y sólo si los otros integrantes del grupo alcanzan el suyo (Deutsch, 1949 y Guitert y Jiménez, 2000 en Espinosa et al).

una serie de habilidades y finalmente las actitudes de los alumnos ante el trabajo en grupo. En este sentido, nos parece oportuno articular las distintas estrategias de evaluación del trabajo en grupo a partir del esquema siguiente, considerando su flexibilidad en cuanto a la incorporación de nuevas técnicas o estrategias de evaluación.

FIGURA 1. ESTRATEGIAS MÁS EMPLEADAS POR LOS DOCENTES PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL



Con el objeto de *evaluar el aprendizaje de contenidos* por el conjunto de los integrantes del grupo, una de las estrategias propuestas se basa en la reunión profesor y estudiantes en tutoría, de manera que el profesor lance una pregunta integradora sobre varios aspectos del trabajo a alguno de los miembros del grupo al azar. El uso de esta técnica exige a los integrantes del grupo un esfuerzo real por manejar los contenidos, asegurándose el profesor el esfuerzo colectivo en la realización del trabajo. En la misma dirección, otra estrategia consistiría en convocar a los miembros del grupo para realizar un breve examen de forma individual. De este modo se consigue valorar si los estudiantes conocen y manejan los contenidos de la tarea ejecutada.

Para *evaluar la propia dinámica del trabajo en el grupo*, (BARRIOS Y BORDAS, 2000) propone diferentes fórmulas. Indica que la primera estrategia que utiliza el profesor parte de la observación de las dinámicas

de grupo en el aula, acompañada del diálogo con los miembros de los grupos. Para formalizar esta técnica propone el uso de una rejilla, matriz o tabla de control en la que, para cada uno de los alumnos de un grupo, se valoran aspectos que son considerados esenciales en la superación de la competencia *capacidad para realizar trabajos en grupo*. Esta técnica puede enriquecerse si se especifican las tareas, se evalúan utilizando una escala numérica y, tras otorgarles un valor de ponderación a dichas tareas, se obtiene una calificación para cada alumno del grupo. No obstante, también puede ser utilizada sin especificar los logros individuales de cada integrante del grupo, registrando en su caso los progresos en conjunto.

La segunda estrategia empleada para la evaluación de la capacidad de trabajar en grupo se efectúa a través de la autoevaluación de los alumnos. Para ello son los propios estudiantes los que juzgan sus aportaciones, de manera que esto les ayuda a mejorar su implicación en el grupo y su aprendizaje. Esta manera de evaluar es útil, pues refuerza el aprendizaje de los alumnos, que elaboran un juicio propio de su actuación en cada una de las tareas conjuntas. Pero en actividades de trabajo en grupo, no sólo se realiza una autoevaluación de cada individuo integrante del grupo, sino también como cita Villardón (2006), la autoevaluación del proceso de grupo, que es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración (BRYAN, 2006).

La tercera estrategia guarda relación con la evaluación que los propios miembros de un grupo efectúan de sus compañeros de trabajo, bien de forma colectiva, bien de forma individual (coevaluación). Esta manera de enfocar la evaluación tiene una clara función formativa; permite a los miembros de un grupo debatir la implicación de cada integrante del grupo, y a que cada miembro tome conciencia de cómo es vista su tarea por el resto de compañeros, de manera que le ayude a mejorar las debilidades. La información procedente de las distintas estrategias de evaluación planteadas puede ser empleada para el desarrollo de competencias individuales y colectivas, pero también para asignar una calificación a cada miembro del grupo o al grupo en su conjunto (BARRIOS Y BORDAS, 2000) La evaluación por los compañeros se considera una parte importante de la futura práctica profesional y además, tiene implicaciones pedagógicas, ya que todo aprendizaje tiene lugar en un contexto social (JARVIS, 1987 Y 1992 EN BROWN Y GLASNER, 2007) y el desarrollo de una identidad profesional se genera mejor en un contexto compartido común (HEATHFIELD EN BROWN Y GLASNER, 2007). La evaluación de los compañeros con fines formativos, fomenta el aprendizaje tanto de los que evalúan el trabajo como de los que reciben las aportaciones de sus compañeros, a través del desarrollo del pensamiento crítico (KEPPELL ET AL., EN VILLARDÓN, 2006).

Otra estrategia complementaria de las anteriores, es la tutoría docente. Más allá de las concepciones anglosajonas de la tutoría como una actividad de asesoramiento personal (MCLAUGHLIN EN ZABALZA, 2003), esta tutorización plantea que profesor y grupo de alumnos revisen el trabajo realizado y el profesor, guíe a los alumnos en la consecución de su trabajo. Ballester y Nadal (2005), proponen realizar en este momento la evaluación continuada y donde tanto profesor como alumno, analicen el trabajo y busquen las soluciones necesarias para llevarlo a cabo. La realización de tutorías de grupo permite comprobar de una manera personalizada el grado de implicación y satisfacción por parte de los alumnos con los conocimientos adquiridos. Espinosa et al. (2006), señalan que las tutorías conjuntas del grupo, con la supervisión del profesor, permite a los alumnos analizar las aportaciones de otros, discutir ideas y llegar a conclusiones; de este modo, se crea un clima de compañerismo y confianza, que posteriormente en ausencia del profesor, les permitirá trabajar cooperativamente.

Con el objeto de ***evaluar las actitudes de los miembros del grupo*** ante la actividad propuesta se señala de nuevo lo oportuno del uso de la autoevaluación. Para ello se puede optar por requerir del alumno un breve informe, llevar a cabo una entrevista individual o el autocompletado de un cuestionario donde el estudiante señalará el grado de cumplimiento de una serie de criterios o requerimientos de aprendizaje. Esta técnica como la de la coevaluación puede ser enriquecida mediante la estrategia de la confrontación, donde estudiantes y profesor tratan de llegar a un acuerdo con respecto a las diferencias detectadas en la evaluación que unos y otro efectúan.

Finalmente, para completar el proceso evaluativo también hay que atender al producto final obtenido del trabajo en grupo, ya sea un informe por escrito o una presentación de tipo oral. La evaluación del informe, de la presentación oral, combinadas con la evaluación del proceso de trabajo grupal se concibe como un ejercicio interesante pues fomenta el aprendizaje activo y la confrontación de los resultados, respecto a otras estrategias de evaluación.

2.1.2. Elaboración del modelo de encuesta y consulta al profesorado universitario

Tras el análisis de las estrategias para la evaluación de la competencia *capacidad para trabajar en grupo* realizado en el apartado anterior, se ha elaborado una encuesta dirigida al profesorado universitario de la Universitat de València, que se ha distribuido entre los asistentes al curso CIDU. Éstos a su vez, también se ofrecieron a pasar la encuesta a otros compañeros de sus respectivos departamentos.

El modelo de encuesta consta de tres bloques (Anexo 1). El primero de ellos recoge información general sobre el tipo de enseñanza (grado, licenciatura, postgrado); el tipo de docencia (teórica, práctica o mixta); el número de alumnos por aula; y finalmente, los años de experiencia docente del encuestado. Respecto al factor 'Número de alumnos', se han establecido categorías (<40; entre 40 y 80; >80), dado que este factor puede favorecer o dificultar el trabajo en grupo si se realiza en el aula. Análogamente, el factor 'años de experiencia docente' se ha categorizado en cuatro clases (<5; de 5 a 10 años; de 11 a 20; y más de 20 años de experiencia). La intención es analizar las respuestas obtenidas en la encuesta en relación a cada uno de estos factores, pero esto dependerá del número de respuestas que obtengamos.

El segundo bloque del cuestionario reúne preguntas, que desde nuestro punto de vista deberían estar reflejadas en las guías docentes de las asignaturas, dada la naturaleza transversal de la competencia *capacidad para trabajar en grupo*. La respuesta a este bloque de preguntas sólo puede pertenecer a dos categorías: afirmativa o negativa, y no se ha planteado ninguna gradación.

Por último, el tercer bloque, engloba un total de ocho preguntas, relacionadas directamente con las estrategias de evaluación de la competencia *capacidad para trabajar en grupo*, que se han elaborado, fundamentalmente, a partir de la revisión bibliográfica realizada, y engloban aspectos de autoevaluación y coevaluación por parte de los alumnos, tutorías de grupo y evaluación por el profesor. En este caso, existe una gradación en la respuestas en cinco categorías (1: nunca; 2: poco; 3: algo; 4: bastante; 5: siempre).

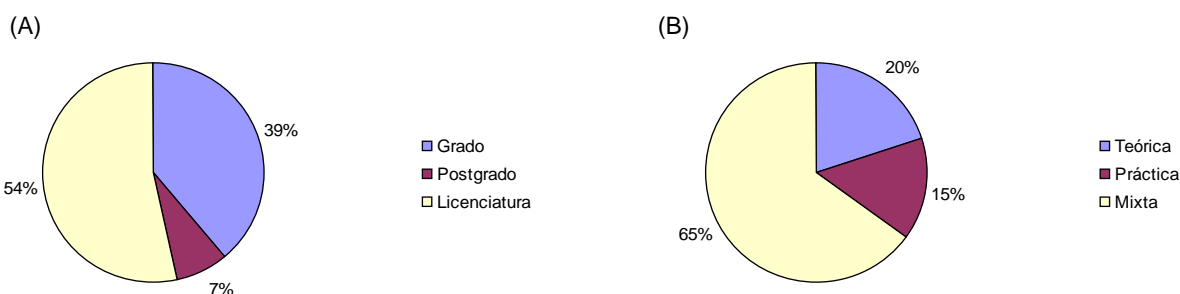
Para el análisis de los resultados de las encuestas, se ha contabilizado la frecuencia para cada una de las respuestas y se han establecido los datos porcentuales.

2.2. Presentación y análisis de los resultados de la encuesta

2.2.1. Características de la muestra poblacional encuestada

La encuesta ha sido presentada por un total de 41 profesores/as universitarios/as. Gran parte de los docentes encuestados (n=38) imparte docencia en la siguientes titulaciones de Grado, Licenciatura o Ingeniería: Ciencias Biológicas, Ciencias Ambientales, Ciencias de la Educación, Ciencia y Tecnología de Alimentos, Derecho, Educación Social, Enfermería, Farmacia, Geografía, Historia, Ingeniería Química, Ingeniería Telemática, Medicina, Pedagogía, Podología, Psicología, Química, Relaciones Laborales y Sociología. Sólo 3 de las encuestas corresponden a estudios de postgrado. En cuanto al tipo de enseñanza impartido por los encuestados, la mayoría corresponde a enseñanza mixta, mientras que tan sólo el 15% es de tipo práctico (Figura 2).

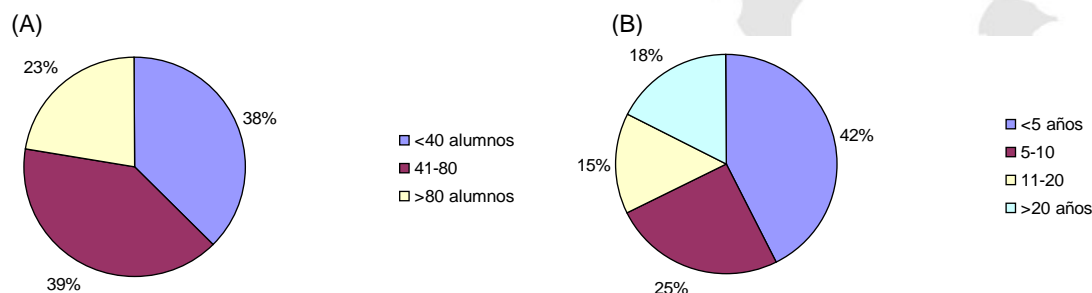
FIGURA 2. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS EN FUNCIÓN DE (A) TIPO DE ESTUDIOS Y (B) TIPO DE ENSEÑANZA



Por lo que respecta al número de alumnos por aula, el 38% de los encuestados imparten su docencia a grupos con menos de 40 alumnos, mientras que la situación de impartir docencia a grupos de alumnos numerosos (más de 80 por aula) se produce en el 23% de los casos (Figura 3).

En relación con el número de años de experiencia docente, los resultados de las encuestas muestran que el 42% de los encuestados se pueden considerar profesores noveles, dado que su experiencia docente es inferior a 5 años (Figura 3).

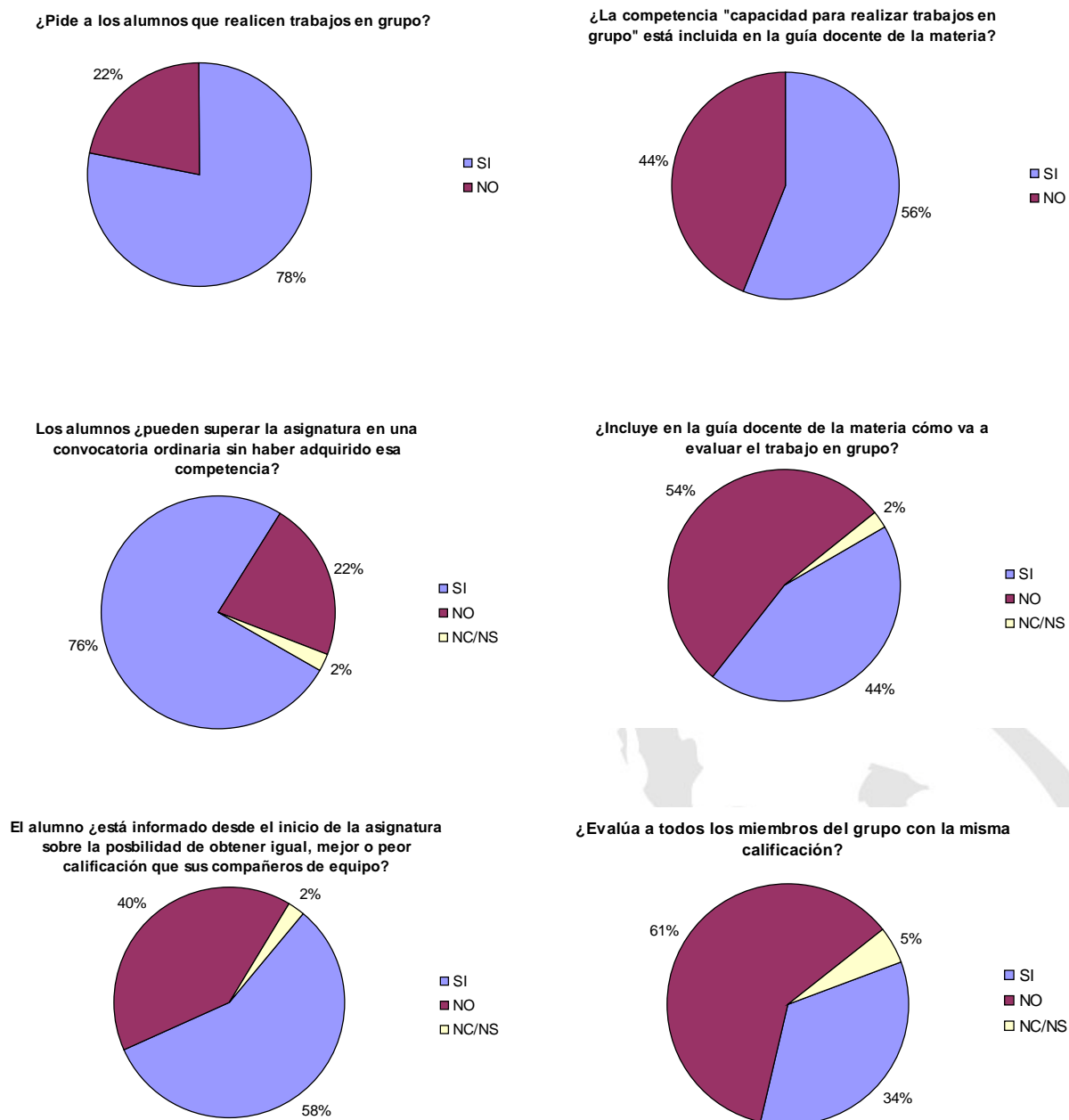
FIGURA 3. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS EN FUNCIÓN DE (A) NÚMERO DE ALUMNOS POR AULA Y (B) AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO



2.2.2. Resultados y análisis de la encuesta

Los resultados de la encuestas respecto a la competencia *capacidad para trabajar en grupo* se presentan en la Figura 4, que agrupa los resultados obtenidos en la primera parte de la encuesta, expresados en porcentajes. En la Figura 5, análogamente, se muestran los resultados correspondientes a las preguntas relacionadas con las estrategias de evaluación del trabajo en grupo.

FIGURA 4. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL SEGUNDO BLOQUE DE LA ENCUESTA



El 78% del total del profesorado encuestado solicita a los alumnos que realicen trabajos en grupo. Sin embargo, la competencia en cuestión sólo está incluida en la guía docente de la materia o asignatura en un 56% de los casos, y sólo el 44% de los encuestados especifica cómo va a evaluar este trabajo. En relación con este último aspecto, se observa una discordancia entre esta respuesta y lo expresado por los encuestados en la pregunta 5: *el alumno ¿está informado desde el inicio de la asignatura sobre la*

posibilidad de obtener igual, mejor o peor calificación que sus compañeros de grupo?, donde el 58% de los encuestados da una respuesta afirmativa. La calificación final del alumno debería ser el reflejo de todas las competencias genéricas y específicas alcanzadas durante sus estudios. Al incluir la competencia genérica *capacidad para trabajar en grupo* en la guía de nuestra asignatura, asumimos la responsabilidad de evaluarla, lo que plantea el dilema de qué peso estamos dispuestos a conceder a esta competencia, y si éste debe ser igual o inferior al de una competencia específica de la asignatura.

En relación con lo anterior, un aspecto que nos parece importante destacar, son los resultados expresados en la pregunta 3: *los alumnos ¿pueden superar la asignatura en una convocatoria ordinaria sin haber adquirido esa competencia?*, donde el 76% de los encuestados dan una respuesta afirmativa. En este caso se podría deducir que el peso o valor que se da a la competencia genérica es inferior al de una competencia específica, y que se prima la consecución de éstas últimas.

Por lo que respecta al bloque de preguntas que engloban las estrategias de evaluación del trabajo en grupo (Figura 5), se observa la baja frecuencia de las estrategias de autoevaluación, dado que sólo un 7% de las respuestas afirman que el alumno siempre evalúa su trabajo en el grupo y, análogamente, también existe un porcentaje bajo de coevaluación de los compañeros (sólo en el 2% de los casos, siempre se realiza esta coevaluación). En relación con estas dos estrategias de evaluación del trabajo de grupo, los resultados indican que a la hora de cuantificar el proceso de la adquisición de esta competencia, y de dar un peso en la nota final en función de la auto y co-evaluación, la mayoría de los profesores encuestados no lo llevan a cabo nunca, y en ningún caso aplican algún factor de corrección a la nota final en función de la opinión de los alumnos sobre cada uno de los integrantes del grupo.

Para ilustrar la importancia de la participación del alumno en proceso de evaluación del trabajo en grupo, podríamos mencionar el ejemplo que presenta Heathfield (2007). Este autor, para el reparto apropiado y justo de notas para los elementos evaluados en un trabajo en grupo, diseñó una hoja de evaluación que contemplaba diferentes indicadores con la finalidad de medir las contribuciones de los integrantes del grupo (Tabla 1). Sin embargo, los estudiantes mostraron bastante rechazo y reticencias a este esquema, que el autor atribuyó a su mala gestión a la hora de presentar esta forma de evaluación. Decidió que los estudiantes tenían que estar presentes en el proceso de solución de este problema. Considerando las sugerencias de los estudiantes se elaboró un nuevo esquema, cuyos indicadores se presentan en la Tabla 1.

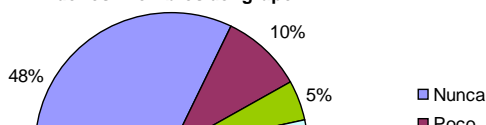
TABLA 1. (A) ESQUEMA DE EVALUACIÓN DEL GRUPO PROPUESTO POR HEATHFIELD Y (B) POR HEATHFIELD Y SUS ESTUDIANTES. ADAPTADO DE BROWN Y GLASNER (2007)

(A) Indicadores iniciales	(B) Indicadores finales
1. Asistencia regular a las reuniones de grupo	1. Asistencia regular a las reuniones de grupo
2. Contribución de ideas al tema	2. Aportación de ideas respecto a un tema
3. Material de lectura e investigación para el tema	3. Material de investigación, análisis y preparación para el tema
4. Organización y análisis del material	3. Apoyo y motivación de los miembros del grupo
5. Contribución práctica al producto final	4. Contribución a los procesos cooperativos de grupo
	5. Contribución práctica al producto final

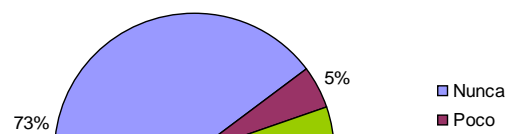
En cuanto a las tutorías docentes del grupo, los resultados muestran que el 32% de los profesores encuestados llevan a cabo una evaluación en ese momento, (el 15% siempre y el 17% bastante).

FIGURA 5. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS REFERENTES A LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

¿Aplica algún factor de corrección de la nota que da al grupo, en función del grado de participación de cada uno de los miembros del grupo?



¿Cada alumno evalúa al resto de los integrantes de su propio grupo?



La evaluación por parte del profesor, tanto del proceso como del resultado final del trabajo en grupo, muestra que cerca de la mitad del profesorado encuestado realiza bastante o siempre, la evaluación del

trabajo en grupo mientras éste se lleva a cabo en el aula, y, cerca del 60% de ellos, evalúa formalmente al grupo durante la exposición del trabajo en el aula (incluye las categorías: algo, bastante, siempre).

3. REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior insta al profesor universitario a diversificar sus estrategias docentes, con el objeto de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje que implica tanto al docente como al alumno. Entre el conjunto de estrategias docentes utilizadas en la educación superior, el trabajo grupal ha incrementado su presencia en los foros docentes pues se trata de una competencia que debe considerarse genérica en todos los casos, pero que también puede ser específica en determinadas titulaciones. El trabajo en grupo alcanza una gran potencia pedagógica pues permite al profesor testar la asimilación de parte de los conocimientos, pero también la capacidad de los estudiantes de interactuar ante la resolución de una actividad, con el resto de sus compañeros. Fomenta la coordinación y colaboración, favorece el desarrollo de habilidades y permite entrever las actitudes individuales y el nivel de implicación.

Pero es necesario que la competencia *capacidad para llevar a cabo trabajos en grupo* sea evaluada, con la finalidad de completar el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. La evaluación propicia el esfuerzo de los alumnos, les guía en su proceso de aprendizaje y da pistas al profesor sobre la consecución de los objetivos programados. Sin embargo, esta práctica no es sencilla. Requiere esfuerzo, capacidad de dinamización y de una evaluación conjunta, es decir que implique al docente pero también al alumno. En este sentido la evaluación del trabajo en grupo se plantea como un ejercicio en el que han de interactuar las valoraciones de ambos. Además la evaluación de la competencia capacidad de trabajo en grupo puede plantearse bien a nivel de cada uno de los integrantes del grupo, bien de forma colectiva.

En el presente estudio hemos tratado de aproximarnos mediante una revisión bibliográfica y un cuestionario a profesores universitarios, a la manera en que se está abordando la evaluación de dicha competencia. La conclusión que se extrae es que las tendencias actuales para la evaluación de trabajo en grupo requieren la combinación de diferentes estrategias, tales como la observación directa del profesor formalizada a través de rúbricas u hojas de evaluación, autoevaluación, coevaluación y tutorías docentes en las que el profesor facilita una situación en la que es posible reflexionar sobre cómo los alumnos cómo trabajan en grupo.

Nuestro "trabajo de campo" nos muestra que la mayoría del profesorado encuestado utiliza el trabajo en grupo como estrategia docente; sin embargo, menos del 50% de los encuestados especifica en la guía docente cómo va a evaluar este trabajo. Ello nos lleva a pensar que esta metodología docente se utiliza habitualmente, pero no se establecen unos criterios formales para su evaluación. Además, también es importante señalar que el papel que juega el alumno en el proceso de evaluación de esta competencia está escasamente potenciado por el docente.

Además del trabajo de campo también se desprende que las estrategias de evaluación del trabajo en grupo más utilizadas por los docentes son la observación directa en clase y durante la exposición de los resultados, bien a través de informes o bien a través de la presentación oral. En definitiva, la evaluación del trabajo en grupo se presenta como un reto para el profesor; de su adecuada modulación en el conjunto de la evaluación de la materia puede aportar resultados muy satisfactorios, tanto en el rendimiento de los alumnos como en el control de la marcha del curso por parte del profesor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariño, A (2010). *La gestión del conocimiento y la cultura en el Espacio Europeo de Educación Superior* (en prensa).
- Ballester, L. y Nadal, A. (2005). La evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4): 1-7. (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop./home/>).
- Barrios, O. y Bordas, I. (2000). Sistemas de evaluación de los aprendizajes (SEA), en Torre, S. y Barrios, O. (Coor.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Ed. Octaedro, Barcelona.
- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (150-157). New York: Routledge.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea. Madrid.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- Deutsch, J. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations*, 2: 129-152.
- De Tomás, S. (2009). *La evaluación del trabajo en equipo*, en Lecuona, E. et al. Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, Málaga.
- Espinosa, J.K., Jiménez, J., Olabe, M., Basogain, Y.X. (2006). Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES. *Congreso Tecnologías aplicadas a la enseñanza de la electrónica*, Madrid.
- Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje.
- Heathfield, M. (2007). Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. En: *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (Eds. Brown, S., Glasner, A), 155-166 pp. Narcea. Madrid.
- Jornet, J.M. (2010). La evaluación de los aprendizajes universitarios, III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, (en prensa, *Publicaciones de la Universidad de Cádiz*)
- Puigvert Planagumà, G.(Coor.) (2009). *Guía per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Humanitats*. Colección Guies d'avaluació de competències Ed. AQU Catalunya.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24: 57-76.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.

ANEXOS

Anexo 1 Curso de iniciación a la docencia universitaria (cidu)

Encuesta al profesorado de la universitat de valència sobre estrategias de evaluación

La presente encuesta se enmarca en un trabajo de curso CIDU titulado "Estrategias de evaluación de competencias de los alumnos universitarios a través del trabajo grupal". El objetivo de la investigación es la identificación mediante consultas al profesorado de la UVEG, de las diferentes estrategias de evaluación que el docente utiliza en los trabajos en grupo.

Agradecemos de antemano su colaboración en este trabajo, *en el que deberá cumplimentar o marcar su respuesta con una X en las casillas que seguidamente se presentan*. En el caso que usted imparta más de una asignatura, seleccione la que considere más oportuno.

TITULACIÓN	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	TIPO DE DOCENCIA	Nº DE ALUMNOS	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE
Nombre:		Teórica		
Grado		Práctica		
Postgrado		Mixta		
Licenciatura				

CUESTIONARIO	SI	NO
1. ¿Pide a los alumnos que realicen trabajos en grupo?		
2. La competencia " <i>capacidad para realizar trabajos en grupo</i> " ¿está incluida en la guía docente de su materia?		
3. Los alumnos ¿pueden superar la asignatura en una convocatoria ordinaria sin haber adquirido esta competencia?		
4. ¿Incluye en la guía docente de la materia cómo va a evaluar el trabajo en grupo?		
5. El alumno ¿está informado desde el inicio de la asignatura sobre la posibilidad de obtener igual, mejor o peor calificación que sus compañeros de grupo?		
6. Ante un trabajo grupal, ¿evalúa a todos los miembros del grupo con la misma calificación?		

1. NUNCA	2. POCO	3. ALGO	4. BASTANTE	5. SIEMPRE
----------	---------	---------	-------------	------------

	GRADACIÓN				
7. ¿Aplica algún factor de corrección de la nota que da al grupo, en función del grado de participación de cada uno de los miembros del grupo?	1	2	3	4	5
8. ¿Cada alumno evalúa al resto de los integrantes de su propio grupo?	1	2	3	4	5
9. ¿Cada alumno se evalúa a sí mismo como integrante del grupo?	1	2	3	4	5
10. ¿Aplica algún factor de corrección de la nota basado en la puntuación que da un alumno al resto de los integrantes de su propio grupo?	1	2	3	4	5
11. ¿Aprovecha las tutorías para evaluar formalmente al grupo?	1	2	3	4	5
12. ¿Evalúa formalmente al grupo en el aula durante la realización del trabajo?	1	2	3	4	5
13. ¿Evalúa formalmente al grupo en el aula durante la exposición del trabajo?	1	2	3	4	5
14. ¿Premia y/o penaliza los desequilibrios que pueden aparecer dentro del grupo (alumnos trabajadores/alumnos parásitos)?	1	2	3	4	5

15. ¿Utiliza alguna estrategia de evaluación de los trabajos en grupo, que considere oportuno señalar? Explíquela brevemente:

**EL PORTAFOLIO COMO INSTRUMENTO EN LA
EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN
DOCENTE**

**THE PORTAFOLIO AS AN INSTRUMENT FOR EVALUATING A TEACHING
TRAINING PROGRAMME**

**O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO DE UM
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Edith J. Cisneros-Cohernour, Silvia J. Pech
y Zulema N. Aguilar*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art16.pdf

Un análisis de la evaluación de la docencia en las instituciones de educación superior indica que la mayor parte de las universidades y otras instituciones de este nivel educativo utilizan preferentemente cuestionarios para evaluar el desempeño de sus docentes. Como indican Seldin (1993), Braskamp y Ory (1994), todas las grandes universidades norteamericanas mantienen la práctica de utilizar cuestionarios que son administrados a los estudiantes para evaluar a sus profesores. Esta es también la situación en la mayor parte de las universidades mexicanas (Rueda, 2003, 2008).

A pesar de lo anterior, la literatura de investigación en esta área, resalta la necesidad de que la evaluación de la docencia involucre variadas fuentes de información y metodologías de investigación con la finalidad de obtener una mayor comprensión de la complejidad de la docencia. Como afirman Braskamp y Ory (1994), "la evaluación debe basarse en varios tipos de datos y juicios acerca del desempeño del profesor que se obtienen de diferentes fuentes de información y nos permiten para obtener un retrato de su trabajo docente" (p. 143).

Asimismo, es esencial que la evaluación vaya más allá del simple puntaje numérico, como afirma Doyle (1982, p. 27): la evaluación debe permitirnos aprender las múltiples facetas de la calidad de la docencia, parcialmente cómo es percibida por las personas involucradas en ella.

La evaluación también debe ser sensible al contexto de la enseñanza, su particularidad y complejidad. Por otra parte, es importante también que tenga en consideración el uso que se darán a los resultados y el propósito por el cual ésta se realiza, ya que no es lo mismo evaluar a un docente para determinar si será o no contratado que evaluar a un profesor en ejercicio para tomar decisiones acerca de qué programa de actualización puede ser apropiado para ayudarlo a mejorar su docencia. En el caso de que ésta sirva para tomar decisiones de mejora se debe dar mayor énfasis a determinar cuán buena es la docencia del profesor dado el contexto y circunstancias (Stake y Cisneros-Cohernour, 2004).

Como una alternativa ante la evaluación tradicional de la docencia, se comenzó a desarrollar desde los años noventa en Norteamérica, una tendencia hacia la evaluación basada en resultados de desempeño. El instrumento que tradicionalmente, se ha utilizado en este tipo de evaluación es el portafolio, esto es el conjunto de trabajos de una persona que constituyen la evidencia de las actividades y sus logros en el desempeño de las mismas.

Se ha encontrado que el portafolio es especialmente valioso con propósitos de evaluación formativa ya que puede apoyar la reflexión entre los docentes. Como indica Martin-Kniep (2001), en este tipo de evaluación, el portafolio presenta la historia de desarrollo del docente, y ésta nos permite ver en qué forma evoluciona en su proceso de crecimiento y cambio. De acuerdo con Braskamp y Ory (1994), el proceso de elaborar el portafolio es tan importante como la pertinencia y calidad de sus contenidos, principalmente en el caso de este tipo de evaluación.

En este trabajo se describen los resultados de un estudio en el que se utilizaron portafolios para evaluar a profesores que participaron en un programa de formación docente en el sureste de México. El portafolio fue utilizado precisamente con propósitos formativos, esto es para detectar áreas de mejora después que los docentes concluyeron el programa de formación y para obtener retroalimentación acerca de éste. El estudio es parte del proyecto *Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas* de la Red de Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas

1. DESARROLLO

1.1. Metodología

La investigación se basó en el *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior (ECD)* de Benilde García Cabrero, Javier Loredó Enríquez, Edna Luna Serrano y Mario Rueda Beltrán (2008), para evaluar profesores de educación superior en el que participan investigadores de seis universidades mexicanas. El modelo ECD incluye tres grandes momentos, que como indican Cabrero, Loredó, Serrano y Rueda (2008) se refieren a las actividades previas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las que tienen lugar mientras se lleva a cabo este proceso y aquéllas que se realizan como una valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, esto se refiere a la: (a) Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, (b) Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y (c) Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo con una muestra de profesores que participaron en un programa de Formación Docente (PFD). Este programa fue diseñado por personal de una universidad pública en 2007 como una iniciativa institucional para "certificar las competencias de los profesores en formación o en ejercicio, mediante acciones educativas individuales y grupales que les permitirán intervenir profesionalmente en el aprendizaje de los estudiantes, en el currículo y en la mejora de la calidad educativa de la institución" (Coordinación General de Educación Superior, 2010, p.1). Como resultado de su participación en el programa se espera que los profesores mejoren sustancialmente sus competencias pedagógicas-didácticas y actitudinales.

De acuerdo con la Coordinadora del programa, éste prepara a los profesores en la adquisición de competencias para la planeación, desarrollo y evaluación de su docencia, así como en el uso de tecnología e investigación en la enseñanza. El programa promueve la enseñanza constructivista, centrada en el estudiante y consta de dos fases: Formativa y Práctica.

La primera fase consta de seis módulos: Teoría y Modelos Educativos, Procesos Curriculares, Estrategias de Aprendizaje, Innovación Educativa, Evaluación Educativa y un Bloque Didáctico específico. En estos módulos, los profesores participan en experiencias de aprendizaje que les permite desarrollar competencias asociadas por una parte, con el análisis de teorías y modelos educativos que les permitan profesionalizar su práctica docente, pero también con aquéllas que les posibiliten diseñar o rediseñar programas de asignatura considerando la utilización de estrategias innovadoras que encaucen de manera óptima el aprendizaje de sus alumnos, así como de aquellos procesos de evaluación que permitan identificar en qué medida los estudiantes de nivel superior han desarrollado las competencias requeridas en su desempeño profesional. Adicionalmente, los profesores participan en un módulo de Tutorías, que les permitan fortalecer el servicio tutorial que brindan a sus estudiantes y otro módulo en el cual se analizan los fundamentos de los sistemas educativos en línea.

Durante la fase práctica del programa, los participantes integran las evidencias de los productos académicos desarrollados durante el programa de formación y realizan una práctica supervisada, durante la cual reciben retroalimentación por parte de un profesor experimentado para mejorar su práctica.

Se invitó a participar a los 45 profesores que se han graduado del programa, de los cuales 8 aceptaron participar en el seminario taller. Todos los docentes aceptaron participar voluntariamente en el estudio. El 62.5% de los participantes son hombres y el 37.5 mujeres. La mayor parte de éstos tiene estudios de

maestría (50%), el 37.5 %, estudios doctorales y el 12.5%, estudios de especialidad. En cuanto a la experiencia docente, el 25% de los sujetos tiene entre 10-16 años de experiencia docente; el 25 %, entre 17-23 años y el 50%, entre 24-30 años de experiencia. Asimismo, 5 de los participantes (62.5 %) son médicos veterinarios, uno (9.5%) bióloga y dos (25%) arquitectos.

Para la evaluación de las competencias se lleva a cabo un seminario taller de evaluación-formación, durante el cual los docentes elaboran y evalúan sus portafolios, los cuales incluyen el conjunto de trabajos que constituyen la evidencia de las actividades y los logros en el desempeño de su práctica durante su participación en el programa. La decisión de usar portafolios se basó principalmente en que éste ha sido el instrumento que de acuerdo con la literatura de investigación se ha utilizado en evaluación de competencias, ya que es apropiado para evaluar resultados de desempeño y porque este tipo de valoración enfatiza la inclusión de más de una forma de evaluar. Asimismo, se tomó la decisión de utilizar portafolios porque éste puede ser utilizado como instrumento de evaluación y reflexión docente (Seldin, 1991 y 1993; Seldin y Annis ,1990; Martin-Kniep, 2001; y Banta (2003).

El portafolio elaborado por los docentes estuvo integrado de los siguientes elementos:

TABLA 1. ELEMENTOS DEL PORTAFOLIO

Competencia	Elementos del portafolio
Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía de Enseñanza • Planeación de un curso y una unidad
Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario de Autoanálisis, • análisis de la observación de una clase
Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias e instrumentos utilizados para evaluar a sus estudiantes • Autoevaluación de los logros de sus estudiantes (y evidencias) y/o evaluaciones del profesor por parte de los estudiantes

Además de elaborar sus portafolios, los participantes se involucraron en actividades de reflexión sobre su práctica, analizaron la situación de la evaluación de la docencia en sus dependencias, así como la relevancia del *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior (ECD)* para evaluar su desempeño.

1.2. Modelos de formación docente

El análisis de la filosofía de enseñanza de los profesores indica una congruencia con el modelo de enseñanza constructivista que promueve la universidad. También se aprecia del análisis de los documentos de planeación de la enseñanza indica que los profesores han mejorado la calidad de su planeación después de participar en el programa.

Los planes de clase elaborados por los docentes plantean objetivos generales y específicos, presentan de forma organizada un cronograma de actividades claramente descritas. Estas actividades permiten que los estudiantes desarrollen habilidades, adquieran nuevos conocimientos y fomenten actitudes éticas y consideran el trabajo colaborativo y autónomo de los estudiantes

Asimismo, los portafolios de los docentes presentan estrategias alternativas para apoyar a los alumnos en la comprensión de los temas del curso. También se muestran con claridad los aspectos que se relacionaran con otras áreas disciplinarias, se incluye bibliografía básica para el contenido de los temas de la clase, se describe la forma en que éstas serán evaluadas, se consideran las formas de retroalimentación para los alumnos e incluyen las actividades extra-clase que éstos realizaran.

En relación con la conducción del proceso docente, los resultados de la auto-evaluación indican que los maestros consideran como habilidades más importantes para su práctica docente, las relacionadas con tener altas expectativas de sus estudiantes (animar a los estudiantes a hacer saber al docente cuando no entienden algo, evitar comentarios sarcásticos o conductas que avergüencen a sus estudiantes, considerar las características y estilos de aprendizaje de sus estudiantes al diseñar actividades en el aula, etc.).

Sin embargo, como se aprecia en la tabla 2, las habilidades identificadas como las menos importantes para la práctica docente fueron relacionadas con proporcionar retroalimentación a los estudiantes en tiempo y forma.

TABLA 2. RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN POR TIPO DE HABILIDADES

Grupo de habilidades	Uso	Necesitan mejorar	Interesa capacitarse	Importancia
Interacción maestro-alumno	71.4	26.0	23.0	60.0
Interacción alumno-alumno	50.0	33.0	17.0	43.0
Aprendizaje-activo	62.5	21.4	19.0	30.3
Retroalimentación en tiempo y forma	30.1	36.5	30.1	30.1
Tiempo dedicado a la tarea	31.0	31.0	27.0	33.0
Altas expectativas	68.0	25.0	18.0	71.4
Respeto de la diversidad de talentos y de las diferentes formas de trabajo	36.0	24.0	21.4	36.0
Actuación docente	50.0	9.4	14.3	37.0

Además de lo anterior, los docentes indicaron que las habilidades relacionadas con la actuación docente (asistir puntualmente, exponer sus ideas con claridad, demostrar control de grupo, actualizarse, estimular el interés de sus estudiantes por el contenido, etc.), son aquellas que menos necesitan y tienen menos interés por capacitarse.

Por otra parte, el análisis de las clases grabadas de los profesores antes y después de participar en el programa de formación indica que algunos profesores tuvieron un desempeño más bajo después de participar en el programa y hubo profesores que no reflejaron una enseñanza constructivista.

TABLA 3 ANÁLISIS DE LA CLASE GRABADA

Profesores	Pre-test	Post-test
Profesor 1	53.95	52.72
Profesor 2	71.51	86.66
Profesor 3	70.30	32.12
Profesor 4	33.33	59.39

El análisis de las grabaciones de las clases indica que el pre-test y post-test pueden no ser equivalentes lo que dificulta revisar el mejoramiento de los docentes en su práctica y puede dar la falsa impresión de que la práctica docente se debilita lejos de verse fortalecida después de participar en el programa.

En cuanto al análisis de los instrumentos de evaluación de los cursos, el análisis de resultados indica que en el caso de dos profesores los criterios de evaluación establecidos en los programas sí están vinculados con los objetivos de la asignatura. Asimismo, la ponderación que se asigna a estos criterios es congruente con los objetivos de la misma. En otros dos casos se advierten problemas en cuanto a los criterios y el tipo de asignatura a impartir. En uno de éstos, no existe consistencia de las estrategias de evaluación del todo con los objetivos del curso; en el otro caso, esto refleja que la ponderación que se le da a las

estrategias de evaluación no es congruente con los objetivos de aprendizaje planteados en el programa de la asignatura. Los otros profesores no proporcionaron instrumentos de evaluación para su análisis.

2. CONCLUSIONES

Los resultados indican que los profesores han incrementado sus competencias relacionadas con la planeación del proceso-enseñanza aprendizaje y que ésta es consistente con el modelo educativo y académico propuesto por la institución.

En cuanto a las competencias de ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje se encontró que aunque los profesores han mejorado su docencia en algunos casos no refleja el tipo de enseñanza constructivista centrada en el estudiante. Debería considerarse el análisis de las causas que inciden en que la práctica de los profesores no refleje el paradigma constructivista. Esto es crucial, porque los profesores declaran en su filosofía de enseñanza que su práctica refleja el modelo de enseñanza constructivista que promueve la universidad.

Asimismo, se recomienda dar los espacios que posibiliten que los docentes reflexionen en su práctica docente de manera que éstos pueden analizar sus fortalezas y debilidades y que de manera conjunta docentes y administradores consideren aquellas estrategias de acción que permiten fortalecer su práctica docente y de esta manera la evaluación cumpla su función formativa.

Por otra parte, resulta preocupante que los profesores no consideren importante el proporcionar retroalimentación en tiempo y forma a los estudiantes. Sin embargo, desde la perspectiva de la administración debería considerarse una reflexión que permita identificar aquellos factores que afectan que los profesores no brinden retroalimentación oportuna, lo cual podría ser atribuido a una actitud del profesor hacia este proceso, pero también a la carga académica que éstos tienen. Se recomienda también que el programa enfatice la importancia de realizar esta actividad para los profesores.

En relación con las competencias vinculadas con la valoración del impacto del proceso-enseñanza aprendizaje, se encontró que no en todos los casos existe relación entre la evaluación y los objetivos del curso y que en ocasiones, el tipo de evaluación no es consistente con una enseñanza centrada en el estudiante. Por lo anterior, se recomienda que el programa trabaje más con los profesores en cuanto a vincular la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con los objetivos del curso y el modelo educativo y académico, centrado en el aprendizaje.

Finalmente, es importante recalcar que los portafolios proveyeron con información valiosa acerca de la práctica docente que no hubiese podido obtenerse utilizando una sola fuente de información. El hecho de que se utilizaran como parte de un seminario-taller favoreció la reflexión de los profesores y permitió obtener una visión más completa de la práctica docente gracias al uso de múltiples recursos y materiales, y de la auto-evaluación, la evaluación por pares y por expertos instruccionales.

Es recomendable verificar posteriormente cómo los resultados de la evaluación del portafolio se reflejan en el contexto de enseñanza. Esto permitirá comprender mejor las inconsistencias entre evaluaciones y obtener un juicio más claro acerca del desempeño docente en el contexto de su práctica (Cisneros-Cohernour, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banta, T. W. (2003). *Portfolio assessment: uses, cases, scoring and impact. Assessment update collection*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braskamp, L.A. y Ory, J.C. (1994). *Assessing Faculty Work*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cisneros-Cohernour, E. J., Barrera, M.E. y Canto, P. J. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. Editorial Nuevas Letras-UADY, Eugenia Montalván Proyectos Culturales S.C.P. México.
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2008). El Portafolio como Instrumento de Evaluación Docente: Una Experiencia en el Sureste de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 154-162. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art10.pdf.
- Coordinación de Educación Superior (2010). Información del programa. Autor. México.
- Doyle, K. O. Jr. (1982). *Evaluating teaching*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- García, B., Loredó, J. Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 124-136. Disponible en línea: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf.
- Martin-Kniep, G. O. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: La sabiduría de la práctica*. Quilmes, Argentina: Paidós.
- Rueda, M.; Elizalde, L. y Torquemada, G.A. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 127, pp. 71-77.
- Rueda, M. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 8-17. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf.
- Stake, R. E. & Cisneros-Cohernour, E. J. (2004). The Quality of Teaching in Higher Education. Lithuanian Journal of Higher Education. *País: Lituania*, (1), 94-107.
- Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio: A practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions*. Boston: Anker Publishing Company.
- Seldin, P. (1993). How colleges evaluate professors: 1983 versus 1993. *AAHE Bulletin*, pp. 6-8.
- Seldin, P. y Annis, L. (1990). "The teaching portfolio", *Journal of Staff, Program and Organizational Development*, 8, pp. 197- 201



ISSN: 1989-0397

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE FORMACIÓN INTEGRAL DE LA UAEH Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

EVALUATION OF THE UAEH'S WELL-ROUNDED DEVELOPMENT / PERSONAL DEVELOPMENT STRATEGIC PROGRAM AND ITS IMPACT ON THE TEACHING PRACTICE

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA UAEH E SEU IMPACTO NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Leticia Elizalde, Brenda I. Olvera y Alma D. Torquemada

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art17.pdf

La formación docente representa una de las tareas prioritarias de la educación, hoy en día se concibe como un proceso continuo y sistemático, que permite la actualización del profesorado, impulsando el trabajo ágil y como consecuencia natural el aumento en la eficiencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La educación superior enfrenta hoy más que nunca el reto de ofrecer estudios pertinentes y de calidad, en concordancia con los cambiantes entornos sociales. Surge entonces, la necesidad de replantear el rol de los actores involucrados, buscando optimizar los momentos y espacios de colaboración, con objeto de lograr una verdadera sinergia educativa que cristalice en aprendizajes significativos que puedan ser trasladados a contextos laborales reales.

Los nuevos entornos educativos sugieren una postura diferente del docente, le señalan como un experto diseñador de escenarios de aprendizaje, en donde el estudiante es el actor principal y cuyo producto final es que adquiera competencias de diferente índole. En este proceso educativo centrado en el aprendizaje y el estudiante, las competencias se conciben como el dispositivo pedagógico en el cual es necesario abordar el papel del académico.

El nuevo académico ya no puede ser un simple ejecutor de los principios y directrices curriculares elaborados por otros, sino que debe tener una concepción propia de lo que significa educación y de la importancia del aprendizaje y la enseñanza. En consecuencia, la tarea del académico debe transitar hacia modelos innovadores, como guía y orientador que motive al estudiante en la búsqueda de conocimiento e información.

Esta posición genera la necesidad de un desarrollo continuo del conocimiento de los profesores en aspectos didácticos pedagógicos y temas propios del cuerpo de conocimientos que manejan, lo que les brinden un marco teórico metodológico para intervenir, experimentar y reflexionar su tarea académica, en relación con el proyecto educativo en su centro de trabajo.

Por lo anterior y como parte de las acciones sustantivas de la UAEH, se implementa un programa de formación docente inicial y permanente (ProEFI) que considera innovaciones que respondan a los tiempos actuales.

En el presente trabajo, se informa sobre los resultados de evaluación del Programa Estratégico de Formación Integral (ProEFI) y del impacto de los cursos impartidos por el Centro Universitario de Formación (CUF). Cabe destacar, que bajo la denominación de **evaluación del impacto** se entiende el proceso evaluatorio orientado a medir los resultados de las intervenciones, en cantidad, calidad y extensión según las reglas preestablecidas. En este sentido, la evaluación de programas es conceptualizada como la emisión de juicios de valor sobre la concepción, implementación y los resultados de un programa, a partir del conocimiento empírico proporcionado por la información sistemática obtenida mediante instrumentos objetivos de registro; con el fin de posibilitar que esos juicios de mérito o valor garanticen una toma de decisiones lo más correcta y ajustada posible.

1. DESARROLLO

1.1. Procedimiento de aplicación

La prueba piloto de los instrumentos dirigidos a profesores y alumnos se efectuó el 31 de marzo y el 1 de abril en los 6 Institutos de la Universidad. Se realizó un muestreo aleatorio y participaron aquellos profesores que durante 2008 asistieron al menos un curso impartido por el CUF. En el piloteo participaron 155 profesores y 355 alumnos. Los resultados del alpha de Cronbach indicaron fuerte confiabilidad de los cuestionarios para su aplicación final.

Los instrumentos dirigidos a profesores y alumnos en su versión definitiva se aplicaron del 28 de mayo al 12 de junio de 2009 en la página Web de la Universidad en la sección de avisos instituciones.

Para ello se envió en forma impresa y electrónica a los Directores de las DES y de las Escuelas Superiores el listado de los profesores formados en el CUF en el año 2008, de tal forma que se indicara a los profesores llevar a cabo la evaluación correspondiente.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE PROFESORES POR DES Y ESCUELA SUPERIOR

Instituto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Escuela Superior de Actopan	41.00	7.95	7.95	7.95
Escuela Superior de Ciudad Sahagún	35.00	6.78	6.78	14.73
Escuela Superior de Huejutla	15.00	2.91	2.91	17.64
Escuela Superior de Tepeji Del Río	17.00	3.29	3.29	20.93
Escuela Superior de Tizayuca	24.00	4.65	4.65	25.58
Escuela Superior de Tlahuelilpan	29.00	5.62	5.62	31.20
Escuela Superior de Zimapán	18.00	3.49	3.49	34.69
Instituto de Artes	25.00	4.84	4.84	39.53
Instituto de Ciencias Agropecuarias	49.00	9.50	9.50	49.03
Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería	79.00	15.31	15.31	64.34
Instituto de Ciencias de la Salud	61.00	11.82	11.82	76.16
Instituto de Ciencias Económico Administrativas	72.00	13.95	13.95	90.12
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	51.00	9.88	9.88	100.00
Total	516	100	100	

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE CUESTIONARIOS RESPONDIDOS POR ALUMNOS

Instituto o Escuela	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Escuela Preparatoria Numero 3	5	0.07	0.07	0.07
Escuela Superior de Actopan	34	0.48	0.48	0.55
Escuela Superior de Sahagún	798	11.21	11.21	11.76
Escuela Superior de Tepeji Del Río	80	1.12	1.12	12.88
Escuela Superior de Tizayuca	1596	22.42	22.42	35.30
Escuela Superior de Tlahuelilpan	467	6.56	6.56	41.86
Escuela Superior de Zimapán	568	7.98	7.98	49.84
Instituto de Artes	92	1.29	1.29	51.13
Instituto de Ciencias Agropecuarias	141	1.98	1.98	53.11
Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería	214	3.01	3.01	56.12
Instituto de Ciencias de la Salud	187	2.63	2.63	58.74
Instituto de Ciencias Económico Administrativas	1664	23.37	23.37	82.12
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	1273	17.88	17.88	100.00
Total	7119	100.00	100.00	

Del total de **profesores** formados en 2008 (1,133), en la evaluación del ProEFI 2009 participaron 516 (45.54%) distribuidos de la siguiente manera por DES y Escuela Superior.

De acuerdo con la tabla 1 los mayores porcentajes de participación de profesores se ubican en ICBI (15.31%) y en ICEA (13.95%). De las Escuelas Superiores destaca Actopan con 7.95%.

Respecto a los **alumnos**, participaron 2,101 respondiendo 7,119 cuestionarios; en la tabla 2, se muestra la distribución del número de cuestionarios por DES y Escuela Superior.

De los Institutos, en ICEA se respondió el mayor número de cuestionarios (1,661; los cuales representan el 23.37%), de las Escuelas Superiores, destaca Tizayuca con 1,596 (22.42%).

1.2. Resultados

1.2.1. Profesores

En el caso del instrumento de profesores, éstos evaluaron los siguientes aspectos en función de la escala correspondiente:

- Aplicación del ProEFI. Escala: siempre, casi siempre, casi nunca y nunca.
- Impacto de los cursos en la práctica docente. Escala: muy frecuentemente, frecuentemente, casi nunca y nunca.
- Autovaloración del docente y grado de satisfacción con el CUF. Escala: del 0 al 10.
- Apreciación cualitativa de la formación.

A continuación, se presentan los resultados en cada uno de estos aspectos:

1.2.1.1. Valoración del Programa Estratégico de Formación Integral (ProEFI)

En esta sección, las dimensiones valoraron aspectos relativos a las características de los cursos, de los instructores y de las condiciones en las que se implementó la formación docente. En este sentido, en la tabla 3 se aprecia que la infraestructura es la dimensión con la evaluación más favorable.

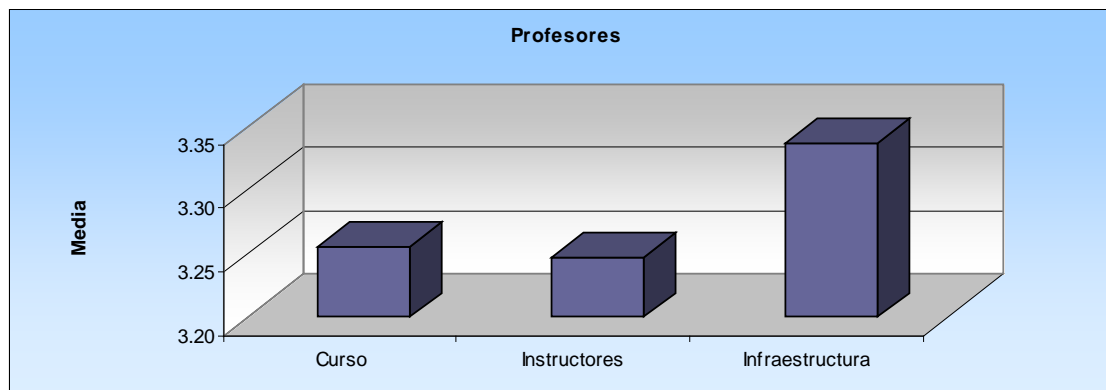
TABLA 3. DIMENSIONES VALORADAS EN EL PROEFI

Dimensiones	Curso	Instructores	Infraestructura
Media	3.26	3.25	3.34

Según se muestra en el gráfico 1, la media en la dimensión **cursos** es de 3.26; la mayoría de los encuestados (73.06 %) opina que la pertinencia de los cursos se encuentra en una escala favorable (casi siempre y siempre). Sin embargo, no se debe omitir que el 26.94 % de los profesores opinan en una escala menos favorable sobre la pertinencia de los contenidos de los cursos. Por lo que habrá que hacer un análisis de los temas para detectar inconsistencias y necesidades de actualización de los mismos.

En cuanto a los **instructores**, en esta dimensión se tiene una media de 3.25 y el 77.33 % de los profesores opinan al respecto en una escala favorable (casi siempre y siempre). No obstante, el 22.67 % de los encuestados opina en una escala desfavorable sobre el papel de los instructores, por lo que se deberá poner énfasis en su formación didáctico disciplinar. Por otro lado, una tarea importante será la retroalimentación con cada uno de los instructores, para corregir alguna situación presentada.

GRÁFICO 1. VALORACIONES POR DIMENSIÓN



Por lo que se refiere a la **infraestructura**, la media es de 3.34; la mayoría de los encuestados (80.23 %) opinan en las opciones favorables de la escala (casi siempre y siempre). El 19.77 % opina desfavorablemente sobre las instalaciones donde se llevaron a cabo los cursos. Por ello, es recomendable elaborar un documento en donde se especifiquen las obligaciones que tiene el Centro Universitario de Formación y las del Instituto o Escuela donde se llevará a cabo algún curso, para que con tiempo se preparen las instalaciones y cumplan con las condiciones necesarias para la celebración de los mismos.

1.2.1.2. Impacto de los cursos de formación en la práctica docente

En esta sección del cuestionario de profesores se valoraron las dimensiones de planeación, metodología de enseñanza, presentación de los contenidos, incorporación de las TIC's y evaluación del aprendizaje. Como se puede apreciar en la tabla 4, los profesores valoraron favorablemente la mayoría de las dimensiones, excepto la referente a las Tecnologías de la Información, la cual aborda la incorporación de la tecnología como recurso para facilitar ambientes de aprendizaje y enriquecer los contenidos revisados en clase.

TABLA 4. DIMENSIONES VALORADAS EN IMPACTO DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

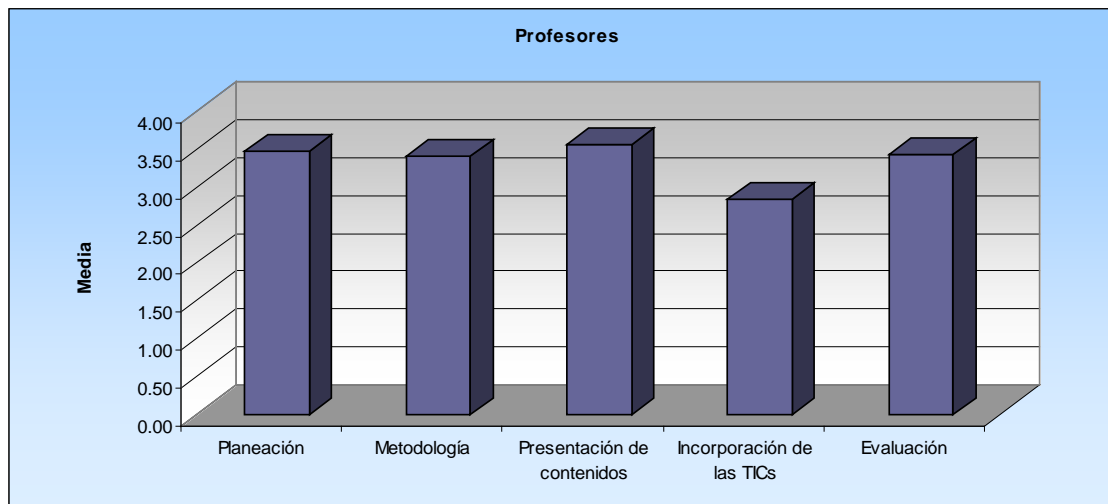
Dimensiones	Planeación	Metodología	Presentación de contenidos	Incorporación de las TIC's	Evaluación
Media	3.46	3.39	3.55	2.84	3.43

En el gráfico 2 se puede apreciar que la media de la dimensión de **planeación** es de 3.46. En la mayoría de las encuestas (91.28 %) se responde favorablemente a esta dimensión. Por tal motivo, a partir de la formación, los profesores opinaron que planean teniendo presente los objetivos de aprendizaje y que consideran distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para programar las actividades a desarrollar. Sin embargo, hay quienes opinaron que lo aprendido en los cursos les ha servido de poco para mejorar su planeación (8.72%).

En la dimensión de **metodología**, se tiene una media es de 3.39. Las respuestas de los profesores en su mayoría (84.88 %), consideraron que los cursos de formación les han permitido mejorar su metodología didáctica, es decir, han utilizado metodologías diversas en función de los objetivos de aprendizaje y de los contenidos, favoreciendo el clima escolar y la generación de diversos ambientes de aprendizaje. Hay quienes opinaron en una escala desfavorable, aunque en un porcentaje mucho menor (15.12 %). Por lo

cual es necesario reforzar en los cursos de formación la adquisición de metodologías para la enseñanza superior.

GRÁFICO 2. VALORACIONES POR DIMENSIÓN



En cuanto a la dimensión de **presentación de contenidos**, se observa una media de 3.55 destacando una tendencia hacia la escala favorable (frecuentemente y muy frecuentemente), ya que el 93.22 % de los profesores encuestados se expresaron en este sentido. Cabe señalar, que de las dimensiones de la sección de impacto de los cursos de formación, la de presentación de contenidos fue la de mayor valoración por parte de los profesores, y en este sentido, desde su perspectiva los cursos de formación han impactado favorablemente en la comunicación con los estudiantes respecto a la finalidad del aprendizaje. Asimismo, relacionan las actividades de la clase con los intereses y conocimientos previos de los alumnos, destinando espacios para aclarar, ejemplificar y puntualizar en conceptos clave. Sin embargo, el porcentaje de los que opinan desfavorablemente es del 6.78 %, lo cual indica la necesidad de reforzar en los cursos de formación, estrategias didácticas para la presentación de contenidos.

La dimensión de **incorporación de las TIC's**, se comporta con una media de 2.84; el 48.84 % de las respuestas se ubicó en la escala favorable, lo cual revela que esta dimensión fue calificada con menor valor que las demás (menor a 3). Es preciso señalar, que el 51.16 % de los encuestados opinaron que nunca y casi nunca incorporan las TIC's, como producto de su formación en el CUF.

Respecto a los cursos de incorporación de las TIC's, éstos han sido los de mayor difusión, por lo cual llama la atención el hecho que los profesores argumenten que desconocen el procedimiento para acceder a la plataforma blackboard y que por la falta de práctica se les ha olvidado su manejo. Por tal motivo, resulta de vital importancia implementar un plan de acción para que los docentes puedan acceder con mayor facilidad a dicha plataforma.

La dimensión de **evaluación** presenta una media de 3.43, con lo cual se observa que la tendencia es hacia la escala favorable (frecuentemente y muy frecuentemente) en virtud de que el 87.02 % opina en este sentido. Así, manifestaron que a partir de la formación, consideran diferentes momentos y criterios de evaluación y retroalimentan el desempeño de sus estudiantes entre otros aspectos.

Sin embargo, el porcentaje de los que opinan en una escala menos favorable (menor de 3) es del 12.98 %, lo cual indica la necesidad de reforzar en los cursos de formación, la importancia de la evaluación, sus alcances y metodología bajo la normativa del nuevo modelo curricular.

1.2.1.3. Autoevaluación y grado de satisfacción con el CUF

Respecto a la **autovaloración de los cursos** el 99.22 % de los profesores manifestó que su desempeño en los cursos se ubica en la escala favorable, ya que asistieron con regularidad, tuvieron disposición para realizar las actividades propuestas por el instructor y entregaron oportunamente sus trabajos.

En una escala del 0 al 10, los profesores autoevaluaron su **desempeño general en los cursos** con una calificación de 9.03 y el **grado de satisfacción con los cursos impartidos por el CUF** es de 8.29.

1.2.1.4. Comentarios cualitativos de la formación

De los 516 profesores que respondieron el cuestionario, 188 de ellos emitieron algún comentario. De esta manera, a partir de un análisis de contenido se crearon 11 categorías mostradas en la tabla 5:

TABLA 5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS CUALITATIVO

DIMENSIÓN	PORCENTAJE
Sugerencias respecto al curso	29.88
Calificación del curso	16.60
Instructores preparación	12.45
Horario y lugar de los cursos	9.13
Condiciones de espacio y mobiliario	7.05
Comentarios para CUF	6.22
Modalidad del curso	4.56
Impacto o uso del curso en profesores	4.15
Cuestionario	4.15
Instructores calificación	3.73
Otros	2.07
Total	100.00

A continuación se presentan los comentarios más representativos identificados a partir del análisis cualitativo:

- **Que los cursos realmente cubran las necesidades específicas de cada Programa Educativo o bien de cada DES.** Los profesores señalan como una necesidad que los cursos satisfagan las necesidades de cada programa o DES en cuanto a formación docente para aplicar los conocimientos adquiridos en su práctica. Asimismo, que por parte del CUF se investigue cuáles son los cursos de interés de acuerdo al área académica.
- **Los cursos deberían ser más prácticos que teóricos.** Se precisó, que serían de mayor utilidad los cursos de tipo práctico para tomarlos como ejemplo y aplicarlos en la actividad docente.
- **Los cursos deberían proporcionar herramientas para la labor docente.** Además de conocimientos, los profesores necesitan apoyarse de material didáctico que les permita mejorar su práctica docente. Desde su perspectiva, sería deseable que tales materiales se generen durante los cursos.
- **El nombre del curso no tiene relación con el contenido.** En algunos cursos los temas no son congruentes con el nombre de los mismos y esto causa insatisfacción en el profesor.

- **Instructores les falta dominio del tema, experiencia y no cuentan con el perfil.** De acuerdo con los comentarios, la mayoría de los profesores opinaron que los instructores deberían tener experiencia y conocimiento de los contenidos, que sean expertos en el tema, ya que algunos demuestran falta de preparación y no dominan los contenidos.
- **Utilizar tecnología adecuada.** Los profesores sugirieron la revisión de los equipos y del material a utilizar en cada curso, debido a que en ocasiones el equipo de cómputo no funciona adecuadamente y esto no permite el desarrollo adecuado del tema y se pierde tiempo. De igual forma, que los equipos sean suficientes para los asistentes.
- **Número de asistentes a los cursos y falta de condiciones en el aula.** Desde la percepción de los profesores, en ocasiones son muchos los asistentes a un mismo curso, lo cual promueve la falta de atención o bien, que no todos sean incluidos en las actividades por falta de espacio en el aula. Así, se propone se limite el número de asistentes para un mejor aprovechamiento del curso.
- **Entrega en tiempo y forma de las constancias.** Al respecto, los profesores enfatizaron la falta de entrega de constancias, debido a la pérdida de las listas de asistencia y de las bases de datos por parte de los instructores y los responsables del CUF.
- **Llegan constancias a todos los que se inscribieron aunque no hayan asistido a los cursos.** La inconformidad que se expresa en este aspecto es que se entregan constancias a todos los profesores que se inscribieron en el curso aunque no hayan asistido a todas las clases.

1.2.2. Alumnos

En el caso del instrumento de alumnos, éste valoró dimensiones tales como dominio del área disciplinar, planeación, metodología, presentación de los contenidos, incorporación de las TIC's y evaluación del aprendizaje.

En la tabla 6 se muestra que la mejor evaluación se presenta en la dimensión de dominio del área disciplinar por parte de los profesores.

TABLA 6. DIMENSIONES VALORADAS EN EL INSTRUMENTO DE ALUMNOS

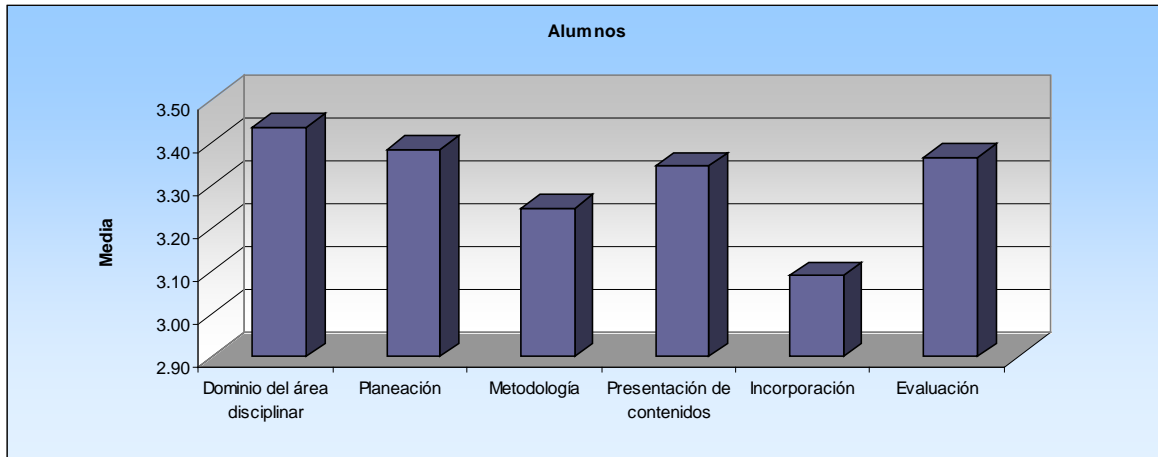
Dimensiones	Dominio del área disciplinar	Planeación	Metodología	Presentación de contenidos	Incorporación	Evaluación
Media	3.44	3.38	3.25	3.34	3.09	3.36

Como se aprecia en el gráfico 3, la media en la dimensión de **dominio del área disciplinar** es de 3.44; la mayoría de los alumnos (89.17 %) manifestó que los profesores tienen dominio en su área disciplinar en una escala favorable (casi siempre y siempre). En este mismo sentido, consideraron que los profesores responden a sus dudas de los temas revisados en clase.

Respecto a la **planeación**, se observa una media de 3.38; en mayor número (85.58 %) los alumnos valoraron en una escala favorable (casi siempre y siempre) que los profesores abordan los contenidos en forma estructurada y distribuyen el tiempo adecuadamente considerando las actividades a desarrollar. Sin embargo, no se puede dejar de señalar que el 14.41 % de las encuestas revelan, que en promedio, nunca o casi nunca identifican planeación en el trabajo desarrollado por los profesores.

La dimensión de **metodología**, tiene una media de 3.25. El 77.34 % de los alumnos opinaron que los profesores de manera frecuente y muy frecuentemente incluyen diferentes estrategias y técnicas didácticas para impartir los temas. No se debe dejar de lado, que el 22.66 % de los alumnos encuestados señalaron que los docentes nunca o casi nunca emplean una metodología adecuada.

GRÁFICO 3. VALORACIONES POR DIMENSIÓN



En cuanto a la dimensión de **presentación de contenidos** tiene una media de 3.34, con lo cual se observa que la tendencia es hacia la escala favorable (frecuentemente y muy frecuentemente). Así, el 80.28 % de los alumnos expresaron que generalmente los profesores relacionan las actividades desarrolladas en clase con los intereses del grupo, en la revisión de los temas se parte de lo general a lo particular y se propicia el trabajo cooperativo entre los alumnos. El 19.72 % de las encuestas revelan que los profesores nunca o casi nunca presentan los contenidos en forma entendible.

En la dimensión de **incorporación de las TIC's**, se tiene una media es de 3.09. Las respuestas de las encuestas en su mayoría (68.56 %) están en una escala favorable. Sin embargo, es necesario precisar que esta dimensión presenta el menor valor en su media, comparada con las demás dimensiones. El 31.44 % de las encuestas señalan que los profesores nunca o casi nunca incorporan las TIC's en el desarrollo de sus clases y desde su percepción no todos los maestros manejan diferentes aplicaciones tecnológicas como medio para facilitar la comprensión de los temas.

La dimensión de **evaluación** presenta una media de 3.36, con lo cual se observa que la tendencia es hacia la escala favorable (frecuentemente y muy frecuentemente). El 82.57 % de los estudiantes opinó en este sentido. Por otro lado, es necesario comentar que el 17.43 % de los alumnos, hicieron referencia a que nunca o casi nunca, sus profesores los evalúan con idoneidad.

2. RECOMENDACIONES

Con base en los resultados obtenidos se emiten las siguientes recomendaciones:

- Si bien la formación docente ha sido considerada por el Centro Universitario de Formación (CUF) como un proceso continuo y sistemático, es necesario tener presente que los docentes transitan por diversos momentos o fases durante su trayecto de vida en la enseñanza. Por lo cual, es conveniente dirigir cursos para los profesores novatos y para aquellos que ya tienen

experiencia en la profesión docente. Cabe mencionar, que cuando se habla de un profesor novato o principiantes, se parte de la idea de que existe un camino o trayecto a recorrer en la profesión, en cuyo transcurso la persona en formación se enfrentará gradualmente al ejercicio de la práctica en escenarios reales, lo que permitirá desarrollar la pericia esperada, así como adquirir una serie de destrezas y perfeccionar su desempeño.

En este sentido, es deseable establecer una calendarización oficial y periódica, para cada uno de los niveles de la formación docente. De igual forma, realizar una campaña para difundir todo lo concerniente al proceso y niveles de formación, por Escuela e Instituto.

Contar con un sólido cuadro de formadores y establecer requisitos mínimos indispensables para formar parte del padrón de formadores:

- Años de experiencia en la docencia
- Dominio de los contenidos
- Dominio didáctico pedagógico
- Manejo de las TIC's

Los instructores deberán ser ordenados para que su actuación refleje la misma identidad institucional:

- Puntualidad y asistencia
 - Cortesía y amabilidad
 - Sentido de responsabilidad
 - Conducta asertiva
- En cuanto a los cursos, se recomienda:
 - Relacionar la formación y la evaluación docente, de tal forma que se incorporen contenidos pertinentes que realmente le permitan al profesor y a la institución consolidar las fortalezas y reforzar las dimensiones de menor valoración en la práctica docente.
 - Fortalecer la participación de la Coordinación de Docencia en lo referente a la selección de las temáticas de los cursos.
 - Que el abordaje de los contenidos tenga una secuencia lógica y estructurada.
 - Actualizar y ampliar la oferta de cursos, especialmente los de tipo didáctico y disciplinar en el marco del modelo educativo de la UAEH.
 - Dar a los cursos el formato de taller, en donde los profesores encuentren un espacio para poner en práctica los objetivos del curso, identificando su aplicación práctica.
 - Retomar el pensamiento didáctico del profesor, la realidad de su práctica y lo que éste puede aportar a la mejora de su desempeño.
 - Fomentar los procesos de reflexión en y sobre la práctica docente.

- Que las actividades planteadas por los instructores, además de ser productivas, deben ser un claro ejemplo de variadas estrategias de enseñanza.
 - Que los instructores mantengan en todo momento un ambiente que capte el interés de los profesores, es decir, tener una dinámica ágil y convincente.
 - Acordar que las evidencias de trabajo de los profesores son la parte fundamental para la acreditación de los cursos, y por consiguiente el instructor debe darse a la tarea de retroalimentar dichas evidencias, en forma objetiva y sistemática.
 - Hacer hincapié en la planeación de las actividades y sus tiempos.
 - Llevar un control preciso de la asistencia de los participantes.
- Respecto a la formación de adultos, es conveniente considerar los siguientes aspectos:
 - Cuando maduran, los adultos tienden a preferir auto-dirección. El rol del instructor como mediador es promover el análisis y toma de decisiones, en lugar de transmitir conocimiento.
 - La experiencia de los adultos es una fuente rica de aprendizaje. La activa participación en ejercicios, tales como: discusiones, solución de problemas, análisis de experiencias, la aplicación a situaciones de trabajo o de la vida cotidiana, deben ser la parte central de la metodología para entrenar a adultos. Los adultos aprenden y retienen más fácilmente la información si la pueden relacionar con sus experiencias previas.
 - Los adultos están conscientes de la necesidad de aprendizajes generados por eventos reales de la vida cotidiana. Las necesidades de aprendizaje de los adultos y sus intereses son los puntos de inicio y sirven como guías para actividades de formación.
 - Los adultos aprenden basados en competencias, es decir que quieren aprender una destreza o adquirir un conocimiento que puedan aplicar pragmáticamente en circunstancias inmediatas. Las situaciones relacionadas con su trabajo o con su vida son el marco más apropiado para el aprendizaje de los adultos, en lugar de enfocarse solamente en la teoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz-Barriga, A. F. y Núñez, C. P. (2008). "Formación y evaluación de profesores novatos". Reencuentro, 53.
- Serrano, J. M., Moreno T., Pons, R. M. y Lara, R. S. (2008). "Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2).
- UAEH (2007). *Plan de Desarrollo Institucional*. México: UAEH.

UAEH (2004). *Modelo Educativo*. Disponible en <http://www.uaeh.edu.mx/universidad/modelo.htm>.

UAEH (2007). *Modelo Curricular*. México: UAEH.



**EL USO DE LAS TIC POR EL PROFESORADO NO
UNIVERSITARIO. MODELO BÁSICO E INFLUENCIA DE
FACTORES PERSONALES Y CONTEXTUALES**

**THE USE OF ICTS BY NON UNIVERSITY'S FACULTY. BASIC MODEL AND
INFLUENCE OF PERSONAL AND CONTEXTUAL FACTORS**

**A UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES NÃO UNIVERSITÁRIO.
MODELO BÁSICA E INFLUÊNCIA DE FATORES PESSOAIS E CONTEXTUAIS**

*Jesús M. Suarez, Gonzalo Almerich, Natividad Orellana
y Consuelo Belloch*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art18.pdf

La irrupción de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad es una realidad, representando un cambio profundo de nuestra sociedad, sobre todo desde hace aproximadamente dos décadas. Ello ha significado una amplia transformación en los distintos ámbitos sociales, con la consiguiente adaptación de los ciudadanos a esta nueva sociedad, donde la transformación de la información en conocimiento es una de las claves fundamentales de la misma.

La educación no ha sido ajena a este cambio y las TIC han supuesto un reto para los sistemas educativos desde dos perspectivas. Por una parte, se ha demandado a la educación -y al sistema educativo- que forme a los ciudadanos para esta nueva sociedad del conocimiento, tanto a los que ya están en ella como a los que se han ido incorporando. Por otra parte, se ha marcado el reto de integrar estas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un recurso educativo más. En este sentido, se entiende la integración como "la incorporación plena de las TIC (recursos tecnológicos que permiten la creación, almacenamiento, tratamiento de la información y la comunicación) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal modo que se cree un ambiente en el cual las TIC se conviertan en recursos educativos que conformen la actividad diaria del profesorado y el alumnado" (Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2010, p.3).

A lo largo de estos años, las distintas administraciones educativas han abordado diferentes planes para la incorporación de las TIC en el sistema educativo. Tres factores son fundamentales en la integración de las TIC: infraestructuras, centros educativos y profesorado.

Respecto al primero, en la última década los distintos países han dotado al sistema educativo con una serie de recursos que han permitido la creación de infraestructuras en los centros educativos. Desde diversos estudios (Empirica, 2006; Gray & Lewis, 2009; IEAE, 2007; Sigalés, Mominó, Meneses y Badía, 2008) se puede observar que la evolución de distintos indicadores (número de alumnos por ordenador, conexión a la red, tipo de conexión, etc.) ha sido positiva.

En cuanto al segundo, en los centros educativos la definición de una política de integración de las TIC en los centros, junto con el dinamismo del equipo directivo, son factores importantes. Pese a ello nos encontramos con una gran mayoría de centros que todavía no disponen de planes específicos de integración de las TIC (Sigalés et al., 2008).

Por lo tanto, en los centros escolares las TIC no están plenamente integradas, produciéndose la paradoja que indican Cuban, Kirkpatrick and Peck (2001): un alto nivel de acceso a las TIC, pero un uso bajo de éstas en la realidad. Así, en la actualidad se pueden encontrar unos pocos centros en que las TIC han tenido éxito, aunque la gran mayoría se encuentran en una fase de adopción o en una fase previa, la de iniciación (Durando, Blamire, Balanskat, & Joyce, 2008). Ante ello, diversos países están propugnando nuevos planes para fomentar el uso de las TIC en la educación, como en Estados Unidos el National Educational Technology Plan de 2010 o en España el plan Escuela 2.0 en 2009. En la implementación de estos programas, además de la dotación para infraestructuras, una parte esencial de la misma la constituye el profesorado y su formación, que es un eje vertebrador fundamental de estos programas.

Por lo tanto, el profesorado constituye el eje central sobre el que se construye este proceso integrador de las TIC. Sin él, la implementación de estos recursos en el aula no se produciría. Consiguientemente, el uso que hace el profesorado de estos recursos es un aspecto fundamental, para comprender cómo realmente se integran estos recursos en la práctica educativa.

Sin embargo, y pese a los cursos de formación recibidos (Gray and Lewis, 2009; Rudd et al; 2009), el profesorado sigue encontrándose falto de confianza en sí mismo para llevar a cabo la innovación con estos nuevos recursos educativos (Ramboll Management, 2006), lo que supone una barrera para la integración (Banlankast & Blamire, 2007; Hew & Brush, 2007; Mueller, Wood, Willoughby, Ross, y Specht, 2008; Ramboll Management, 2006)

Consiguientemente, se hace necesario conocer más sobre el proceso de integración de las TIC en el aula. En esta propuesta se analiza el uso que hace el profesorado de las TIC. En concreto, se estructura un modelo básico del uso que realiza el profesorado de las TIC, personal-profesional y con los alumnos en el aula. Además, éste se plantea desde una perspectiva multivariada, centrándose en dos puntos clave: la relación existente entre ambos usos y la consideración de cómo diferentes factores personales y contextuales inciden en tales utilizaciones.

1. DESARROLLO

1.1. El uso de las TIC por el profesorado no universitario

El uso que se hace de las TIC en el aula se encuentra vinculado al profesorado, pues es él quien tiene la máxima responsabilidad e iniciativa al respecto y quién vivencia los obstáculos -y los facilitadores- para utilizar las TIC en su práctica diaria. Es él quien decide en último lugar qué recursos utilizar, cuándo y cómo utilizarlos (Ertmer, 2005).

En los últimos años, diferentes estudios (Almerich, Suárez, Belloch y Orellana, 2010a; Becker, Ravitz & Wong, 1999; Condie, Munro, Muir & Collins, 2005; Empirica, 2006; Eteokleous, 2008; IEAE, 2007; Muir-Herzing, 2004; O'Dwyer, Russell & Bebell, 2004; Sigalés et al., 2008; Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2010; Tondeur, van Braak & Valcke, 2007; van Braak, Tondeur & Valcke, 2004) han analizado el uso que realiza el profesorado de las TIC en sus prácticas diarias. A partir de ellos, se puede tener un bosquejo adecuado del uso que el profesorado realiza de las TIC, evidenciándose un empleo diferenciado de las mismas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, aunque la concepción que se ha planteado por los distintos autores es diversa, se pueden contemplar dos ámbitos de uso característicos de los recursos tecnológicos por parte del profesorado: personal-profesional y con los alumnos en el aula.

En el plano personal-profesional, se diferencian los propósitos administrativos del de la práctica de la enseñanza. En el primer caso, el uso se centra en las tareas administrativas y de gestión requeridas en su práctica educativa. En el segundo caso, se refiere al empleo en la preparación de sus clases y se centra básicamente en la búsqueda de información y, en menor medida, en la creación de materiales mediante las TIC.

El segundo ámbito de utilización se centra en el aula, mostrando una tipología diversa. De este modo, se pueden distinguir desde profesorado que utiliza las TIC como apoyo para el desarrollo de su explicación -mediante presentaciones multimedia- hasta profesorado que incorpora realmente las TIC como recursos educativos en su trabajo con los alumnos, creando ambientes de clase donde realmente las TIC están plenamente integradas.

Si consideramos los diferentes estudios, se puede concluir que el profesorado ha incrementado la utilización de las TIC a lo largo de los años. No obstante, en un gran porcentaje este uso se centra

fundamentalmente en el plano personal-profesional, mientras que el uso que realiza con los alumnos en aula, ya sea como soporte o como integración, es menor (Empírica, 2006; IEAE, 2007; Rudd et al., 2009). A modo de ejemplo, se puede recordar que en el estudio Europeo de uso de las TIC en las escuelas (Empírica, 2006) el 89% del profesorado lo utiliza para la preparación de sus clases y menos del 40% del profesorado utiliza el ordenador en más de la mitad de sus clases. En España, el informe sobre la implantación de las TIC en los centros docentes (IEAE, 2007) indica que los usos de las TIC más extendidos por el profesorado son los relativos a la búsqueda de información y gestión del trabajo personal, mientras que el uso con los alumnos tiene una presencia menor y con menos frecuencia.

1.2. Uso personal-profesional de las TIC vs uso en la actividad docente

Un aspecto central a considerar entre ambos usos de las TIC por parte del profesorado es cómo se estructuran. Es decir, qué relación existe entre el uso personal-profesional y el uso en el aula con los alumnos.

De acuerdo con la propuesta de Tejedor y García-Valcárcel (2006) sobre el proceso hacia la integración de las TIC, el uso personal-profesional estaría en primer lugar "y posteriormente ese uso se va extendiendo a la acción docente" (p. 37).

Una de las lagunas a considerar en la integración de las TIC es la relación existente entre ambos usos, pues mayoritariamente en todos los estudios sobre el uso de las TIC por parte del profesorado se han considerado por separado. Algunos estudios (Eteokleous, 2008; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; van Braak et al., 2004) han apuntado una relación predictiva entre ambos usos, aunque la estructura y direccionalidad de la misma no está plenamente consolidada ni explicitada.

Por otra parte, la integración de las TIC en la educación es una tarea compleja y en la que influyen diversos factores (Area, 2005) o circunstancias contextuales (Tejedor y García-Valcárcel, 2006). Ello implica que el estudio de las TIC se ha de abordar desde una perspectiva multivariada (Tondeur, Valcke and van Braak, 2008), pues los factores que intervienen en la incorporación de las TIC al aula implican una relación compleja entre ellos y con las restantes dimensiones (Law and Chow, 2008), de manera que al separarlos su tratamiento ofrece una visión más limitada.

En diferentes estudios sobre las TIC se ha abordado cómo diferentes factores, personales y profesionales inciden en la integración. En concreto, el género y la edad del profesorado son factores reiteradamente vinculados a diferentes cuestiones relacionadas con las TIC y su utilización. Otro factor que se ha considerado es la disponibilidad de ordenador personal para el profesorado. En este caso, si bien ésta dotación es necesaria no resulta suficiente para incidir decisivamente en la utilización, con lo cual se ha de atender a la frecuencia de uso del ordenador en casa como un factor que determina un mayor impacto en las TIC. El nivel educativo también se ha considerado como un factor que produce diferencias entre las distintas etapas. En cuanto al tipo de centro educativo las evidencias son menores aunque pueden conectarse con la permanente discusión en otros ámbitos bien centrales como es el propio rendimiento. Finalmente, el último factor que se ha contemplado es la disponibilidad de acceso del ordenador en los centros por parte del profesorado.

1.3. Objetivo de la investigación

El propósito de este estudio¹ es establecer un modelo básico del uso de las TIC por parte del profesorado, tanto en el plano personal-profesional como en el aula con los alumnos, precisando cómo se relacionan ambas utilidades. Para la construcción de esta estructura básica, un segundo objetivo consiste en determinar la influencia de diversos factores, personales y contextuales en este uso.

Atenderemos estos objetivos proponiendo un modelo respecto a la estructura del uso de las TIC. Esto se concreta en la utilización de un modelo de Ecuaciones Estructurales de Múltiples Indicadores y Múltiples Causas (MIMIC), que recoge la relación entre los usos en TIC del profesorado y la influencia de las variables personales y contextuales en los dos usos del profesorado contemplados.

1.4. Diseño y metodología

El presente estudio se basa en un diseño de encuesta. La *población* la constituye el profesorado de centros de primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana, tanto públicos como privados. La *muestra*, compuesta por 868 profesores y profesoras, se ha extraído mediante un muestreo aleatorio estratificado en función de nivel educativo y provincia en la Comunidad Valenciana. La unidad primaria de muestreo son los centros educativos y la unidad secundaria los profesores que contestan al cuestionario.

Las características de la muestra se muestran en la tabla 1.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA EN LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES CLAVE

Sexo	Profesores (44%), Profesoras (56%)
Edad	media 40,9 a. [Rango 20-65]
Experiencia profesional	media 15,5 años [Rango 1-41].
Tipo de centro	Público (70,3%), Privado-Concertado (29,7%)
Frecuencia de uso del ordenador	Una vez o menos al mes (25,9%) Varias veces al mes o semanalmente (27,5%) Varias veces a la semana (28,7%) Diariamente (17,9%)
Etapa educativa	Primaria (39%) [H (34,8%), M (65,2%)] edad media 41 a. Secundaria (38,7%) [H (52%), M (48%)] edad media 39,7 a. Bachillerato (22,4%) [H (56,3%), M (43,7%)] edad media 42,01 a.
Acceso regular al aula de informática	SI (52,3%) NO (47,7%)

El *instrumento* de recogida de la información es un cuestionario, que ha sido diseñado para tal propósito. Se ha estructurado en nueve apartados: características del profesor, accesibilidad al equipamiento informático, conocimientos, uso, integración, necesidades formativas tanto en recursos tecnológicos como en la integración de las TIC, actitudes hacia las TIC y obstáculos. Para el desarrollo del cuestionario se tuvieron en cuenta en primer lugar diferentes referentes sobre las TIC en el profesorado, siendo enviado, posteriormente, el cuestionario a distintos especialistas en tecnología educativa para la valoración de los ítems. A partir de los juicios de estos expertos, teniendo en cuenta la congruencia de los mismos, se ha compuesto el instrumento definitivo.

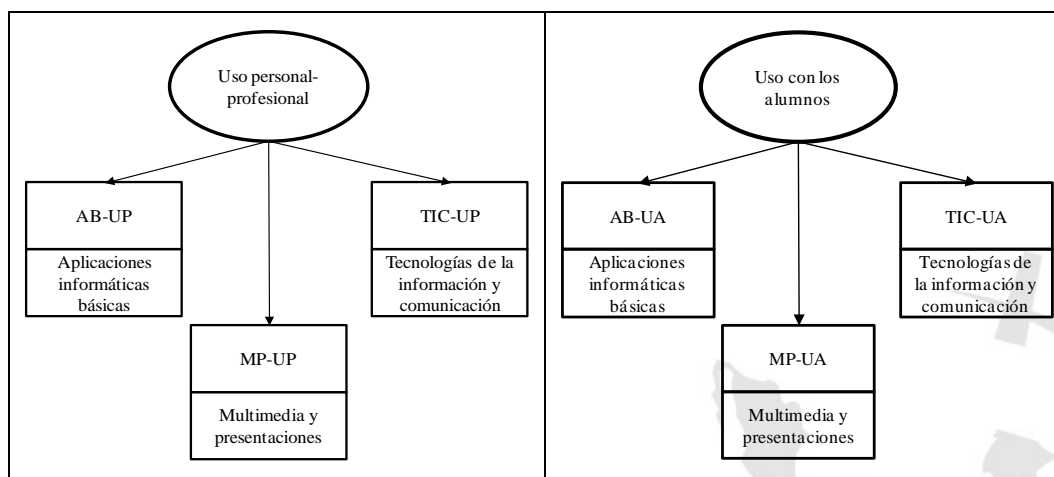
¹ Este estudio se basa en el proyecto PROFORTIC, subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España (SEC2002-01927) y por el Fondo Social Europeo (UE): La formación de los profesores en las ICT como dimensión clave de impacto en el proceso de integración: necesidades, currículo y modelos de formación-innovación.

El uso forma parte de un apartado del cuestionario, diferenciando el uso personal-profesional y con los alumnos. En ambos apartados, se le pregunta al profesor qué recursos tecnológicos utiliza (procesador de texto, hoja de cálculo, etc.) y la frecuencia de uso. En cuanto al apartado de uso personal-profesional se le indica si el uso que realiza es para el uso administrativo y el propio de la práctica educativa (búsqueda de información, diseño de materiales, etc.). En el aula con los alumnos el profesorado ha de indicar si el uso es para alguna tarea concreta en clase y sólo los utiliza él, hasta que se encuentran insertados dentro del currículum de los alumnos.

Tanto el apartado de uso personal-profesional (α de Cronbach 0,92) como el de uso en el aula con los alumnos (α de Cronbach 0,89) constan de 12 ítems. En ambos casos, se ha utilizado una escala de tipo Likert, cuyas categorías van desde nada a mucho (Almerich et al, 2010a).

En este caso se han estructurado los 12 indicadores en tres dimensiones básicas para cada apartado de uso, en función de las dimensiones competenciales en TIC por parte del profesorado. La estructura de las competencias se establecieron a partir de distintas propuestas competenciales para el profesorado, fundamentándose principalmente en las siguientes: ISTE (2002), Department of Education of Victoria (1998) y North Caroline Department of Public Instruction (2000).

FIGURA 1. DIMENSIONES BÁSICAS DE USO DE LAS TIC



Los dos planos de utilización se han estructurado en tres dimensiones básicas- ver figura 1. Para vertebrar estos indicadores en estas dimensiones se ha optado por establecer parcelas de ítems, entendiéndose como la suma o media de diversos ítems que valoran un constructo unidimensional (Kishton and Widaman, 1994; Nasser, & Wisenbaker, 2003). Se ha optado por ello dado que la escala en que se han medido los indicadores –una escala Likert de cinco puntos en ambos casos- (Schau et al., 1995), como la existencia de claras asociaciones de “dificultad” entre los elementos (Rushton, Brainerd, & Pressley, 1983), constituyen una estructura compleja que entendemos no facilita estructurar con claridad este campo.

Las variables covariadas que se han considerado son: edad, género, frecuencia de uso del ordenador en casa, tipo de centro, etapa educativa y utilización del aula de informática.

Los *análisis estadísticos* que se han realizado son estadísticos descriptivos, obtenidos mediante el programa SPSS 17.0, y modelización mediante ecuaciones estructurales, con el programa LISREL 8.80.

Las estimaciones del modelo se han realizado mediante el procedimiento de máxima verosimilitud robusto, dada la no normalidad de las dimensiones que se utilizan –ver tabla 2-. Para la evaluación del ajuste del modelo, debido al procedimiento utilizado, se ha utilizado la χ^2 ajustada mediante el procedimiento de Satorra-Bentler. Además, diversos autores (Byrne, 2006; Kline, 2005) recomiendan la utilización de otros indicadores para la evaluación del ajuste. En nuestro caso, a partir de las diversas recomendaciones se ha seleccionado el RMSEA, siendo un buen ajuste un valor menor de 0,05, junto con su intervalo de confianza al 90% y su probabilidad; el índice de ajuste comparativo CFI, considerando como un buen ajuste valores superiores a 0,95; el residuo cuadrático medio estandarizado (RMSR), que con valores menores de 0,05 indican un buen ajuste del modelo; y, finalmente, el índice de bondad del ajuste (GFI) que con valores superiores a 0,90 se indica un ajuste del modelo aceptable.

Los datos de los cuestionarios, recogidos en el curso 2003-2004, se reunieron principalmente a través de cuestionarios on-line, y en aquellos centros que por falta de instalaciones o conocimiento del profesorado esto no pudo ser así, los cuestionarios se remitieron y se contestaron en papel.

1.5. Resultados

Este apartado se ha estructurado en dos partes. En la primera, se describe el uso de las TIC por parte del profesorado, tanto personal-profesional como en el aula con los alumnos. En la segunda parte, se describe el modelo básico del uso de las TIC.

1.5.1. Uso de las TIC por parte del profesorado: descripción

El uso que realiza el profesorado de las TIC, en general, es bajo, como se puede observar en la tabla 2. En función del uso diferenciado, el personal-profesional es superior al uso que realiza con los alumnos, pues en todas las dimensiones consideradas en el primer uso la media es superior al uso con los alumnos.

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS DIMENSIONES

	Dimensiones	Descriptivos univariados					
		Media	Desv. tít.	Forma de la distribución		Prueba de normalidad con asimetría y curtosis	
				Asimetría	Curtosis	Chi-cuadrado	Valor de p
Uso personal-profesional	AB_UP	2,69	1,10	0,25	-0,80	39,55	0,000
	MP_UP	2,02	,95	0,88	0,00	103,81	0,000
	TIC_UP	2,14	,97	0,78	0,05	86,78	0,000
Uso con los alumnos	AB_UA	1,49	,77	2,16	4,99	1452,43	0,000
	MP_UB	1,56	,70	1,64	2,79	597,11	0,000
	TIC_UB	1,33	,57	2,23	4,98	1461,03	0,000

Si consideramos el uso personal-profesional se puede observar que la dimensión de aplicaciones básicas las utiliza de forma regular, aunque para algunas cosas (tareas administrativas, materiales, etc.), mientras que las otras dos dimensiones las utiliza para tareas eventuales. En los tres casos la variabilidad es alta, lo que indica profesorado que realiza un uso para casi todas las tareas administrativas y de la propia práctica educativa, y profesorado que las utiliza para pocas tareas.

En el uso con los alumnos, las tres dimensiones presentan unos valores medios bajos, lo que indica que el uso es para pocas cosas puntuales y en alguna clase, destacando en este caso la dimensión multimedia y presentaciones que presenta un valor superior. La variabilidad nos indica que el profesorado usa generalmente las TIC con los alumnos con escasa regularidad para alguna tarea que realiza con ellos, aunque mayoritariamente no las utiliza en este contexto.

La Tabla 3 recoge la matriz de relaciones entre las dimensiones de uso y los factores personales contextuales como base para la construcción del modelo MIMIC (Boomsa, 2002)

TABLA 3. CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES Y LAS VARIABLES COVARIADAS

	AB_UP	MP_UP	TIC_UP	AB_UA	MP_UA	TIC_UA	Género	Edad	Frecuencia de uso	Tipo de centro	Etapas	Aula de Informática
AB_UP	1.00											
MP_UP	0.68	1.00										
TIC_UP	0.71	0.74	1.00									
AB_UA	0.46	0.44	0.42	1.00								
MP_UA	0.37	0.64	0.46	0.60	1.00							
TIC_UA	0.38	0.47	0.47	0.72	0.66	1.00						
Género	-0.37	-0.27	-0.32	-0.21	-0.11	-0.19	1.00					
Edad	-0.10	-0.19	-0.21	-0.05	-0.12	-0.10	-0.09	1.00				
Frecuencia de uso	0.57	0.46	0.52	0.25	0.30	0.28	-0.36	-0.12	1.00			
Tipo de Centro	0.09	0.12	0.10	0.08	0.11	0.13	0.00	-0.15	0.17	1.00		
Etapas	0.29	0.12	0.21	0.11	0.01	0.12	-0.25	0.00	0.30	0.12	1.00	
Aula de Informática	0.16	0.22	0.21	0.25	0.36	0.30	-0.05	-0.15	0.18	0.35	-0.08	1.00

1.5.2. Modelo básico del uso de las TIC por parte del profesorado

En este apartado se presenta el modelo básico del uso de las TIC por parte del profesorado. Este modelo que se estima se ha estructurado en dos variables latentes, en función del uso que realiza el profesorado: personal-profesional y con los alumnos en el aula. Cada una de ellas se ha constituido con tres medidas, que se corresponden a las parcelas ya detalladas. Además, como se ha indicado previamente el uso personal-profesional está condicionando el uso con los alumnos en el aula. Al mismo tiempo, en este modelo básico se ha considerado la influencia sobre las variables latentes de diferentes factores personales y contextuales: sexo del profesorado, edad, frecuencia de uso del ordenador en caso, tipo de centro educativo en que trabaja, etapa educativa en que se centra su actividad, utilización regular o no en su actividad docente del aula informática.

Para proceder a la validación de este modelo se ha utilizado un modelo MIMIC (Joreskog y Goldberger, 1975; Muthén, 1989), como se ha indicado anteriormente. Este tipo de modelo permite abordar la complejidad de la situación sin los requerimientos de otros enfoques como el multigrupo, especialmente cuando hay diversas variables covariadas y se da una mezcla de medidas desde continuas hasta nominales.

El modelo MIMIC muestra claramente un buen ajuste, como se puede observar en la tabla 4. De este modo, la χ^2 , ajustada mediante el procedimiento de Satorra-Bentler, es no significativa, lo que representa el buen ajuste del modelo. Al mismo tiempo, los demás indicadores considerados (RMSEA, CFI, SMSR, GFI) indican un ajuste muy satisfactorio del modelo.

TABLA 4. INDICADORES DE AJUSTE DEL MODELO MIMIC

χ^2_{S-B}		RMSEA						
χ^2_{S-B}	g.l.	p	RMSEA	Int 90%	Pclose	CFI	SRMR	GFI
54,25	47	0,22	0,012	(0,00-0,024)	1,0	1,0	0,039	0,93

Desde la perspectiva de la estructura de medida se encuentran bien representadas las dos variables latentes, uso personal-profesional y uso con los alumnos, por los tres indicadores considerados en cada caso, como se puede apreciar en el gráfico 1. De esta forma, a excepción de multimedia y presentaciones con un valor de 0,78 en el uso con los alumnos en el aula, los otros indicadores presentan saturaciones mayores de 0,80 en el valor estandarizado. Además, todos los indicadores propuestos son claramente significativos ($p < ,01$). Esto señala la pertinencia de estos indicadores para la estructuración de las variables latentes.

La varianza explicada por los indicadores está próxima al 70% en dos de ellos, tres superan este valor y únicamente el indicador de multimedia y presentaciones en el uso con los alumnos registra un valor del 61%.

Consiguientemente, en este modelo la estructura de medida muestra una clara consistencia en ambas variables latentes, así como un ajuste adecuado y significativo para la explicación del modelo estructural.

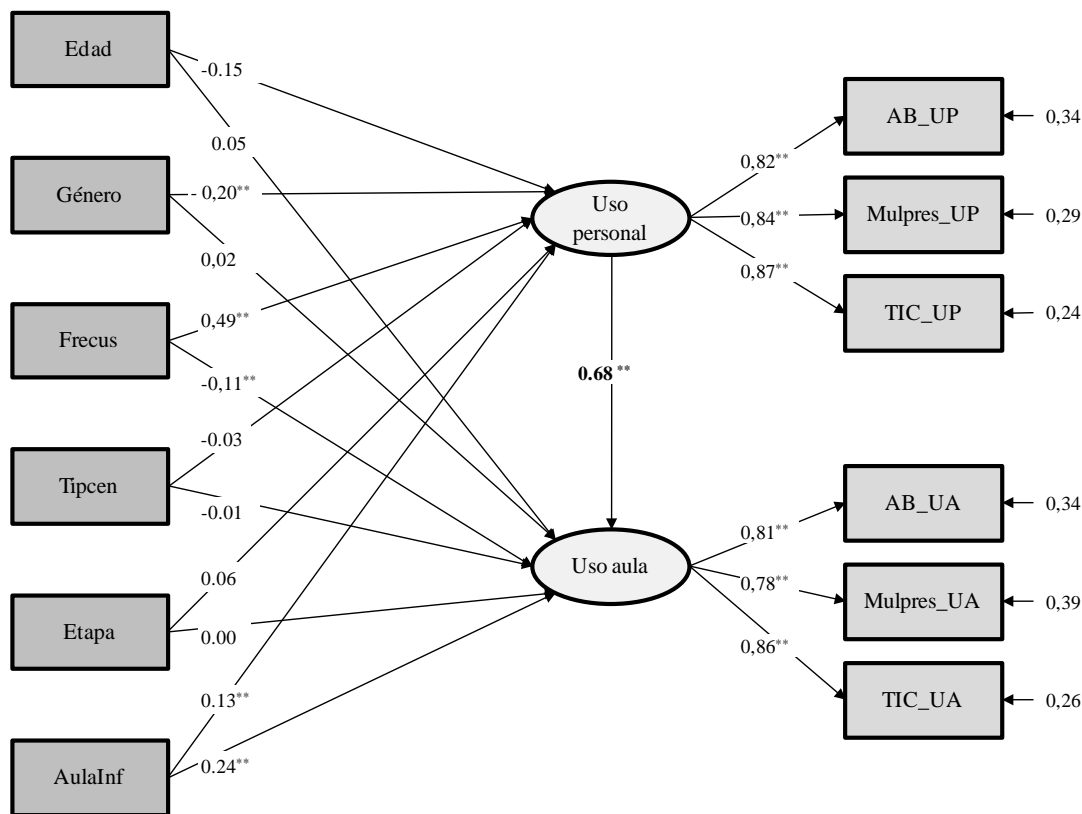
Si consideramos el modelo estructural se percibe claramente la relación entre las dos variables latentes, con una influencia significativa entre ellas. Así, el uso personal-profesional influye claramente en el uso con los alumnos en el aula, siendo su valor estandarizado 0,68. Respecto a la varianza explicada por el modelo en ambas variables latentes, en el uso personal-profesional se explica un 44% y con los alumnos en el aula un 49% (23% en la forma reducida).

En cuanto a las variables covariadas, el género del profesorado, la frecuencia de uso del ordenador en casa y la utilización del aula de informática presentan una influencia directa sobre la utilización de las TIC por parte del profesorado, particularmente sobre el uso personal-profesional. Los otros tres factores edad, etapa y tipo de centro no muestran significación directa sobre las variables latentes.

La frecuencia de uso del profesorado se convierte en la variable que posee una mayor significación sobre ambos tipos de usos, fundamentalmente sobre el uso personal-profesional. El acceso al aula de informática también manifiesta una repercusión en ambos tipos de uso, si bien en este caso es mayor sobre el uso con los alumnos en el aula. Finalmente, el género manifiesta una influencia sobre el uso personal-profesional pero no con los alumnos en el aula.

La descomposición de los efectos totales a partir de los efectos directos y aquellos que son indirectos nos permite aproximarnos mejor a la complejidad de los mismos en el marco de esta estructura multivariada relativa al uso de las TIC por el profesorado. En el caso del efecto debido al género, este se da claramente a favor de los profesores en cuanto a la utilización de los recursos tecnológicos a nivel personal-profesional y, en cambio, aparece ligeramente a favor de las profesoras en el caso del uso con los alumnos (aunque no resulta significativo). El efecto total resultante, en este segundo caso, tiende a limitar el efecto del uso personal en la utilización con los alumnos, aunque siga siendo globalmente significativo. Justamente lo contrario sucede con la frecuencia de uso del ordenador por el profesorado. En este caso, su impacto es claramente positivo en cuanto al uso personal-profesional del profesorado mientras que la tendencia es inversa -aunque de menor nivel- sobre la utilización con los alumnos. Por tanto, el efecto total refleja una minoración de la influencia de este factor en el caso de la utilización de las tecnologías con los alumnos, aun siendo globalmente positiva. Otro caso diferente se aprecia respecto al otro gran factor contextual como es el acceso a voluntad al aula de informática. Esta dimensión de acceso siempre resulta positiva para cualquier tipo de utilización, tanto personal como en el aula, y por tanto sus efectos se incrementan en este último caso, constituyéndose en el elemento facilitador clave para este tipo de uso -mientras no lo es en el caso de la actividad a nivel personal-profesional-.

FIGURA 2. MODELO ESTANDARIZADO DE MÚLTIPLES INDICADORES Y MÚLTIPLES CAUSAS



$\chi^2_{SB}=54,25$, Grados de libertad = 47, $p = 0,22$, RMSEA = 0,012
* $p < ,05$ ** $p < ,01$

TABLA 5. EFECTOS ESTANDARIZADOS DE LAS VARIABLES COVARIADAS SOBRE LAS LATENTES

	Covariadas	Efecto Directo	Efecto indirecto	Total efecto
Uso personal-profesional	Género	-0,20		-0,20**
	Edad	-0,15		-0,15
	Frecuencia de uso	0,49		0,49**
	Tipo de centro	-0,03		-0,03
	Etapa	0,06		0,06
	Aula de Informática	0,13		0,13**
Uso con los alumnos	Género	0,02	-0,13**	-0,12**
	Edad	0,05	-0,10	-0,05
	Frecuencia de uso	-0,11**	0,33**	0,22**
	Tipo de centro	-0,01	-0,02	-0,03
	Etapa	0,00	0,04	0,04
	Aula de Informática	0,24**	0,09**	0,33**

Finalmente, al atender a los efectos de las covariadas sobre los indicadores se aprecian algunos matices mas allá de la influencia señalada de los tres factores personales-contextuales –ver tabla 6-. Particularmente, puede apreciarse que la explicación global es menor en el caso de las Aplicaciones Básicas, aunque se mantiene constante en ambas situaciones. Por el contrario, las cuestiones relativas a

la utilización de Multimedia y Presentaciones es mucho más reducida con los alumnos que a nivel personal. No obstante, el patrón general comentado esencialmente el mismo para todos los indicadores.

TABLA 6. EFECTOS ESTANDARIZADOS DE LAS VARIABLES COVARIADAS SOBRE LOS INDICADORES

		AB_UP (R ² = 0,66)	MP_UP (R ² = 0,71)	TIC_UP (R ² = 0,76)
Uso personal-profesional	Género	-0,16**	-0,17**	-0,17**
	Edad	-0,12	-0,12	-0,13
	Frecuencia de uso	0,40**	0,41**	0,42**
	Tipo de centro	-0,03	-0,03	-0,03
	Etapa	0,05	0,05	0,05
	Aula de Informática	0,11**	0,11**	0,12**
		AB_UA (R ² = 0,66)	MP_UA (R ² = 0,61)	TIC_UA (R ² = 0,74)
Uso con los alumnos	Género	-0,09**	-0,09**	-0,10**
	Edad	-0,04	-0,04	-0,04
	Frecuencia de uso	0,18**	0,17**	0,19**
	Tipo de centro	-0,03	-0,03	-0,03
	Etapa	0,03	0,03	0,04
	Aula de Informática	0,27**	0,26**	0,28**

1.5.3. Discusión de resultados

El uso de las TIC que realiza el profesorado en conjunto es bajo, menor con los alumnos en el aula que en el plano personal-profesional. Estos datos concuerdan con distintas investigaciones (Almerich et al, 2010a; IEAE, 2007; Muir-Herzig, 2004; Sigalés et al. 2008; Suárez et al., 2010; Tondeur et al., 2007; van Braak et al., 2004) en las que se afirma esta tendencia diferenciada, así como el bajo nivel general de uso de los recursos tecnológicos por parte del profesorado.

En el plano personal-profesional, las aplicaciones básicas, esencialmente, junto con las Tecnologías de la Información y la Comunicación son las dimensiones que el profesorado más utiliza. En cierto modo, esto refleja el uso de los principales recursos tecnológicos por parte del profesorado, donde el procesador de textos, Internet como forma de obtención de información y como forma de comunicación -principalmente el correo electrónico- son los recursos que más conoce y utiliza (Almerich et al., 2005; Condie et al., 2005).

En el uso con los alumnos, dentro de una utilización general muy reducida, el profesorado utiliza en mayor medida los elementos relativos a la dimensión multimedia y presentaciones -incluyendo software educativo especializado-. Esto está en consonancia con el uso limitado de estas herramientas por el profesorado en el proceso de enseñanza que se ha comentado en diferentes contextos (Tondeur et al. 2007).

Por lo tanto, el uso que hace el profesorado de las TIC se refleja en sus elementos esenciales a partir de las dimensiones establecidas en los dos ámbitos de utilización. El profesorado utiliza los recursos tecnológicos mayoritariamente para tareas administrativas y preparación de las clases, y en menor medida para el apoyo en su exposición, siendo muy reducido el uso conjunto con los alumnos en la práctica diaria, como se ha reflejado en otros estudios (Empirica, 2006; IEAE, 2007; Rudd et al., 2009).

El modelo básico que estructura el uso de los recursos tecnológicos ha demostrado su validez: el uso personal-profesional de las TIC por parte del profesorado condiciona su utilización con los alumnos en el aula. Esta vinculación supone que el profesorado ha de utilizar los recursos tecnológicos desde un punto de vista personal-profesional, para luego ir incorporándolos paulatinamente en su práctica diaria, como sugieren otros autores (Tejedor y García-Valcárcel, 2006).

La inclusión de los factores personales y contextuales, aunque no todos son significativos en el modelo, muestra un patrón de influencia relevante y compleja de algunos (la frecuencia de uso del ordenador en casa, el género y el acceso al aula de informática) mientras descarta la incidencia de otros (la edad, la etapa educativa y el tipo de centro) cuestión no menor ya que, por ejemplo, la edad ha sido propuesta frecuentemente como un factor de impacto en estas situaciones -aunque algunos estudios recientes comienzan a reconocer matices a este respecto (Law y Chow, 2008; De Pablos, Colás y González, 2010)-.

La variable frecuencia de uso del ordenador en casa es la más relevante en el modelo, sobre todo en el uso personal-profesional, incrementado el uso para diversas tareas educativas a medida que se aumenta el uso general. Desde otras investigaciones se ha demostrado su relevancia en el uso (van Braak et al., 2004), aunque los matices que aquí se presentan alertan sobre la simplificación de una relación simple y directa al respecto.

El género es una variable que incide fundamentalmente en el uso personal-profesional, de modo que las profesoras manifiestan un menor uso de los recursos tecnológicos que los profesores. Esto está en consonancia con otros estudios respecto al uso (IEAE, 2007; Sigalés et al., 2008) y las competencias en TIC por parte del profesorado, en el que se ha hallado resultados semejantes (Almerich et al., 2005; Tejedor y García-Valcárcel, 2006).

El acceso y utilización del aula de informática por parte del profesorado presenta una influencia en el uso de las TIC por parte del profesorado, esencialmente su influencia en el uso con los alumnos en el aula, concordando con otras investigaciones (Becker, 2006; O'Dwyer et al, 2004).

La etapa educativa muestra una cierta incidencia en el uso personal-profesional, como se ha sugerido desde otras investigaciones (IEAE, 2007; Sigalés et al., 2008), pero esta no resulta relevante cuando se toman en consideración más elementos en el modelo.

Por último, se ha de apuntar que los factores personales (frecuencia de uso del ordenador y género) parecen encontrarse más vinculados al uso personal-profesional, mientras que los contextuales (acceso al aula de informática) al uso con los alumnos.

2. CONCLUSIONES. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

A partir de los resultados de este estudio se pueden extraer una serie de consecuencias. En primer lugar, en este trabajo se ha establecido un modelo básico del uso de las TIC por parte del profesorado, en función de dos planos de uso: personal-profesional y con los alumnos en el aula. Si bien en otras investigaciones se ha abordado esta temática, no se ha estudiado de manera conjunta. Al hacerlo, se puede concluir que el uso personal-profesional influye de manera relevante en el uso con los alumnos.

En segundo lugar, respecto a la investigación de la complejidad de la integración de las TIC en la educación. En este estudio, se ha abordado el establecimiento de este modelo básico del uso mediante un modelo MIMIC (Múltiples Indicadores y Múltiples Causas), que ha permitido relacionar factores

personales y contextuales con la vinculación entre el uso de las TIC por el profesorado. De este modo se han podido determinar la influencia de estos factores y su peso relativo. Al hacerlo se han podido encontrar importantes matizaciones respecto a los estudios previos. Por lo tanto, esta metodología nos permite avanzar en la diversidad que implica la integración de las TIC. De este modo, factores que a nivel univariado (edad y tipo de centro) son significativos, a nivel multivariado pierden esta influencia, como también se puede comprobar en van Braak et al. (2004). Esto demuestra que la implementación de las TIC en la educación es compleja y, por tanto, se ha de considerar desde una perspectiva multivariada o global (Tearle, 2003). En relación con este aspecto, Cabero (2004) indica que en la investigación de las TIC es necesario utilizar métodos mixtos, cuantitativos y cualitativos, para abordar su complejidad.

En tercer lugar, se ha de avanzar en cómo el profesorado los utiliza en el aula además de qué recursos y con qué intensidad, como plantean estudios recientes (Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Tondeur et al., 2008).

En cuarto lugar, existe la necesidad de articular un modelo de integración de las TIC en el aula. Se han llevado a cabo estudios sobre esta problemática (Balankast et al, 2006; Condie and Munro, 2007; Tearle, 2004), pero todavía queda camino por recorrer. Por ejemplo, en este estudio se ha abordado un modelo básico del uso junto con diversos factores, pero habría que considerar otros factores como la relación con las competencias en TIC (Almerich, Suárez, Orellana y Díaz, 2010b), las actitudes (Gargallo, Suárez y Almerich, 2006), las creencias pedagógicas del profesorado (Ertmer, 2005; Boza, Tirado y Guzmán-Franco, 2010), o el bienestar emocional del profesorado (De Pablos, González y González, 2008). Todo ello nos proporcionaría una mejor comprensión del proceso de integración de las TIC.

En quinto lugar, estos recursos educativos suponen un doble aspecto: tecnológico y pedagógico. Por una parte, el profesorado ha de dominarlos y, por otra los ha de integrar en su práctica diaria. Tanto el Conocimiento Didáctico del Contenido que expone Marcelo (2007), como el Conocimiento de Contenido Pedagógico-Tecnológico de Angeli & Valadines (2009) son formulaciones interesantes respecto a esta problemática.

Finalmente, la dotación de infraestructuras en el aula es un requisito necesario, pues supondría un mayor uso por parte del profesorado, aunque no suficiente para la integración de las TIC. La formación del profesorado se convierte en un factor indispensable. A partir de este trabajo se dibuja que el profesorado utiliza los recursos tecnológicos principalmente para la preparación de las clases, y dentro de ellas para la exposición de los contenidos. Esto denota que en la formación una primera etapa se constituirá a partir del uso personal-profesional para luego paulatinamente ir introduciéndolo en el aula con el alumno. Esto se ha de tener en cuenta en los planes formativos, tanto de la formación inicial como en los del desarrollo del profesorado, intentando no romper la coherencia entre ambas etapas (Marcelo, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almerich, G., Suárez, J.M., Orellana, N., Belloch C., Bo, R. y Gastaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *RELIEVE*, v. 11, n. 2. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm el 15 de septiembre de 2009.
- Almerich, G. Suárez, J. M. Belloch, C. y Orellana, N. (2010a). Perfiles del profesorado a partir del conocimiento de los recursos tecnológicos y su relación con el uso que hacen de estas tecnologías. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 247-269.

- Almerich, G. Suárez, J. M. Orellana, N y Díaz, M.I. (2010b). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 31-50.
- Angeli, C. & Vanalides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168.
- Area, M. (2005): Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, v. 11(1). Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm el 1 de junio de 2009.
- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Schoolnet. Consultado en http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf el 5 de diciembre de 2008.
- Becker, J.D. (2006). Digital equity in education: A Multinivel examination of differences in and relationships between computer access, computer use and state-level technology policies. *Education Policy Analysis Archives*, 15 (3). Consultado en <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n3> el 15 de junio de 2008.
- Becker, H.J., Ravitz, J.L. & Wong, Y.T. (1999) *Teacher and Teacher-Directed Student Use of Computers and Software*. CRITO/U. Minnesota, report # 3. Consultado en http://www.crito.uci.edu/TLC/FINDINGS/COMPUTERUSE/REPORT_3_PDF_REV.PDF el 16 de septiembre de 2008.
- Boza, A., Tirado, R. y Guzmán-Franco, M. D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces Recuperado el 10/02/11, de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_5.htm.
- Byrne, B.M. (2006). *Structural equation modelling with EQS. Basic Concepts, Applications and Programming*. London: Lawrence Erlbaum Associates. 2nd. ed.
- Boomsma, A. (2000). Reporting Analysis of Covariance Structures. *Structural Equation Modeling*, 7(3), 461-483.
- Cabero, J. (2004). La investigación en tecnologías de la educación. *Bordón*, 56(3-4), 617-634.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html> el 2 de febrero de 2010.
- Condie, R. and Munro, B. (2007). The impact of ICT in schools- a landscape review. Becta research. Consultado en <http://www.becta.org.uk> el 10 de octubre de 2009.
- Condie, R., Munro, B., Muir, D. and Collins, R. (2005). The impact of ICT Initiatives in Scottish Schools: Phase 3. Edinburg: Scottish Executive Education Department. Consultado 4 de julio de 2009 en <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/09/14111116/11170>.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H. and Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, vol. 38(4), 813-834.
- De Pablos, J.; González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7

- (2), 45-55. Consultado 15 de mayo de 2009 en [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewFile&path\[\]=459&path\[\]=343](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewFile&path[]=459&path[]=343)
- De Pablos, J.; Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre las diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, Mayo-Agosto, 23-51.
- Department of Education Victoria. (1998). Learning Technology Teacher Capabilities. Consultado en <http://www.sofweb.vic.edu.au/pd/tchcap> el 6 de mayo de 2003.
- Durando, M., Blamire, R., Balanskat, A. y Joyce, A. (2008). *EMature schools in Europe*. European Schoolnet. Consultado en http://insight.eun.org/shared/data/pdf/emature_schools_in_europe_final.pdf el 10 de enero de 2009.
- EMPIRICA (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006*. Consultado en http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report3.pdf el 20 de mayo de 2007.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Eteokleous, N. (2008): Evaluating computer technology integration in a centralized school system. *Computers & Education*, 51(2), 669-686.
- Gargallo, B., Suárez, J. y Almerich, G. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 45-66.
- Gray, L., and Lewis, L. (2009). *Educational Technology in Public School Districts: Fall 2008* (NCES 2010-003). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Hew, K. F. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research Development*, 55(3), 227-243.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2007). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (curso 2005-2006). Madrid: red.es. Consultado en <http://www.red.es/media/registrados/2008-11/1226574461698.pdf?acceptacion=3f8df0fe25e7f442ab21871b47bad2f7> el 2 de diciembre de 2008.
- International Society for Technology in Education (2002). Educational Computing and Technology Standards for Technology Facilitation, Technology Leadership and Secondary Computer Science Education. Eugene, OR: ISTE. Consultado en <http://www.iste.org> el 10 de abril de 2003.
- Joreskog, K. G. & Golberger, A.S. (1975). Estimation of a model with multiple indicators and multiples causes of a single latent variable. *Journal of the American Statistical Association*, 70(351), 631-639.
- Kishton, J. M. & Widaman, K. F. (1994). Unidimensional versus domain representative parceling of questionnaire items: An empirical example. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 757-765.

- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: The Guilford Press. 2nd. ed.
- Law, N. & Chow, A. (2008). Teachers characteristics, constextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. En N. Law, W. Pelgrum and T. Plomp (Eds), *Pedagogy and ICT use in schools around the World. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. New York : Springer.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes. *Olhar de professor*, 10(1), 63-90.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e Informalidad en el Proceso de Aprender a Enseñar. *Revista de Educación*, 350 (septiembre-diciembre), 31-55.
- Mueller, J., Wood, E. Willoughby, T., Ross, C. & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51(4), 1523-1537.
- Muir-Herzig, R.G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers and Education*, 42(2), 111-131.
- Muthen, B. (1989). Latent variable modeling in heterogeneous populations. *Psychometrika*. 54(4), 557-585.
- Nasser, F. and Wisenbaker, J. (2003). A Monte Carlo study investigating the impact of item parcelling on measures of fit in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 729-757.
- North Caroline Department of Public Instruction (2000). Basic Technology Competencies for Educators. Consultado en <http://www.dpi.state.nc.us/tap/tapetsi.htm> el 14 de abril de 2003.
- O'Dwyer, L., Russell, M. & Bebell, D.J. (2004). Identifying teacher, school and district characteristics associated with elementary teachers' use of technology: A multilevel perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 12(48). Consultado en <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n48/> el 15 de enero de 2009.
- Ramboll Management (2006). *E-Learning Nordic 2006 : Impact of ICT on education*. Dinamarca : Ramboll Management. Consultado en http://www.opf.fi/english/publications/2006/e-learning_nordic_2006 el 10 de enero de 2008.
- Rudd, P., Teeman, D., Marshall, H., Mundy, E., White, K., Lin, Y., ... & Cardozo, V. (2009). Harnessing Technology Schools Survey 2009 Analysis Report. Coventry: Becta. Consultado 25/10/2010 en: <http://www.bee-it.co.uk/Guidance%20Docs/Becta%20Files/Current%20researchICT%20programme%20evaluation/02a%20Harnessing%20Technology%20Schools%20Survey%202009%20-%20Report.pdf>
- Rushton, J. P., Brainerd, J. C., y Pressley, M. (1983). Behavioral development and construct validity: The principle of aggregation. *Psychological Bulletin*, 94(1), 18–38.
- Schau, C., Stevens, J., Dauphinee, T., y Vecchio, A. D. (1995). The development and validation of the survey of attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 868–875.
- Sigalés, C., Mominó, J.M., Meneses, J. y Badía, A. (2008). *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: UOC. Consultado en <http://www.fundacion.telefonica.com/>

[debateyconocimiento/publicaciones/informe_escuelas/esp/pdf/informe_escuelas.pdf](#) el 10 de octubre de 2009.

- Suárez, J.M. Almerich, G. Gargallo, B. y Aliaga, F. (2010) "Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos" *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (10). Recuperado el 2/10/2010 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/755>
- Tearle, P. (2003) ICT implementation: What makes the difference?. *British Journal of Educational Technology*, 34(5), 567-584.
- Tearle, P. (2004). A theoretical and instrumental framework for implementing change in ICT. *Cambridge Journal of Education*, 34(3), 331-351.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 21-44.
- Tondeur, J., Valcke, M. & Van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494-506.
- Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ICT in education. Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 962-975.
- UNESCO (2002). *Information and communication technologies in teacher education: a planning guide*. Paris: UNESCO.
- Valcke, M., Rots, I., Verbeke, M. y Van Braak, J. (2007). ICT teacher training: Evaluation of the curriculum and training approach in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 795-808.
- Van Braak, J., Tondeur, J. & Valcke, M. (2004). Explaining types of computer use among primary school teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 407-422.
- Waite, S. (2004). Tools for the job: a report of two surveys of information and communications technology training and use for literacy in primary schools in the West of England. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(1), 11-20.



ISSN: 1989-0397

EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN: ESTUDIO DE UN CASO

EVALUATION OF INNOVATION: A CASE STUDY

AVALIAÇÃO DA INOVAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

*José González-Such, Margarita Bakieva
y Rosa García-Bellido*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art19.pdf

En la actualidad hay presiones de las universidades para demostrar resultados de investigación por una parte y para proporcionar una amplia participación en la educación superior por otra, aunque ambas son opuestas porque la investigación y la docencia parecen estar en competición entre ellas, a nivel institucional y a nivel personal. En el Reino Unido los recursos se destinan fundamentalmente a investigadores con altas puntuaciones en investigación, mientras que los recursos para la docencia no se asignan a puntuaciones altas de calidad, por lo que las instituciones tienden a preferir buena investigación antes que buena docencia (Laurillard, 2004). En España está ocurriendo algo similar: para promocionar a un profesor se tiene en cuenta fundamentalmente su investigación, antes que la calidad de su docencia. El profesor tiene que dividir su tiempo entre la investigación, en la que serán juzgados por sus compañeros, y la docencia, en la que no van a ser evaluados. Evidentemente, esto hace que la investigación gane (Laurillard, 2004).

No obstante, la situación va cambiando paulatinamente: en la actualidad se va incrementando la importancia de la docencia en la formación y acreditación del profesorado. Además, la incorporación al EEES ha generado nuevas formas de entender la docencia y la innovación docente. Además, la introducción de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha generado una plétora de nuevos acercamientos a las formas en que se puede acceder a este proceso. Una de ellas es el Aprendizaje colaborativo, también llamado telecolaboración (Redmon y Lock, 2006). El objetivo es ofrecer a los profesores un espacio en el que puedan diseñar, desarrollar e implementar auténticas experiencias educativas en un contexto local, nacional o internacional, en colaboración con otros educadores.

Por otra parte, se ha generado un nuevo contexto de aprendizaje, el aprendizaje mixto (blended-learning), en el que se engrana la presencialidad con actividades semi-presenciales, apoyando la acción del profesor y del alumnado con actividades basadas en el uso de las TICs. Este aprendizaje se configura con la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje, basadas en plataformas de diversa índole, desde el mero depósito de materiales hasta plataformas que integran distintas modalidades de interacción didáctica y de aprendizaje, llegando hasta la oferta de cursos y/o titulaciones completas. Estas plataformas, denominadas "campus virtuales" o "aulas virtuales" permiten la integración de materiales generados por los profesores y/o alumnos en mayor o menor grado, dependiendo de la configuración. Entre ellas se encuentran Moodle, WebCT o DotLRN, entre otras. El centro del aprendizaje se va trasladando paulatinamente del profesor al alumno.

El énfasis del aprendizaje necesita moverse desde cómo los estudiantes aprenden a de quién aprenden (Redmon y Lock, 2006). Las tecnologías de información y Comunicación (TIC) proporcionan multitud de forums para los estudiantes, profesores, tutores, expertos para acceder e interactuar con múltiples recursos para dar soporte a la innovación y para proporcionar discusiones dinámicas como parte de una experiencia de aprendizaje rica (Redmon y Lock, 2006). La capacidad para extender el aprendizaje más allá del aula y de crear relaciones permite a los estudiantes construir su aprendizaje a través de su entorno y de sus resultados de aprendizaje individuales (Brown, 2004).

Si queremos que la innovación tenga sentido, es necesario que encontremos las formas de trabajar juntos, de que profesores y alumnos estén involucrados en el mismo proyecto. Normalmente en un proyecto puede haber distintos profesores integrados en el mismo. Es necesario que todos participen y alimenten de forma continua el proyecto. De igual forma, la integración del alumno en el sistema de aprendizaje colaborativo on line es fundamental para que no pierda su interés y lo abandone a los pocos días. Por ello, es necesario establecer una serie de incentivos que hagan que la participación tanto de profesores como de alumnos no decaiga durante el proceso. Es importante recordar que el alumno en

general se olvidará del proyecto una vez finalizado el módulo, por lo que este interés y su colaboración han de ser establecidos desde el primer momento.

El aprendizaje colaborativo on line puede fallar o las personas que participan sentirse a disgusto con la experiencia si no se presta atención a distintos factores humanos y logísticos. Los elementos críticos para este tipo de experiencia es ser proactivos y flexibles en la planificación, anticipar los retos y desarrollar una comunicación clara entre los participantes (Redmon y Lock, 2006). Hay tres áreas en las que puede fallar esta colaboración en línea: el contexto, la planificación y la logística (Harris, 2000).

El término Recursos Educativos Abiertos (REA) se utiliza para referirse a "materiales digitales ofrecidos libremente y de forma abierta para educadores, estudiantes y autodidactas con la finalidad de que puedan ser utilizados y reutilizados en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación" (OECD, 2007: 30). El término Objetos de Aprendizaje aparece para referirse a cualquier material que pueda ser utilizado para facilitar el aprendizaje. Los Objetos de aprendizaje presentan una serie de características (MEC, 2010):

- Están en soporte digital
- Su objetivo es facilitar aprendizaje
- Es independiente de los demás, tiene significado por sí mismo
- Admite integración en módulos
- Es reutilizable

Villar (2010) recoge tres aspectos de los OA:

- Que sea digital
- Que sirva para fines docentes
- Que sea reutilizable

Esto permite la realización de los Módulos de aprendizaje o Secuencias didácticas. En una Secuencia Didáctica es un proceso completo de enseñanza/aprendizaje con los siguientes pasos:

- Introducción
- Exploración
- Ejercicios
- Evaluación

Para su diseño, podemos definir las siguientes características:

- Feedback inmediato
- Contador de aciertos/fallos
- Refuerzo significativo
- Uso individualizado
- Tiempo límite
- Predominio de la interacción
- Aleatoriedad



1. DESARROLLO

1.1. Evaluación de la innovación

A pesar de la amplia utilización de los entornos de aprendizaje basados en web existe una escasa investigación relacionada con los aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje basado en estos entornos. Es importante establecer la usabilidad de estos entornos y su efectividad para alcanzar los objetivos educativos.

Los campos en los que actualmente se están realizando proyectos de innovación educativa son muy variados: Economía, Derecho, Didáctica, Química, Antropología, Estomatología, Pedagogía, Filología, Medicina, Psicología, Informática, etc. Los ámbitos en los que se está trabajando son las competencias, la coordinación interdepartamental, las tutorías, las TIC, los idiomas, entre otros. Respecto a las metodologías se utilizan aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, las prácticas on line, las demostraciones experimentales, el autoaprendizaje, etc. Los materiales que se utilizan son muy diversos, y van desde material multimedia, vídeos como recurso educativo, pizarras digitales, etc.

Los niveles en los que se está aplicando proyectos de innovación van desde preescolar al nivel Universitario, con distintas convocatorias a nivel autonómico o estatal en función de los niveles.

Respecto a tipos de evaluación que se utilizan en los proyectos, se encuentran Evaluación de errores conceptuales y metodológicos, diseño y validación de cuestionarios sobre competencias, gestión de evaluación y calificaciones, y se utilizan distintos acercamientos: ítems abiertos, ítems de alternativas, cuestionarios, etc.

Se debe tener en cuenta que esta evaluación ya no puede circunscribirse al ámbito de pruebas escritas, sino que debe tener en cuenta instrumentos más complejos y de mayor variedad, debe ser una oportunidad de aprendizaje y ser utilizada para promover las competencias en todos los estudiantes y no únicamente centrarse en seleccionar a los que las poseen, utilizar diversos instrumentos e implicar distintos agentes, ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, a la par que estar integrada en el mismo; debería ser capaz de hacer conscientes a los estudiantes de su nivel de competencias y de los puntos fuertes y débiles para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. En este sentido, el aprendizaje a lo largo de la vida se conforma como una competencia fundamental (Cano, 2008).

Se han propuesto distintos acercamientos para la evaluación de los Objetos de Aprendizaje (Ruiz, Muñoz y Alvarez, 2007; Morales et al, 2005). Sheard y Markham (2005) presentan una metodología general para evaluar sistemas complejos especialmente apropiados para sistemas de aprendizaje en red. El sistema MERLOT presenta tres dimensiones de evaluación: calidad del contenido, potencial de efectividad como herramienta de enseñanza-aprendizaje y facilidad de uso. El sistema LORI (Learning Object Review Instrument), incluye 9 variables:

1. calidad de los contenidos
2. adecuación de los objetivos de aprendizaje
3. retroalimentación y adaptabilidad
4. motivación

5. diseño y presentación
6. usabilidad
7. accesibilidad
8. reusabilidad
9. cumplimiento de estándares

Cada una de ellas con 5 posibles valores. Morales et al (2005) utilizan los siguientes criterios de evaluación: Categoría didáctico – curricular, Categoría técnica-estética y categoría funcional.

- Contenidos temáticos
- Diseño instruccional
- Diseño estético y funcional
- Metadatos estandarizados

Los criterios que deberían tenerse en cuenta para evaluar los medios para la adaptación del recurso al contexto educativo concreto los definen García Valcarcel y Tejedor (2009), que distinguen las dimensiones fundamentales para analizar la calidad de un recurso tecnológico para la enseñanza: Contenidos, Facilitación de la comprensión y el aprendizaje, Nivel de interactividad y adaptabilidad del estudiante y aspectos técnicos y estéticos, además de considerar las características específicas de cada medio, teniendo en cuenta que cada medio tiene su propio lenguaje. También señalan que:

“Por lo tanto, en la enseñanza lo importante es poder justificar por qué se utiliza un determinado medio didáctico, qué se pretende conseguir, las habilidades que queremos desarrollar y la forma de conocer que nos interesa potenciar en los estudiantes” (p. 274)

Respecto a las estrategias y técnicas de evaluación de medios, dependerán de tipo de información que queramos recoger y del propósito de la evaluación.

**TABLA 1. TIPOS Y ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DE MEDIOS DIDÁCTICOS
(ADAPTADO DE GARCÍA VALCÁRCEL Y TEJEDOR, 2009)**

Tipos	Estrategias	Características
Objetiva	Autoevaluación por los productores	Fase en la realización de un material para perfeccionarlo y detectar errores.
	Consulta a expertos	Obtención de información pormenorizada en distintas dimensiones
Contextual	Evaluación por docentes y/o alumnos/as	La más significativa, contempla el contexto metodológico y didáctico empleado

En cuanto a los instrumentos, se puede utilizar cuestionarios y escalas de opinión y valoración, entrevistas con distinto grado de estructuración, pruebas de recuerdo de información, observaciones, grabaciones, escalas de actitudes, diferenciales semántico, grupos de discusión, etc. (García Valcárcel y Tejedor, 2009).

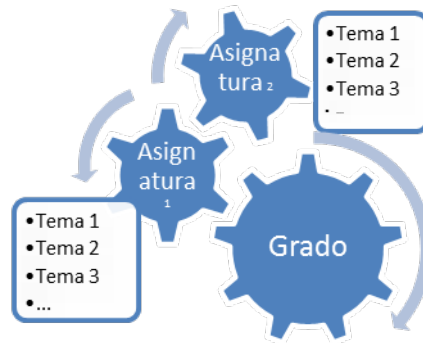
1.2. InnovaMIDE

En este trabajo presentamos la experiencia inicial del Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE, con nº de referencia GID93/2009, se forma para la elaboración del proyecto “Elaboración y evaluación de materiales para unidades instrumentales de formación”, de acuerdo con la Resolución de 5 de junio de

2009 del Vicerectorat de Convergència Europea i Qualitat de la Universitat de València. En el curso 2010-2011 le ha sido concedida el proyecto para realizar la segunda fase, de acuerdo con la Resolución de 19 de julio de 2010 del Vicerector de *Planificació i Igualtat de la Universitat de València*.

En el grupo de innovación educativa se integran el Grupo de Evaluación y Medición¹ (GEM) y la Unidad de Tecnología Educativa² (UTE), ambos integrados en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación³ de la Universitat de València.

Muchas veces ocurre que los profesores que imparten materias de la misma área de conocimiento o relacionadas en cuanto a sus contenidos elaboran materiales para esta materia en un tema determinado, y estos materiales sólo son utilizados en un momento curricular determinado de una materia específica. Por otro lado, otros profesores están elaborando materiales similares bien para recordar aspectos necesarios para el desarrollo de su materia ya impartidos en otras materias, bien para establecer relaciones con los contenidos que están impartiendo en ese momento curricular. Así, nos encontramos con una duplicidad de esfuerzos que hace que para un mismo contenido se desarrollen materiales similares dos o más veces.



En general, un grado está compuesto de distintas asignaturas y materias que, unidas, conforman la titulación. Cada una de estas materias y asignaturas contiene temas, objetivos, contenidos... y materiales docentes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales habitualmente los realiza el profesor de cada materia o asignatura, pudiendo darse el caso de que para la misma materia impartida por dos profesores se elabora material distinto, tanto en su formato como en sus objetivos.

Dentro de un mismo tipo de materias, puede haber temas relacionados que se expliquen en una de las materias y que sean referenciados o ampliados en otras. Esto hace que el mismo tema pueda tener tantos materiales y puntos de vista como profesores lo imparten, implicando una multiplicidad de recursos... aunque también una duplicidad de recursos, tanto materiales como de tiempo y dedicación.

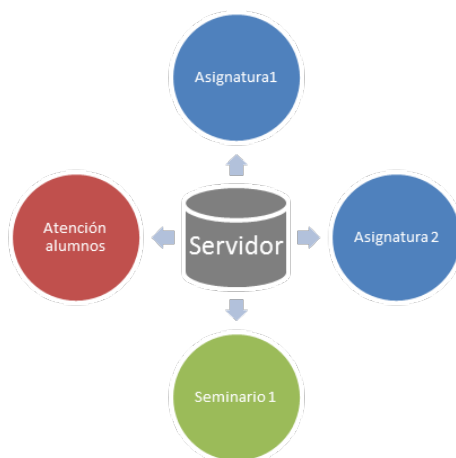
La idea de este proyecto es el establecimiento de un espacio colaborativo, en el que los profesores que quieran participar puedan implementar materiales, esquemas, etc. que hayan sido previamente evaluados y verificados. Pongamos un ejemplo: supongamos una materia en la que se imparte los conceptos relacionados con la curva normal, sus propiedades y aplicaciones. En otra materia se está impartiendo un

¹ Grupo de Evaluación y Medición <http://www.uv.es/gem>

² Unidad de Tecnología Educativa <http://ute.uv.es/ute>

³ <http://www.uv.es/mide>

tema relacionado con las puntuaciones típicas, por lo que el profesor –y sus alumnos- repasan los conceptos relacionados con la Curva Normal. En otra materia se está estudiando los niveles de significación para una prueba estadística, por lo que se tiene que repasar los contenidos relacionados con la curva normal. En una situación de aprendizaje secuenciado esto sería fácil de solventar, refiriendo a los alumnos a los contenidos impartidos en la materia inicial, no obstante, la realidad y nuestra experiencia nos indica que entre las materias puede haber uno, dos o más años, y que los alumnos no recuerden con precisión los conceptos iniciales. Esto se puede solucionar mediante la creación de este espacio colaborativo en el que a modo de *cloud-computing* se compartan estos materiales, en el que puede haber desde videos explicativos hasta trabajos que los alumnos hayan puesto como referencia de ayuda a sus compañeros. Está previsto que estos materiales formen parte del Repositorio de la UV Roderic.



1.3. Objetivos

El objetivo final del proyecto es aportar procedimientos e instrumentos que permitan al profesorado universitario disponer de las bases para diseñar, elaborar, implementar y evaluar unidades de aprendizaje independientes para el aprendizaje de los estudiantes, desde una perspectiva de espacio colaborativo en el que puedan participar tanto profesores de una o distintas universidades como alumnos.

Se concreta en 3 objetivos generales:

1. Diseñar un sistema de aprendizaje colaborativo en el que se tenga en cuenta la participación de profesores y alumnos de distintas universidades, sobre la base de unidades independientes de aprendizaje.
2. Diseñar un sistema de evaluación de estas unidades de aprendizaje colaborativo que tenga en cuenta la evaluación de las competencias vinculadas.
3. Implementar los materiales obtenidos en el repositorio de la Universitat de València.

En la primera fase se han elaborado una serie de materiales que, entendidos como Objetos de Aprendizaje independientes, pueden ser implementados en Unidades de Aprendizaje o posteriormente en Módulos de Aprendizaje que faciliten al estudiante el acceso a esos contenidos en función de sus necesidades. Así, el uso de estos OA puede ser:

- Utilización como recurso didáctico en el marco del aula. El profesor podrá asignar este recurso como base en la explicación del tema vinculado. Es la primera vez que el alumno toma contacto con estos contenidos
- Utilización como recurso de apoyo al aprendizaje. En este caso el profesor puede utilizar este recurso como apoyo, normalmente para recordar contenidos ya dados o que ya se han impartido en otras materias y que son necesarios para la materia que se está estudiando en ese momento.
- Utilización como recurso de autoaprendizaje. El estudiante podrá elegir los materiales que necesita para aprender un tema determinado a partir de un listado de referencia.

Las fases en el proyecto son las siguientes:

1. Formación del grupo
2. Identificación de temas comunes
3. Identificar autores. Responsabilizar.
4. Elaboración de materiales.
5. Implementación en espacio común
6. Implementación en espacio de materias por profesores.
7. Evaluación de la experiencia:
 - Por parte de los autores
 - Por parte de los estudiantes
 - Por parte de expertos externos
8. Difusión de resultados.

FIGURA 4. ESQUEMA DEL PROCESO



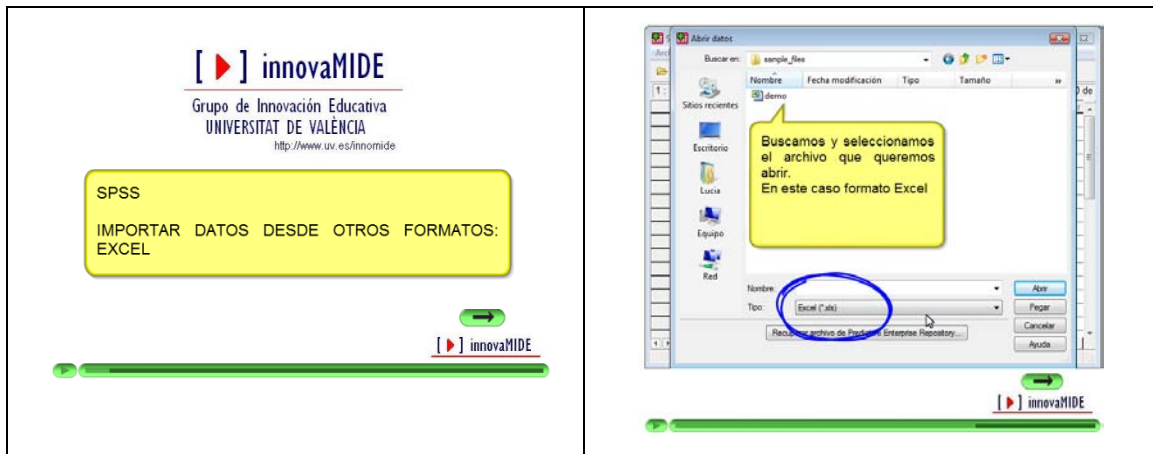
La elaboración de los materiales ha seguido un proceso cíclico, desarrollado según el siguiente esquema:

- Planificación: Se ha diseñado un listado de necesidades específicas
- Elaboración: Cada grupo se ha encargado de la elaboración de los materiales asignados, asignando los metadatos correspondientes

- Implementación: Los materiales se han implementado en distintos contextos: páginas web, guías de recursos, etc.
- Evaluación. Se han evaluado los materiales y su implementación
- Mejora: A partir de la evaluación de los materiales se han detectado imperfecciones y se han indicado las opciones de mejora de los mismos.

Una vez finalizado el ciclo, vuelve a empezar de nuevo el proceso. Esto permite la adecuación constante de los OA al contexto en el que se implementan, a la vez que facilita la identificación y depuración de errores, tanto del material en sí como del proceso.

FIGURAS 5 Y 6. EJEMPLOS DE VÍDEOS UTILIZADOS



El software con el que se elaboran los materiales es fundamentalmente freeware y openware, utilizando herramientas como Wink u OpenOffice. Los formatos utilizados han sido fundamentalmente videos (AVI, mpg), presentaciones Flash, documentos en formato pdf, documentos de texto, hojas de cálculo, etc.

En esta primera etapa se están elaborando materiales sobre utilización de procedimientos sobre SPSS y Estadística Aplicada.

FIGURA 7. EJEMPLO DE PÁGINA WEB



En Innovamide se ha realizado una primera evaluación de carácter exploratorio, para ver el grado de aceptación y uso de los materiales generados por parte de los estudiantes. Esta evaluación inicial se ha generado en base a un cuestionario.

Para su análisis, se ha dividido los materiales en:

- Plantilla de resultados: Plantilla de hoja de cálculo en la que se desarrolla el proceso de análisis de una prueba.
- Ejercicios: Ejercicios en pdf.
- Página Web: Páginas web de la materia en la que se han desarrollado los contenidos más importantes de la materia, añadiendo también recursos adicionales, como vídeos de procedimientos en SPSS y su interpretación.
- Formulario: Formato en pdf con todas las fórmulas necesarias para realizar las prácticas y los ejercicios.

1.4. Metodología

El cuestionario se ha pasado⁴ a 56 estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía, de la materia Medición Educativa, de 5º curso, de los cuales 2 fueron hombres y 54 mujeres. Respecto a la edad, son mayoritariamente alumnos y alumnas entre 20 y 24 años, lo que representa el 86% de la muestra. Por sexo, hay una absoluta mayoría de mujeres (94.7%).

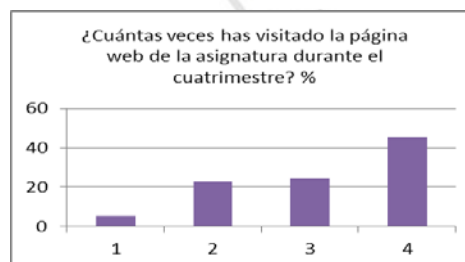
TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 20 a 24 años	49	86,0	87,5	87,5
	De 25 a 34 años	6	10,5	10,7	98,2
	De 35 a 44 años	1	1,8	1,8	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,8		
	Total	57	100,0		

Nivel de utilización: Se pregunta a los alumnos cuántas veces ha visitado la página web de la asignatura durante el cuatrimestre. Los resultados señalan que un 45.6% la han visitado más de 8 veces. El nivel de utilización de la página es elevado, considerando que si agrupamos las respuestas de los alumnos que la han visitado más de 4 veces representa el 94%, como podemos apreciar en la tabla 3.

TABLA 3 Y FIGURA 8. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA PREGUNTA

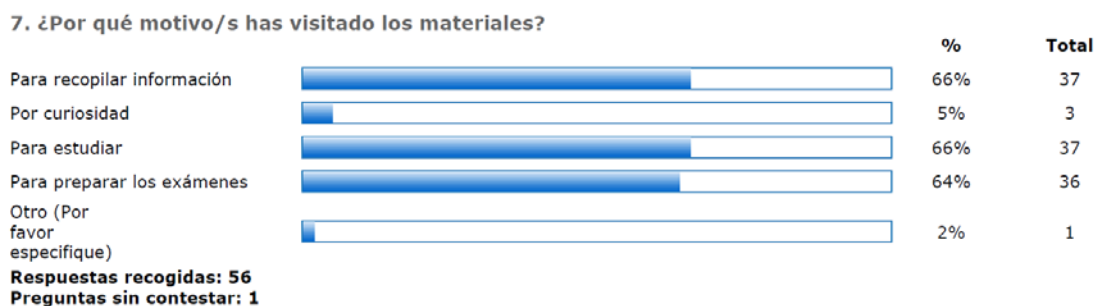
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	2-3	3	5,3	5,4
	4-5	13	22,8	23,2
	6-8	14	24,6	25,0
	Más de 8	26	45,6	46,4
	Total	56	98,2	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,8	
	Total	57	100,0	



⁴ powered by encuestafacil y Universia.

En la pregunta ¿Por qué motivo/s has visitado los materiales, los motivos más elegidos han sido para recopilar información, para estudiar y para preparar los exámenes, siendo las categorías de respuesta no exclusivas.

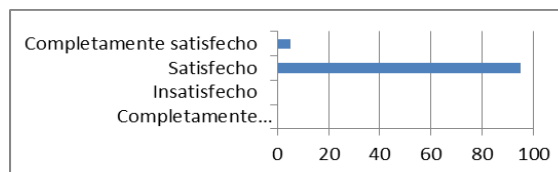
FIGURA 9. EJEMPLO DE RESULTADOS PARA EL ÍTEM 7



En cuanto al nivel de satisfacción general con los materiales, el 97% de los estudiantes afirma estar Satisfecho con los mismos, y un 5% Completamente satisfecho. Esto implica un nivel de satisfacción del 100% de las respuestas, contemplando los dos niveles de satisfacción unidos.

TABLA 4 Y FIGURA 10 RESULTADOS DE NIVEL DE SATISFACCIÓN

	%	Total
Completamente insatisfecho	0	0
Insatisfecho	0	0
Satisfecho	95	53
Completamente satisfecho	5	3



Respecto al Nivel de utilización de los materiales, la mayoría de los alumnos las han utilizado más de 3 veces, siendo el recurso menos utilizado el Formulario y el que más las páginas Web.

TABLA 5. RESULTADOS DE NIVEL DE UTILIZACIÓN

	No lo he utilizado	1 o 2 veces	De 3 a 5 veces	De 5 a 8 veces	Más de 8 veces	Total
Plantilla	4% (2)	4% (2)	30% (16)	30% (16)	33% (18)	(54)
Ejercicios	13% (7)	6% (3)	30% (16)	31% (17)	20% (11)	(54)
Página Web	0% (0)	2% (1)	30% (16)	31% (17)	37% (20)	(54)
Formulario	13% (7)	15% (8)	28% (15)	30% (16)	15% (8)	(54)

Respecto a la facilidad de utilización, la mayoría encuentran fácil o muy fácil su utilización, excepto en los ejercicios en los que el nivel de difícil asciende al 24% -ver tabla 6-.

TABLA 6. RESULTADOS DE FACILIDAD DE UTILIZACIÓN

	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil	Total
Plantilla	0% (0)	17% (9)	78% (42)	6% (3)	(54)
Ejercicios	0% (0)	24% (13)	72% (39)	4% (2)	(54)
Página Web	0% (0)	6% (3)	76% (41)	19% (10)	(54)
Formulario	0% (0)	11% (6)	76% (41)	13% (7)	(54)

Respecto al motivo por el que han visitado los materiales, la mayoría lo ha hecho para recopilar información (66%), para estudiar (66%) y para preparar los exámenes (64%), siendo muy pocos los que lo han hecho por curiosidad o para otros motivos (2%). Esto redunda en el carácter de apoyo de los materiales elaborados y en su utilidad para el refuerzo de los estudiantes.

TABLA 7. RESULTADOS PARA MOTIVOS PARA VISITAR LOS MATERIALES

¿Por qué motivo/s has visitado los materiales?		
Para recopilar información	66%	37
Por curiosidad	5%	3
Para estudiar	66%	37
Para preparar los exámenes	64%	36
Otro	2%	1

En cuanto a la valoración de la utilidad, encontramos que los estudiantes indican que los materiales son útiles o muy útiles,

TABLA 8. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE VALORACIÓN DE LA UTILIDAD

		Plantilla.	Ejercicios.	Página Web.	Formulario.
N	Válidos	54	54	54	54
	Perdidos	3	3	3	3
Media		3,22	3,00	3,37	3,00
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00
Mínimo		2	1	2	1
Máximo		4	4	4	4

TABLA 9. PORCENTAJES DE RESPUESTA A LA PREGUNTA "VALORACIÓN DE LA UTILIDAD"

	Nada útil: no me ha servido para nada	Poco útil: me ha ayudado en algo	Útil: me ha servido bastante	Muy útil: Me ha sido de gran ayuda	Total
Plantilla	0% (0)	4% (2)	70% (38)	26% (14)	(54)
Ejercicios	6% (3)	11% (6)	61% (33)	22% (12)	(54)
Página Web	0% (0)	2% (1)	59% (32)	39% (21)	(54)
Formulario	7% (4)	9% (5)	59% (32)	24% (13)	(54)

La pregunta "¿Cuál es el grado de importancia para tí de cada una de las siguientes características de los materiales de apoyo?" tenía como objetivo identificar qué aspectos consideraban más importantes los estudiantes sobre las características que deben tener los materiales.

TABLA 10. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA PREGUNTA "¿CUÁL ES EL GRADO DE IMPORTANCIA PARA TÍ DE CADA UNA DE LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES DE APOYO?"

		Facilidad de uso	Rapidez de descarga de las páginas	Variedad de contenidos	Calidad de contenidos	Actualización de los contenidos	Diseño atractivo
N	Válidos	54	54	54	54	54	54
	Perdidos	3	3	3	3	3	3
Media		3,65	3,39	3,33	3,69	3,54	2,80
Mediana		4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00
Mínimo		3	2	2	3	2	1
Máximo		4	4	4	4	4	4

Según se comprueba en la tabla xx, el aspecto mejor valorado es el de la calidad de los contenidos (Med= 3.69), junto con la facilidad de uso (Med= 3.65) y la actualización de los mismos (Med= 3.54). El aspecto que consideran como menos importante es el diseño atractivo (Med= 2.80).

TABLA 11. PORCENTAJES DE RESPUESTA A LA PREGUNTA "¿CUÁL ES EL GRADO DE IMPORTANCIA PARA TÍ DE CADA UNA DE LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES DE APOYO?"

	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Total
Facilidad de uso	0% (0)	0% (0)	35% (19)	65% (35)	(54)
Rapidez de descarga de las páginas	0% (0)	6% (3)	50% (27)	44% (24)	(54)
Variedad de contenidos	0% (0)	2% (1)	63% (34)	35% (19)	(54)
Calidad de contenidos	0% (0)	0% (0)	31% (17)	69% (37)	(54)
Actualización de los contenidos	0% (0)	2% (1)	43% (23)	56% (30)	(54)
Diseño atractivo	2% (1)	31% (17)	52% (28)	15% (8)	(54)

Respecto a la pregunta "Basándote en tu experiencia en la utilización de los materiales, puntúa los siguientes aspectos", los resultados indican que los aspectos mejor considerados son la facilidad de uso (med= 3.38), calidad de los contenidos (med= 3.34), variedad de los contenidos (med= 3.25).

TABLA 12. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA PREGUNTA "BASÁNDOTE EN TU EXPERIENCIA EN LA UTILIZACIÓN DE LOS MATERIALES, PUNTÚA LOS SIGUIENTES ASPECTOS"

		Facilidad de uso	Rapidez de descarga de las páginas	Variedad de contenidos	Calidad de contenidos	Actualización de los contenidos	Diseño atractivo
N	Válidos	53	53	53	53	53	53
	Perdidos	4	4	4	4	4	4
Media		3,38	2,85	3,25	3,34	3,25	2,85
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Mínimo		2	1	2	2	2	2
Máximo		4	4	4	4	4	4

TABLA 13. PORCENTAJES DE RESPUESTA A LA PREGUNTA "BASÁNDOTE EN TU EXPERIENCIA EN LA UTILIZACIÓN DE LOS MATERIALES, PUNTÚA LOS SIGUIENTES ASPECTOS"

	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No los he utilizado	Total
Facilidad de uso	0% (0)	6% (3)	51% (27)	43% (23)	0% (0)	(53)
Rapidez de descarga de las páginas	4% (2)	26% (14)	51% (27)	19% (10)	0% (0)	(53)
Variedad de contenidos	0% (0)	8% (4)	60% (32)	32% (17)	0% (0)	(53)
Calidad de contenidos	0% (0)	4% (2)	58% (31)	38% (20)	0% (0)	(53)
Actualización de los contenidos	0% (0)	4% (2)	68% (36)	28% (15)	0% (0)	(53)
Diseño atractivo	0% (0)	23% (12)	70% (37)	8% (4)	0% (0)	(53)

De igual forma, considerando los porcentajes de respuesta, en general consideran como Buenos o muy buenos los aspectos considerados, excepto en el apartado de rapidez de descarga de las páginas, en la que es regular el 26%. Esto puede ser debido a los distintos tipos de acceso a internet que se utilizan, desde ADSL a conexiones telefónicas.

Además, se han incluido algunos ítems abiertos, para poder identificar algunos aspectos no recogidos en las preguntas anteriores. Algunos ejemplos de respuestas a preguntas abiertas:

14. *¿Qué aspectos te han ayudado más de los materiales?:* Los vídeos, materiales bien estructurados, facilidad en la búsqueda, número de ejemplos, el formulario, los ejercicios y los contenidos, todo, la aplicación práctica de la teoría, disponibilidad, la plantilla.

15. *¿Qué es lo que menos te gusta de los materiales?:* No destacaría nada, la plantilla porque es algo compleja, poner más ejercicios resueltos, las fórmulas, las definiciones que son muy complejas por su lenguaje técnico, su extensión, problemas de conexión, el SPSS.

16. *Aspectos que pueden ayudar a mejorar los materiales:* Más ejemplos resueltos, mejorar el diseño, ejercicios por partes, mayor rapidez de descarga...

17. *Valoración global de los materiales:* En general, se obtienen buenas valoraciones por parte de los estudiantes.

2. CONCLUSIONES

En primer lugar, debemos tener en cuenta el carácter exploratorio de la evaluación realizada, destinada a identificar el nivel de uso y la percepción de la utilidad por parte de los estudiantes.

La experiencia ha sido en general muy satisfactoria. Los alumnos han contestado de forma muy positiva a las preguntas realizadas, y según estas respuestas sabemos que los materiales se han utilizado para preparar la materia, lo que refuerza el énfasis en su elaboración.

Respecto a las ventajas de la experiencia, podemos señalar las siguientes:

- Elaboración de materiales como objetos de aprendizaje comunes
- Ahorro de tiempo y esfuerzo en la elaboración de materiales. Se evita la duplicidad en algunos casos.
- Evaluación de la efectividad de los materiales. Se demuestra que los estudiantes consideran útiles los materiales.
- Establecer las características pedagógicas de los materiales.
- Cloud-Computing. Los materiales están disponibles para el profesorado y para los alumnos en internet, por lo que los pueden consultar en cualquier momento.

Por otra parte, las desventajas que hemos encontrado se enumeran a continuación:

- Caducidad de algunos de los materiales: Para un proyecto de este tipo, los materiales se quedan obsoletos en poco tiempo. Si se utiliza el SPSS 15 por ejemplo, en la actualidad se está por la versión IBM SPSS 19, por lo que la estructura global puede servir, aunque el programa se haya actualizado. El proyecto se centra en el valor de herramienta del software, no en el software en sí.
- Dependencia de la velocidad de la conexión a Internet. Algunos alumnos han reportado dificultades a la hora de visualizar los contenidos, debido al tipo de conexión utilizada.
- Diferentes tipos de resolución de pantalla. Necesidad de que sean materiales autoescalables al tipo de resolución del usuario.

Finalmente, encontramos las siguientes cuestiones a tener en cuenta:

- Valoración muy positiva de la implementación
- Necesidad de mejorar algunos aspectos:

- Ampliar ejemplos
 - Añadir ejercicios resueltos
 - Integración de los materiales en Módulos de Aprendizaje.
 - Necesidad de integrar evaluación en los Objetos de Aprendizaje.
 - Mayor implicación por parte de los profesores
- Buena respuesta por parte de los estudiantes
 - Continuar con la experiencia

Esta experiencia nos ha servido además para evaluar al profesorado en cuanto a su actualización en la implementación de los materiales, en su elaboración, evaluación y en general para identificar el potencial de colaboración grupal.

En la actualidad se está realizando la autoevaluación de los materiales para posteriormente evaluarlos por expertos externos. Los materiales evaluados positivamente formarán parte del repositorio de la Universitat de València.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea (3ª ed.).
- Brown, K. (2004). Technology: Building interaction. *TechTrends*, 48(5), 34–36.
- Brown, S. y Glasner, A. (Eds.)(2007). *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea (2ª ed.).
- García Valcarcel, A. y Tejedor, J. (2009). Evaluación de medios didácticos y proyectos TIC. En J. De Pablos (Coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Harris, J. (2000–01). Structuring internet-enriched learning spaces for understanding and action. *Learning and Leading with Technology*, 28(4), 50–55.
- Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *Educause Review*, 16–25 (Consultado 1/6/2010, desde <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0201.pdf>).
- Ministerio de Educación : Proyecto PI. Pizarra Digital Interactiva. Objetos de Aprendizaje. Disponible en: http://static.slidesharecdn.com/swf/ssplayer2.swf?doc=descartepsi20-101020113330-phpapp01&stripped_title=descartes-pi-20&userName=fernandoposada
- MERLOT. Multimedia Educational Resources for Learning and Online Teaching, <http://merlot.org>
- Morales, E.; García, F.J.; Barrón, A.; Berlanga, A.J. y López, C. (2005) Propuesta de Evaluación de Objetos de Aprendizaje. *Simposio Pluridisciplinar sobre diseño, evaluación y descripción de contenidos educativos reutilizables (SPDECE)*. Barcelona, 19 al 21 de octubre. Disponible en: www.uoc.edu/symposia/spdece05/pdf/ID06.pdf
- Nesbit, J., Belfer, K., Leacock, T. (2010). Learning Object Review Instrument (LORI) User. Manual E-Learning Research and Assessment Network

- Redmon, P. y Lock, J.V. (2006). A flexible framework for online collaborative learning. *Internet and Higher Education*, 9, 267-276.
- Ruiz, R.E.; Muñoz, J. y Alvarez, F.J. (2007). Evaluación de Objetos de Aprendizaje a través del aseguramiento de competencias educativas. *Virtual Educa*. Disponible on line en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:19233>
- Salinas, J.; Pérez, A. y de Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.





ISSN: 1989-0397

APROXIMACIÓN DOCIMOLÓGICA A LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES Y DIDÁCTICAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

**DOCIMOLOGIC APPROACH FOR THE EVALUATION OF TEACHERS' DIGITAL
AND DIDACTIC COMPETENCES**

**DOCIMOLÓGICA ABORDAGEM PARA A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS
DIGITAIS E O ENSINO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

Roberto O. Páez y Sergio Di Carlo

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art20.pdf

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La virtualidad de la educación

Se parte de una definición funcional de "docimología", para establecer relaciones con la evaluación formativa y sumativa de competencias digitales y didácticas en profesores de universidad. Se discuten enfoques y criterios para el relevamiento de aspectos que hacen al dominio de habilidades y estrategias didácticas y también digitales en el marco de Entornos Instructivos Virtuales, en vistas a los Entornos Personales de Aprendizaje (Web 3.0).

Se entiende la DOCIMOLOGÍA como una interdisciplina psicodidáctica y tecnológica cuyo objeto de estudio sistemático son las evaluaciones y su influencia en la calidad de las acciones educativas. Tiene por función la investigación dirigida a la elaboración, administración y valoración de estrategias e instrumentos evaluativos y las situaciones y contingencias en las que se va a intervenir. En este contexto se establecerán relaciones con el fenómeno educativo formal universitario, a efectos de elaborar un perfil deseable del profesor mediático que debe desempeñarse en procesos formativos, ya sea para el alcance de un título profesional (grado), ya para la profundización/especialización/producción de nuevos conocimientos (posgrado o investigación/extensión/servicios).

Educar desde la virtualidad, se está presentando como un desafío cada vez más extendido y comprendido por los académicos, dejando ya de lado la desconfianza sobre la calidad de sus alcances y logros. Las reglamentaciones que hasta hace un par de años, exigían de docentes y discentes "virtuales" un desempeño excesivamente controlado e inflexible, se van haciendo funcionales a otras exigencias más acordes con la acción educativa mediatizada por los *tecnofactos*. Lo mismo ocurre con las diversas funciones de quienes, desde diferentes roles en la virtualidad, asumen procesos de intervención y de evaluación mediados. Por ello es importante subrayar la diferencia cada vez más pronunciada entre la presencialidad física que posibilita la interacción "cara a cara" y la virtualidad que se desenvuelve en Entornos o plataformas que suponen distancia/ausencia física, aunque sin perder la intersubjetividad mediatizada.

En el profesor universitario es dable destacar dos funciones distintas y complementarias en el ámbito de la educación virtual: por una parte, la preocupación de asumir una función didáctica ("contenidista"/autor/tutor/consejero/sostén/evaluador); por la otra, al valerse de *tecnofactos* al servicio de la instrucción, debe dominar diferentes procesos y estrategias que permitan el desenvolvimiento de la actividad discente como de la intervención docente por medio de tecnologías de la información y la comunicación. La primera función debe ser pensada en términos de competencias didácticas, mientras que la segunda se define como competencia digital.

2. DESARROLLO

2.1. Las competencias didáctica y digital: consideraciones sobre la evaluación

El modo de transmitir y de acceder a la información está cambiando continuamente, al igual que la estructura y la composición de las sociedades a ritmos vertiginosos. La sociedad del conocimiento (todavía en escaso desarrollo) aumenta la demanda de competencias, ya sea en aspectos personales, sociales, académicos y profesionales.

La economía, los mercados y hasta los ideales y valores tienden a la internacionalización; acompañados de cambios rápidos y frecuentes de las tecnologías que influyen en los conocimientos, las capacidades y las actitudes de la mano de obra necesaria y constituyen elementos fundamentales para la innovación, la productividad y la satisfacción profesional de las personas.

La palabra "competencia", surgida inicialmente en un contexto vinculado al trabajo, viene empleándose cada vez más en el ámbito educativo en los últimos tiempos. A su conceptualización y modelización ha contribuido el trabajo realizado por diferentes organismos internacionales, además de diversas aportaciones individuales y colectivas de prestigio. En este sentido, la Comisión Europea define la **competencia** como la capacidad de una persona para aplicar correctamente los resultados de aprendizaje obtenidos a un contexto concreto (en la educación, el trabajo o el desarrollo personal o profesional). La competencia no se limita a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos); abarca asimismo aspectos funcionales (capacidades técnicas), cualidades interpersonales (p.e. capacidades sociales u organizativas) y valores éticos. (Adaptado de Cedefop, 2004).

Tanto organizaciones y comunidades, como la OCDE y la Unión Europea, coinciden en el reconocimiento de la existencia de ciertas competencias que son claves para el desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Si bien cada una de estas organizaciones propone sus modelos, hay algunas en particular que son consideradas por ambas (aunque con diferentes denominaciones) con aspectos comunes. Una de ellas es la que podríamos englobar con el sintagma: **competencia digital**. A veces también llamada alfabetización digital, podría entenderse como un sistema de aptitudes y capacidades que se requieren para utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Así como en otras competencias, hay modelos explicativos de la competencia digital, donde aparecen procesos constitutivos como el acceso, la gestión, la integración y la creación (para el modelo norteamericano que propone ETS). A su vez, estos procesos son atravesados por tres aspectos o subcompetencias fundamentales: la técnica, la cognitiva y la socio-ética.

Asociada a la competencia digital, otra de las funciones del docente está representada por la **competencia didáctica**, la cual se podría definir como la habilidad del docente para construir un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes en la perspectiva de realizar un acción delimitada en un cuadro espacio temporal académico determinado cuya finalidad es provocar cambios en ellos. Dicho de otra forma, cómo identifica y transforma el saber de referencia, los contenidos, la información, en una transposición didáctica, con agentes (medios) de cambios para sus estudiantes, en saber aprendido (Jonnaert et al, 2003, citado en Toledo, 2006; 107). Puede ser conceptualizada la competencia didáctica, también, como el conjunto de habilidades/ estrategias/destrezas/actitudes/capacidades de un profesional docente (educador) para actuar de manera eficiente en una situación/entorno instructivo.

Se propone sistematizar -por razones de espacio limitado exigido a la ponencia- el conjunto de competencias didácticas genéricas/básicas según el siguiente criterio de organización (no exhaustivo):

- a) SABER SER (identidad personal y profesional):
 - Persona formada en un campo disciplinar
 - Vocación de perfeccionamiento constante y sostenido
 - Valoración de sus competencias y de sus limitaciones
 - Comprensión de sus funciones como formador de personas y profesionales.
- b) SABER ESTAR (dominio de contingencias y comunicación intersubjetiva):
 - Apertura a la interdisciplinariedad y a la conformación de equipos multiprofesionales
 - Dominio de estrategias de comunicación multifuncional
 - Flexibilidad en los tiempos de intercambio
 - Previsión y dominio de contingencias diversas.
- c) SABER SABER (objetos de estudio y dinámicas de transformación):
 - Incremento de su bagaje experiencial actualizado
 - Aporte personal y grupal al área de conocimiento y tecnologías de implementación
 - Control de la calidad y oportunidad de los marcos referenciales
 - Amplitud para la selección y producción de nuevos conocimientos.
- d) SABER HACER (intervenciones con *tecnofactos*)
 - Dominio de herramientas que integran los entornos instructivos virtuales
 - Valoración de estrategias didácticas/mediáticas en el sistema instructivo
 - Confianza crítica a las producciones académicas que se presentan en la Web
 - Capacidad para producir innovaciones curriculares convenientes a la educación virtual.

A la precedente propuesta habría que expandir según competencias didácticas específicas que guarden relación con el entorno virtual seleccionado, el área curricular y los tiempos de diseño/ejecución/evaluación de los componentes del sistema instructivo.

El diseño curricular sustentando en competencias, podría partir de la identificación y la descripción de los elementos de la competencia, de un rol o de un perfil profesional, y promover el mayor grado posible de articulación entre las exigencias del mundo "real" y la formación profesional a desarrollar. En relación a la competencia digital, principalmente países de la Unión Europea y los Estados Unidos han propuesto diversos estándares de acuerdo a los niveles de complejidad que se pretenda obtener en el proceso formativo de esta competencia.

Si pensamos en un currículum basado en competencias, no se puede dejar de lado uno de los aspectos más complejos al trabajar con las competencias: la evaluación. Sabemos que la evaluación depende del instrumento que aparezca como más apropiado y congruente con las estrategias psicodidácticas utilizadas y con lo que se desea valorar. Pero en este punto nos encontramos con algunos interrogantes, entre ellos, los más significativos: ¿Qué queremos evaluar? ¿Qué instrumentos existen a tal fin?

Atravesando estos cuestionamientos aparecen los estándares de desempeño. Estos constituyen la descripción de las expectativas de aprendizaje. Determinan las metas del aprendizaje y qué deberían demostrar las personas para ser consideradas competentes digitales y/o didácticas. Pueden utilizarse como referentes para el diseño curricular y para la construcción de criterios de evaluación y monitoreo.

Sobre los estándares en competencias de TIC, Estados Unidos, Francia e Inglaterra lideran los estudios y propuestas. Al respecto, la National Educational Technology Standards propone estándares de desempeño en TIC tanto para estudiantes, como para docentes e incluso directivos en diferentes niveles.

Según nuestras averiguaciones, la organización internacional más avanzada en el tema, es la UNESCO. A través del proyecto NUCTICD (Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes) pretende brindar directrices para el planeamiento de programas de formación del profesorado en sí y en la capacitación tecnológica de estos sobre los discentes. Asimismo, ha publicado en el 2008 los "Estándares en competencias TIC para docentes" en los que se explicitan diferentes indicadores para cada perfil de los componentes del sistema educativo: Plan de estudios (currículo) y evaluación, Pedagogía, TIC, Organización y Administración, Desarrollo profesional del docente.

En el ámbito didáctico podría considerarse el tipo de clase que el docente desarrolla, el aprendizaje que lograrán sus discípulos, las posibilidades para construir conocimientos y propiciar la autonomía y la reflexión, cómo utiliza los recursos tecnológicos, el vocabulario básico y las relaciones que puede consolidar en ese contexto virtual, entre otras.

A la hora de operar con estándares, como el caso de la competencia TIC, surge una problemática que debiera encontrar solución entre dos cuestiones. Por un lado, sabemos que existe una inmensidad de realidades diferentes en la docencia universitaria, ya sea por el campo disciplinar, por conformación institucional, por los recursos disponibles, etc. Así, estándares de desempeño digital para docentes en el campo de la Filosofía o las Humanidades, podrían resultar insuficientes para el área de las Ciencias Exactas. O bien, universidades con abundante disponibilidad de recursos técnicos, informáticos, presentará un entorno más apropiado para el desarrollo de las competencias digitales de sus docentes. Mucho influye también la política que adopte la universidad con respecto a la capacitación de sus docentes en el área digital y su consideración académica, puesto que resulta poco estimulante invertir tiempo y esfuerzo en algo que no tenga un reconocimiento ni académico, ni económico.

Por otro lado, mirando desde una perspectiva sintetizadora, la universidad, como organismo de certificación de competencias, necesita justamente de eso, contar con la seguridad y certificación de que sus docentes son competentes, de que están en condiciones de poder educar, actuar/intervenir y evaluar la competencia didáctica y la digital.

Como resultado, podríamos entonces establecer ciertos indicadores básicos que, sin los cuales, el docente universitario del siglo XXI estaría en condiciones pobres, insuficientes, o en desventaja; y otros indicadores más específicos a definir, donde sea necesario considerar diversos elementos, como el campo disciplinar, entre otros.

La investigación referida a la formación/práctica/valoración de las competencias didácticas y digitales se puede llevar a cabo en tres momentos consecutivos:

- a) antes de la instrucción (preactivo),
- b) durante (periactivo),
- c) después de la instrucción (posactivo),
- d) más adelante (proyectivo).

Como toda búsqueda de información en el ámbito de la investigación, se parte de un modelo teórico que pueda resolver aspectos relevados en situaciones problemáticas previas. Seguidamente, se hace una aproximación a la realidad contingente donde se desarrolla la acción educativa (en nuestro caso, virtualizada y mediatizada); es conveniente decidir las unidades de análisis, los criterios/aspectos a observar y los indicadores de proceso y de resultado (seleccionando e implementando instrumentos funcionales a la recolección y posterior interpretación de datos). También se debe tener en cuenta la identificación de aciertos y dificultades para un proceso integral que contribuya a la comprensión de cada una y de todas las competencias que se pretende identificar/interpretar. El posterior proceso es la elaboración y comunicación de un informe fidedigno de logros y de limitaciones, para que colegas interesados en la problemática puedan compartir/validar/refutar lo consignado.

Todo esto ha surgido y a su vez, da pie, a los nuevos cambios que se avecinan en el futuro de la sociedad tecnologizada. ¿Qué va a ocurrir cuando en escasos años se ponga en funcionamiento la Web Semántica? ¿Estaremos preparados para tomar la iniciativa de tan válida herramienta al servicio de la educación virtual? Estos son interrogantes dignos de proyectos en los que la investigación docimológica va a cobrar una importancia sustantiva, para que las personas dominen las tecnologías y se valgan funcionalmente de *tecnofactos* al servicio de la instrucción educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barberá, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó.
- CEDEFOP, Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy – A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg: Publications Office.
- Coll, C. y monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Council Of The European Union, General Secretariat (2000). *Presidency Conclusions: Lisbon European Council: 23 and 24 March 2000*. Brussels: General Secretariat of the Council of the European Union. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/council/2000_0001_en.pdf [cited 23.11.2007]
- ETS (2007). *ICT literacy: equipping students to succeed in an information-rich, technology-based society*. Issue paper from ETS.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. México: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 1, N° 3 (e).
- Llorente Cejudo, M. (2009). *Formación semipresencial apoyada en la red (Blended learning). Diseño de acciones para el aprendizaje*. Sevilla: Eduforma.
- Páez, R.O. (2004). *Construcción social de la personalidad. La Psicología Educativa en el Sistema Universitario*. Córdoba: Anábas.
- Páez, R.O. (2007). *Didáctica conceptual en el sistema universitario*. Córdoba: Anábas.

Páez, R.O., Di Carlo, S. y otros (2010). *Pensamiento estratégico en Entornos Instructivos Virtuales*. Córdoba: Editorial Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

Toledo Pereira, M. (2006). Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. Santiago de Chile: *Revista de Orientación Educativa*. Volumen 20. N° 38. Chile.





ISSN: 1989-0397

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA, FORMACIÓN DOCENTE Y AUTOEVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

TEACHING EVALUATION, TEACHER TRAINING AND SELF-EVALUATION AT THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES

AVALIAÇÃO DO ENSINO, DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA AUTO-AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

Marilina Lipsman

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art21.pdf

Este artículo se enmarca en el análisis de la evaluación de la docencia en un contexto más amplio como es el de una institución universitaria que lleva adelante programas y proyectos de formación docente y autoevaluación institucional. El trabajo está estructurado a partir de un caso más general, un programa de autoevaluación en la Universidad de Buenos Aires, para luego tomar otro caso en particular: un trayecto formativo articulado -la Carrera de Formación Docente- que redimensiona la evaluación de la docencia para las prácticas de mejora en la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

1. DESARROLLO

1.1. La autoevaluación en la universidad

La educación universitaria constituye un factor clave para toda sociedad y uno de los más complejos de abordar. Su mejoramiento depende, entre otros, de la recuperación y revisión de las tradiciones presentes en el campo de la formación universitaria, de una lectura adecuada de la situación actual que dé cuenta de las fortalezas, limitaciones y potencialidades de las propuestas formativas en relación con las demandas de la sociedad actual y de la anticipación de los requerimientos profesionales que los cambios educativos y sociales les impondrán a nuestros egresados en el futuro. En este último sentido se trata, además, de preparar no sólo para el futuro más probable, sino también para el más deseable.

Dada la complejidad de los puntos de partida que es necesario considerar para la elaboración de propuestas adecuadas de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones universitarias, resulta indispensable poner en marcha procesos de evaluación que permitan producir información clara y precisa acerca de los problemas, áreas de vacancia y necesidades actuales y futuras de la universidad en general y de las unidades académicas en particular.

En la búsqueda de una evaluación democrática, participativa y que parta de las necesidades de los propios actores involucrados, a diferencia de la evaluación externa, la autoevaluación marca un posicionamiento que concibe a los miembros de las instituciones como protagonistas de sus propias decisiones. Esto implica aceptar, en cierta medida, que dentro de las limitaciones que el contexto marca, existen espacios concretos que permiten acrecentar la autonomía de las instituciones de educación superior.

La autoevaluación debe basarse en diversos tipos de información. La complejidad de los procesos de formación y acciones que se pretenden evaluar exige la implementación de un sistema de evaluación que aborde la institución en sus múltiples dimensiones, que multiplique los ámbitos de relevamiento y que combine información tanto cuantitativa como cualitativa. A su vez, requiere de la realización de juicios valorativos que permitan tomar decisiones que beneficien al conjunto de la comunidad académica.

La autoevaluación implica poner distancia, de modo de pensar y analizar las acciones que la institución realiza. Al mismo tiempo, requiere responsabilidad y compromiso por parte de la comunidad en su conjunto. Poner en marcha la autoevaluación institucional implica un proceso reflexivo que debe ser analizado y valorado desde la mirada de todos los actores involucrados de acuerdo con el proyecto en el que se inscribe.

1.1.1. La evaluación de la docencia en el marco de la autoevaluación institucional

La Universidad de Buenos Aires desarrolla como prácticas habituales de evaluación de la docencia: concursos abiertos de antecedentes y oposición, informes anuales o bianuales e informes de subsidios de investigación o incentivos.

Durante los años 2009 y 2010 se llevó a cabo el Programa de autoevaluación en las unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires como complemento a dichas prácticas habituales.¹ El contexto institucional en el que se inscribe la propuesta se configura por trece unidades académicas, un ciclo básico común, noventa y cinco títulos de grado, veinte carreras cortas y tecnicaturas, doscientas treinta especializaciones, ciento un maestrías, trece doctorados y tres posdoctorados. Además, la universidad cuenta con catorce museos, un centro cultural, dieciocho SISBI, seis hospitales, treinta y seis laboratorios especializados, cuatro instituciones de nivel secundario, cuatro programas y centros de la Secretaría de Asuntos Académicos y tres centros de estudios internacionales. La comunidad educativa está compuesta por 292.373 estudiantes de grado, 28.943 docentes y 12.109 personal no docente.

El propósito fundamental del programa es fortalecer el diseño de sistemas y dispositivos de autoevaluación institucional que permitan a la Universidad generar sus patrones de validación de calidad y avanzar hacia la institucionalización de un sistema integral de autoevaluación que contemple las características y necesidades de la UBA.

En la primera etapa del programa se realizó el relevamiento de antecedentes en la temática, un mapa de situación de las unidades académicas y el establecimiento de criterios, estrategias e instrumentos de evaluación.

Al cabo de estas primeras acciones fue posible obtener resultados preliminares para continuar con las siguientes etapas. Seis de las trece unidades académicas implementan de forma sistemática encuestas a alumnos como acciones de autoevaluación. Por otro lado, cuatro unidades académicas desarrollan procesos de autoevaluación institucional en el marco de la acreditación de carreras de grado de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Por último, se conocieron otras acciones consignadas como revisiones internas de algunas unidades académicas tales como el Foro de actualización permanente del graduado y reuniones docentes en la facultad de Psicología.

La segunda etapa del programa tenía como propósitos: profundizar la indagación acerca de las prácticas de autoevaluación existentes en cada una de las Unidades académicas y el CBC (Ciclo básico Común); reconstruir y describir los rasgos distintivos de las prácticas de enseñanza en las diferentes unidades académicas; reconocer rasgos comunes en las prácticas de enseñanza en la totalidad de la Universidad; conocer la perspectiva de los docentes acerca de sus unidades académicas y las tareas que ellos desempeñan en ellas; reconocer y describir los procesos de cambio e innovación que vienen implementándose en las facultades e identificar fortalezas y obstáculos de cada una de las instituciones.

Entre las líneas de indagación para abordar las acciones de esta etapa se reconocieron dos ámbitos. Por un lado, la reconstrucción de las prácticas de enseñanza a partir del análisis crítico de las ponencias de la UBA presentadas en el Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria en septiembre de 2009 donde

¹ Nos referimos a un estudio realizado en la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad, bajo la dirección de la Dra. Edith Litwin y bajo la responsabilidad de Gabriela Augustowsky.

se presentaron ciento diecinueve ensayos y experiencias, cuarenta informes de investigación y ciento cincuenta y nueve trabajos de las unidades académicas. Por el otro, entrevistas en profundidad a los docentes tomando como criterios para la selección de la muestra un docente experto con varios años de experiencia, un docente joven con pocos años de experiencia un docente vinculado a las áreas de gestión.

También con resultados incipientes, a partir de la primera línea de indagación se han podido distinguir grandes ejes o problemáticas que atraviesan la enseñanza en la universidad: sujetos del aprendizaje, estrategias de enseñanza, las instituciones y los grupos, los contenidos de la enseñanza, la evaluación, universidad y sociedad. En lo que respecta a la segunda línea de indagación, el material recogido se encuentra en proceso de análisis.

Litwin (2009) entiende que analizar las prácticas habituales de evaluación de la docencia implica tanto el reconocimiento de las acciones directas como el de aquellas, que podríamos llamar indirectas, que se llevan a cabo en pos del mejoramiento de la docencia y que constituyen el sentido esencial. Por ejemplo, en relación con la aplicación de encuestas a alumnos expresa que el beneficio de la aplicación de estas propuestas es de un orden curricular, en cuanto a la reorganización de horarios, etc., y no en relación directa con la mejora de las prácticas concretas de enseñanza.

En este sentido, si consideramos que el propósito fundamental de la evaluación de la docencia es el mejoramiento de las prácticas de enseñanza deberíamos pensar en cuáles son otras acciones que se llevan adelante en la universidad, que de manera indirecta, se orientan a dicho propósito, por ejemplo, las carreras de formación de docentes.

1.2. El establecimiento de un modelo ejemplar para la formación docente en la UBA

De las trece unidades académicas, siete desarrollan de forma sistemática programas de Carrera Docente y/o especializaciones en Docencia Universitaria dirigidos a toda la comunidad académica. Cabe señalar que las otras unidades académicas tienen algunos profesorados para la enseñanza media y superior y otros trayectos formativos de forma asistemática.

A lo largo de los años 2008 y 2009 se realizó un estudio comparativo de las Carreras Docentes y Especializaciones en Docencia Universitaria de la UBA. Acompañando a la Dra. Litwin y colaboradores y con las asesorías pedagógicas de las facultades y otras autoridades, gremios docentes, entre otros, se diseñó la Maestría en Docencia Universitaria que ha sido aprobada por el Consejo Superior en 2010. El gran desafío fue diseñar una oferta que pudiera, por un lado, permitir completar estudios en el área de docencia universitaria a docentes que hubieran hecho sus carreras en las facultades y, por otro, aunar esfuerzos en una oferta común con variadas orientaciones según campos disciplinares.

En la actualidad, se está trabajando en el diseño para la apertura de dos trayectos para 2011. Uno de ellos permite a los cursantes completar sus estudios de maestría a partir de sus trayectos previos de carreras docentes y/o especializaciones en docencia proveniente de las facultades de la Universidad. El segundo, refiere a una cohorte nueva que comienza desde el inicio de sus estudios. La curricula flexible posibilita esta apertura y combina la especialización pedagógica entrecruzada con orientaciones en los campos disciplinares específicos.

La maestría se propone conformar una red de trabajos de investigación que nutra el campo de la Pedagogía Universitaria y sea sede de futuros seminarios, congresos y foros para profundizar en dicha temática reposicionando a la UBA en la vanguardia del estudio de la docencia universitaria.

Otro desafío de dicha propuesta es el de diseñar e implementar una oferta consensuada con todas las unidades académicas, el CBC y uno de los gremios, ADUBA. Lejos de ser una dificultad, esta tarea resulta de sumo enriquecimiento para todos los actores involucrados.

1.2. 1. La articulación de un espacio formativo articulado como carrera de formación docente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica

La Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires (según datos de los informes de autoevaluación-proceso del que participé como asesora- y acreditación de las carreras de Farmacia y de Bioquímica- dos de las cuatro carreras de grado que se dictan en la facultad- entre los años 2004-2007) cuenta con un plantel de aproximadamente 514 y 581 docentes respectivamente para cada carrera. Un 32% de ellos se desempeña con dedicación exclusiva y un 55% semiexclusiva. Esta proporción muestra el perfil particular de la Facultad con un alto índice de docentes dedicados íntegramente al quehacer universitario que deben contar con una formación pedagógica adecuada para transmitir los conocimientos a los alumnos y capacitarlos para desempeñarse posteriormente de manera acorde con las exigencias de la profesión.

Conscientes de la importancia y necesidad de capacitar a los docentes para esa tarea, en 1987 se creó la Escuela de Graduados, en las que se incluyó el Área de Capacitación Docente y la Comisión de Capacitación Docente, que en 1988 implementaron un Gabinete Pedagógico (al que me incorporo en el año 1992) que comenzó dictando Talleres de Capacitación Docente. Se realizaron encuestas para diagnóstico de necesidades de Departamentos y Cátedras y se delinearon los primeros objetivos: la realización de talleres, asesorías según demanda de los docentes, observaciones de clases, etc.

En 1994 se creó del Programa de Capacitación Docente, organizado en seis cuatrimestres, de 300 horas de duración, con materias específicas tales como Bases Didácticas I y II, Diseño de Materiales Impresos, Práctica de la Enseñanza, Didáctica de las Ciencias Biomédicas e Investigación Evaluativa en Educación. Al cabo de este trayecto los egresados obtenían un diploma que los acreditaba como Docentes con Formación Pedagógica capacitados en la Enseñanza de Ciencias de la Salud.

Este Programa permitió sistematizar, de manera particular, algunas acciones de formación docente que se realizaban de forma asistemática en la facultad. El Programa no obligatorio se realizó teniendo en cuenta la realidad del cuerpo docente cursante; se dirigía a docentes en ejercicio y se respetaban sus posibilidades de horario y organización interna, cuestiones que hacían posible una baja deserción. Como resultado de la puesta en marcha de este Programa se observaron cambios o reorganización de los programas de estudio, cursos de capacitación de docentes auxiliares, encuestas sobre la enseñanza para ser respondidas por alumnos y docentes, nuevas y mejoradas guías de trabajos prácticos e instancias de evaluación, llevadas adelante por egresados o cursantes del Programa.

Para principios del 2000 se actualizaron los contenidos del Programa, se implementaron evaluaciones y modificaciones que dieron la base para doblar la apuesta y diseñar el Componente Pedagógico de la Carrera Docente.

En 2001 se aprobó por Consejo Superior la Carrera Docente de la Facultad, luego de un proceso de activa participación de los claustros, la gestión y la Asesoría Pedagógica bajo mi dirección. Desde el diseño de la Carrera Docente de la Facultad se promovieron innovaciones, entre ellas, en uno de los ejes centrales de la formación docente: el análisis de las prácticas de la enseñanza.

El plan del Programa de Capacitación Docente, hasta ese momento, preveía una asignatura para abordar el análisis de las prácticas docentes durante un cuatrimestre –como segunda obligación curricular-, allí se realizaban tareas de observación y comprensión de las clases de quienes cursaban el Programa, a partir de un enfoque didáctico. Esta concentración de la problemática dificultaba la toma de distancia de las propias prácticas y el trabajo sobre la implicación en el análisis de la tarea docente. Desde este diagnóstico promovimos un cambio sustantivo en el tratamiento de la temática para el Componente Pedagógico de la Carrera Docente, un proceso de análisis de las prácticas que acompaña toda la formación, dividido en cuatro bloques llamados "Observación y análisis de la Práctica docente" que se asocian a los distintos módulos pedagógicos y un trayecto Práctica Docente Supervisada al finalizar la cursada.

De este modo, el trabajo sobre las prácticas se vincula esencialmente con propuestas de enseñanza y su análisis, recuperando conceptos teóricos abordados en los demás módulos pedagógicos. En estos bloques nos propusimos brindar herramientas metodológicas que permitan realizar observaciones de prácticas de enseñanza en el aula universitaria, con la intención de posibilitar la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el propio contexto de clase. Creemos que la observación de clases constituye un instrumento de gran valor para el docente, puesto que permite realizar un recorte de la dinámica de una clase en su contexto real de desarrollo y materializarlo en una reconstrucción escrita disponible para su posterior análisis. Las perspectivas que se abren para la reflexión resultan múltiples y constituyen la base para repensar las propias prácticas de enseñanza. La relación entre la teoría y la práctica se torna dialéctica y favorece la comprensión de la compleja trama de significados que se entrecruzan en una clase.

El encuadre de trabajo que utilizamos en "Prácticas de la Enseñanza", tanto en los bloques de "Observación y análisis de las prácticas de la enseñanza", como en "Práctica Docente Supervisada" se inscribe en el trabajo colaborativo entre pedagogos y docentes/cursantes, donde la evaluación de las prácticas no tiene como fin la certificación para ocupar un puesto docente. Buscamos develar y a la vez construir un complejo entrecruzamiento entre formación (docente en servicio y/o ejercicio) y asesoramiento pedagógico o intervención. El diseño curricular adoptado explicita este cruce, en tanto "escucha" las quejas y los reclamos de "soluciones rápidas" y "recetas" con las cuales se acercan gran parte de los docentes a la Carrera Docente, pero va "devolviendo", a través de los encuentros acotados de los bloques de "Observación y Análisis de las prácticas de enseñanza" y de las temáticas puntuales que se van abordando, las quejas como problemas, permitiendo su conceptualización y la creación concomitante de soluciones situadas como producciones propias de los docentes implicados en la tarea de formación. De este modo, no dejamos para el final de la Carrera Docente el análisis de las prácticas, aunque sí la observación y la tutoría de las mismas, pues creemos que es entonces cuando los docentes pueden profundizar la comprensión de nuestros señalamientos pedagógicos al contar con un bagaje pedagógico superador del sentido escolar de que son portadores.

Durante el año 2009 se comenzó a trabajar en una reforma del plan de estudios proceso que culminó con la aprobación de la Carrera de Formación docente el 23 de junio de 2010 (Res. CS 618) y que comenzó a implementarse en el segundo cuatrimestre del mismo año. La conveniencia de la actualización se debió fundamentalmente a la aplicación de los nuevos planes de estudio en las principales carreras de grado con un ajuste de la carga horaria acorde a las nuevas reglamentaciones de carreras sumado al mejoramiento de los contenidos y una nueva estructuración con mayor flexibilidad. Todo esto vinculado

con la experiencia desarrollada en los últimos años del dictado de la Carrera Docente y las respectivas evaluaciones realizadas por las diferentes cohortes de los docentes que cursaron.

Principalmente, destaco que la propuesta se organiza en cuatro cuatrimestres y en cuatro trayectos diferenciados: a) trayecto estructurado b) trayecto de observación y análisis de las prácticas docentes c) trayecto de especialización académica d) trayecto no estructurado. La organización en trayectos permite otorgar una adecuada organización y secuenciación de diversos espacios curriculares en donde se organizan dispositivos diferenciados de formación, tales como la inclusión de un taller obligatorio de Evaluación de la Calidad Educativa, o espacios de análisis de la práctica educativa como asignatura específica. De esta forma se desarrollan diferentes tipos de estrategias vinculadas a la formación y perfeccionamiento, en donde cada uno de ellos tiene su especificidad y permite la profundización de temáticas o estrategias necesarias para desarrollar las competencias adecuadas para el docente universitario profesional.

Hasta el momento La Carrera de Formación Docente cuenta con 214 egresados y el título que se otorga por Estatuto Universitario es el de Docente autorizado.

1.2.2. Una propuesta de autoevaluación en el marco del trayecto de observación y análisis de las prácticas docentes

El contexto que dimensiona nuestras prácticas es la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires (U.B.A) y aquí, como señala Porlán (1994), en gran medida el conocimiento profesional de los profesores suele organizarse en torno a los contenidos de las diversas disciplinas, quedando relegados a un segundo plano aquellos saberes y destrezas más relacionados con la actividad docente. Según esto, suelen percibirse más como físicos, químicos o biólogos que como profesores, identificando más su conocimiento profesional como el conocimiento de la disciplina en que están especializados.

En este marco, nuestra propuesta a la hora de plantear un espacio de formación docente, es un verdadero desafío. Es nuestra intención que este espacio permita a nuestros profesores implicarse en la comprensión paulatina de sus prácticas, pudiendo ampliar las perspectivas de análisis para profundizar en la comprensión de la enseñanza en el aula universitaria, en otras palabras, su evaluación desde una perspectiva de mejora y cambio. La creación de una Carrera Docente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica tiene una función esencial: ha de lograr un efecto transformador en las prácticas docentes instituidas.

Para producir las innovaciones que hoy resultan imprescindibles en el ámbito de la enseñanza universitaria y más específicamente, en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, es fundamental una formación que posibilite la asunción crítica del rol del docente universitario. La profesionalización del rol docente en la Universidad requiere de una formación que permita analizar las ideas y las representaciones acerca de la docencia que persisten a través de toda la vida escolar, dimensionar los conflictos particulares de esta Facultad como institución en la que se desarrollan dichas prácticas, discutir sobre el marco ético y político en el que se inscribe la docencia, comprobar si se retoman realmente las herramientas didácticas y especialmente, si se generan cambios concretos en el aula. Sostenemos, además, la necesidad de que las prácticas docentes de dicha carrera, permitan a nuestros profesores potenciar su capacidad de aprender en la acción, desarrollando la habilidad para la evolución permanente y la resolución de problemas.

En tal sentido, planteamos un proyecto en el que los espacios de prácticas de la enseñanza se presentan de un modo transversal a lo largo de todo el trayecto de formación, profundizando sus niveles de comprensión de la práctica docente.

En general, la práctica de la enseñanza se plasma al finalizar el proceso formativo, asignándole el ya clásico rol de instancia de aplicación de la normativa y prescripciones planteadas desde la teoría (Edelstein, 1995). Por el contrario, en esta propuesta, el espacio de práctica acompaña todo el transcurrir de los demás trayectos formativos de la Carrera Docente, favoreciendo en los docentes, una reflexión permanente sobre sus propios desempeños.

Existen zonas indeterminadas de las prácticas que requieren, desde la formación, un proceso sistemático de capacitación y reflexión que permita a los docentes trabajar en un contexto de incertidumbre (Jackson, P. 2002). No es sencillo aceptar que en las prácticas docentes siempre hay variables que no es posible controlar o predecir. En este sentido, la inclusión de la planificación como herramienta conceptual permite a los docentes explicitar sus acciones justificando el diseño de las estrategias de enseñanza que implementarán en sus clases.

Interesa también señalar el cambio en el concepto de competencias docentes necesarias, ya que de un profesional formado en competencias técnicas específicas se pasa a considerar la necesidad de formar un profesional con competencias contextuales (Gimeno Sacristán, 1990, Edelstein, 1995). Es decir, docentes capacitados para justificar y fundamentar el diseño de las estrategias de enseñanza que implementarán en sus clases a partir de la observación, análisis e interpretación del contexto.

Los propósitos del trayecto de observación y análisis de la práctica docente son:

- Generar un espacio para la comprensión del propio contexto de clase.
- Brindar herramientas teóricas y metodológicas para la selección y construcción de estrategias didácticas para el aula universitaria.
- Posibilitar el diseño de estrategias de acción que permitan generar cambios al interior de las clases.

1.2.2.1. Modalidad de cursada

Incluye tres sesiones de 6 hs. de duración cada una sobre el Análisis de la Práctica Docente que se desarrolla durante los primeros 3 cuatrimestres de la cursada de la Carrera, además de la asignatura Práctica Docente Supervisada, de 24 hs. de duración que se desarrolla en el 4to. cuatrimestre, 42 hs. totales. En este trayecto se trabajan los distintos dispositivos de análisis de las prácticas docentes, a partir de la reflexión sobre los diferentes momentos del trabajo docente, sus principales condicionantes, las diferentes dinámicas que se generan al respecto y los resultados de la misma.

1.2.2.2. Análisis de la Práctica Docente

El análisis de la práctica docente se vincula esencialmente con las propuestas de enseñanza y su análisis, recuperando conceptos teóricos abordados en los demás módulos pedagógicos. El trabajo consiste en analizar, con el objeto de mejorar, las propias prácticas que desarrollan los docentes en sus espacios de inserción cotidiana.

1.2.2.3. Práctica Docente Supervisada

La práctica docente supervisada específicamente, se realiza de acuerdo con la siguiente secuencia:

1. Tutoría de supervisión de clase previa a la observación: el docente a ser observado debe concurrir con su plan de clases, así como también con los recursos que utilizará en la misma (impresos, digitales, gráficos).
2. Observación de la clase en la misma aula en el que se desarrollan sus clases y con sus propios alumnos.
3. Tutoría de devolución: el docente observado debe presentar un informe de auto evaluación que de cuenta de su capacidad de reflexionar acerca de sus propias prácticas.

Cada uno de estos encuentros son acordados previamente entre el docente a ser observado y el docente observador (especialista pedagogo), de acuerdo con el cronograma de clases de cada cátedra. Para la realización de los mismos se debe contar con la autorización del profesor a cargo de la asignatura dictada.

1.2.3. El portafolio docente

En el trayecto de prácticas, en los módulos de observación y análisis de clases se propone a los docentes realizar un portafolio como proceso de auto-observación y evaluación. El portafolio implica un recorrido personal a lo largo de la historia pedagógica de cada docente. Los portafolios documentan la conciencia de la historia personal acerca de las invenciones pedagógicas de cada profesor. El trabajo con portafolios, va a documentar la trayectoria profesional de cada uno de los cursantes.

Con el portafolio pretendemos promover un profundo proceso de reflexión acerca de las prácticas de la enseñanza, con el objeto de brindar una herramienta que les permita aprender a mirarse dentro del salón de clases y que los ilumine, en un sentido esclarecedor, acerca del camino que recorrieron.

Les propusimos a los docentes que el portafolio incluya las siguientes entradas y que puedan justificar el motivo de cada una de sus elecciones:

1. El relato breve de una clase en la que hayan participado como docentes, que consideren que es una buena clase.
2. El relato de alguna situación crítica que hayan atravesado en su trayectoria docente y la forma en que resolvieron el problema.
3. El desarrollo de algún tema que hayan enseñado y que consideren central para su disciplina.
4. Algún recurso didáctico que hayan utilizado con sus alumnos que creen que favoreció la comprensión de algún concepto complejo.
5. Una carta que les sirva como presentación personal, en donde puedan relatar su trayectoria profesional docente.
6. Un instrumento de evaluación que consideren bien elaborado.
7. Un ensayo (no más de dos carillas), que pueda recuperar sus preocupaciones acerca de la buena enseñanza y refleje su filosofía de enseñanza.

8. La mención de algunos conceptos teóricos que hayan aprendido a lo largo de la carrera docente que les permitió ampliar su marco de comprensión personal y profesional.
9. El relato de algún caso.
10. Algún otro elemento que los represente como docentes, que consideren pertinente incluir.

Un tiempo después de transcurrida la Carrera de Formación Docente se solicita a los docentes retomar el trabajo con sus portafolios y se les da la siguiente consigna de trabajo:

Lea su producción y responda:

- ¿Por qué considera que el elegido se trata de un tema central para su disciplina?
- ¿Cuáles considera fueron las principales dificultades que se le han presentado al enseñar dicho tema? ¿Cuáles fueron los principales aciertos?
- Señale ciertos momentos, situaciones, hitos que le hayan sucedido durante la enseñanza de dicho tema.
- ¿Cuál cree usted que sería un buen recurso didáctico para enseñar el tema? ¿Por qué?
- Marque frases claves o destacadas en su producción (la que trajo y la que se va agregando ahora) que darían cuenta de los aspectos principales de toda su narración.
- ¿Cuál fue el motivo de la selección de esta entrada para su portafolio en ese momento?

Un tiempo más adelante de la Carrera Docente se les solicita una consigna de este tipo:

Lea su producción y responda:

- Usted ha destacado en su producción ciertos desafíos y preocupaciones a través de redactar su trayectoria profesional. ¿Por qué considera que ha destacado esos y no otros en este momento?
- ¿Cuáles recuerda fueron sus desafíos y preocupaciones principales en otros momentos de su historia como docente? Podría recordar alguno en particular?
- ¿Qué diferencias encuentra con los destacados en la actualidad? ¿Por qué?
- ¿Cuáles considera son las cuestiones que podrían colaborar para que usted pueda sortear esos desafíos y preocupaciones?
- Marque frases claves o destacadas en su producción (la que trajo y la que se va agregando ahora) que darían cuenta de los aspectos principales de toda su narración.
- ¿Cuál fue el motivo de la selección de esta entrada para su portafolio en este momento?

Más adelante se incorpora la siguiente consigna:

Lea su producción y responda:

- ¿Por qué considera que el instrumento seleccionado está bien elaborado?
- ¿Cuáles son las principales diferencias con otros instrumentos que usted haya construido y/o utilizado?
- ¿Qué concepción pedagógica subyace a la propuesta del instrumento de evaluación?

- Considera que ha cambiado su mirada sobre la evaluación con la utilización de este instrumento? ¿Por qué?
- Marque frases claves o destacadas en su producción (la que trajo y la que se va agregando ahora) que darían cuenta de los aspectos principales de toda su narración.
- ¿Cuál fue el motivo de la selección de esta entrada para su portafolio en ese momento?

Otra de las Entradas que se incluyen en el portafolio durante la cursada de la Carrera Docente es la siguiente:

- Tarea: Hacer una autoobservación escrita de una clase.
- Dar una clase.
- Hacer la autoobservación de la misma.
- Hacer el registro escrito
- Reflexionan sobre la clase dada. Seguir los cuatro pasos que describe Eisner (1998) en el capítulo V del libro *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Metacognición y conjeturas.
- Leer el trabajo a un compañero. Anotar sugerencias y aportes.
- Leer el trabajo de un compañero. Hacer comentarios y aportes.
- Validez intersubjetiva. (Capítulo VI de Eisner)
- Comentarios.

El portafolio es retomado permanentemente y cuando se realiza la observación con tutorías es parte de la evaluación final de la Carrera de Formación Docente. Conjuntamente con la observación y devolución de clases, el portafolio es la instancia más valorada por los docentes cursantes.

1.2.4. La colaboración entre pares

Uno de los ejes de una buena propuesta de evaluación de la docencia implica la colaboración entre pares. Se trata de un trabajo colaborativo entre docentes profesionales que diseñan, registran, discuten y promueven prácticas en este sentido.

El trayecto de Práctica Docente Supervisada revisa, en un trabajo de parejas entre los profesores expertos de la Facultad y los docentes de Prácticas del Área Pedagógica, las prácticas que desarrollan estos docentes cotidianamente. Consiste en la observación de clases de los docentes-cursantes en la misma aula en el que se desarrollan sus clases y con sus propios alumnos.

Se hace necesario en el marco de la universidad formar docentes que complementen su saber especializado con saberes pedagógicos. Es imprescindible andamiar a los docentes jóvenes bajo la mirada de los especialistas en sus disciplinas y los pedagogos. El trabajo conjunto entre profesores expertos en las disciplinas del área de la salud, en este caso y los pedagogos ofrece una mirada enriquecida de las prácticas de los docentes noveles cuando se los observa.

En este contexto, nuestra propuesta a la hora de plantear un espacio de formación docente, es un verdadero desafío. Es nuestra intención que este espacio permita a nuestros profesores implicarse en la

comprensión paulatina de sus prácticas, pudiendo ampliar las perspectivas de análisis para profundizar en la comprensión de la enseñanza en el aula universitaria.

2. CONCLUSIÓN: LOS DESAFÍOS

Si bien encontramos en la actualidad basta bibliografía e investigaciones que promueven los estudios en docencia y su evaluación en el marco de la mejora de sus prácticas y no como dispositivos de control y sanción seguimos encontrando muchos programas que se instalan desde estas perspectivas.

Reconocemos, asimismo, que no suelen reconocerse como prácticas de evaluación las que de forma indirecta aportan a la mejora de las prácticas docentes pero que por estar implicadas en trayectos formativos o por no realizarse en un corte de tiempo determinado o bien documentadas o ser prácticas más de tipo informal. Muchas veces éstas aportan un rico bagaje de conocimiento para la docencia aún mayor que, por ejemplo, las encuestas de aplicación de los estudiantes acerca del desempeño docente.

Los programas formativos que incluyen autoconocimiento, procesos colaborativos y modélicos de pares para el análisis de la enseñanza y propuestas de evaluación creativas que permiten la reflexión durante dichos trayectos otorgan mayor valor pedagógico al desarrollo de la docencia.

Por último, vincular formación y evaluación de la docencia es fundamental. Así como promover la autoevaluación de los docentes y las instituciones es un desafío ético.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). *La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin, E. (2010). La Evaluación de la Docencia: Plataformas, Nuevas Agendas y Caminos Alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), pp. 51-59.
- http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf. [Consulta: diciembre de 2010].
- Lyons, N. (Comp.) (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Porlán, R. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas". *En Investigaciones en la escuela*, Nro:24. Barcelona.



ISSN: 1989-0397

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO INOVAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE

**TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO INNOVACIÓN EN
EL PROCESO DE LA FORMACIÓN Y ACCIÓN DOCENTE**

**COMMUNICATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES AS AN INNOVATION
ON THE TEACHER'S FORMATION AND ACTION PROCESS**

Rosane C. Sarturi e Vanessa dos Santos Nogueira

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art22.pdf

1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi fundada em 1960, na cidade Santa Maria no Rio Grande do Sul. Sendo a primeira universidade do interior do Brasil. O primeiro Curso Superior, na modalidade à distância, foi o de Educação Especial, oferecido pela UFSM de 2005 a 2009, que promoveu o credenciamento da universidade na educação a distância (EAD).

O curso de Pedagogia na modalidade presencial foi criado em 1965 e, somente em 2007, foi criado Curso de Pedagogia a Distância a partir da proposta do Governo Federal, através do Ministério de Educação - Secretaria de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Considerando a demanda existente na região e a necessidade justificada pelas secretarias de educação dos municípios sedes dos pólos participantes da UAB, foi realizada a primeira oferta em 2008, em nove pólos e uma segunda no ano de 2009 nos mesmos pólos, a terceira oferta de 2010 foi realizada em seis pólos, sendo que destes apenas um consistia na primeira turma. Desta forma, o Curso está presente hoje em dez pólos distribuídos em diferentes cidades no estado Rio Grande do Sul, contando com aproximadamente dezesseis professores e noventa e seis tutores por semestre em três ofertas, podendo variar conforme o número de disciplinas ofertadas por semestre com o aumento da oferta. O Curso está organizado em oito semestres, com um total de 3255 horas, sendo que destas 300 horas são de práticas supervisionadas nas escolas.

Percebe-se o crescente aumento da matrícula no Curso a cada ano, nesse sentido destacamos a necessidade de refletir sobre as práticas educacionais desenvolvidas nesse contexto com vistas a qualificar os processos de ensino e aprendizagem, destacando o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TIC's) como ferramenta para o desenvolvimento das atividades realizadas durante a operacionalização do curso.

2. DESARROLLO

2.1. As inserção das TIC's na EAD

A EAD vem alterando o cenário do ensino formal da universidade, sendo possível hoje uma comunicação interativa com pessoas de diversos lugares do mundo, normalmente com interesses em comum. Como nos escreve Valente (1993, p. 8), a utilização do computador como auxiliar da aprendizagem é fundamental, por isso afirma que “[...] o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador”.

Podemos perceber assim que as TIC's passam a representar o meio pelo qual se estabelece a mediação do processo de ensino e aprendizagem, elas não têm um fim em si mesmas. Neste sentido podemos afirmar que esse processo de mediação transcende a distância presente entre os sujeitos envolvidos na EAD, abandonando o mito de que não é possível ensinar e aprender na modalidade à distância.

Apesar do início da história referente a EAD ser antiga, tendo início no Brasil na década de vinte com rádio e nas décadas de trinta e quarenta pelo ensino por correspondência, é somente na década de noventa que a modalidade a distância passa a ser contemplada pelas políticas públicas para a educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). No ano de 2005, foi

criado o Decreto Federal nº. 5.622/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta o artigo 80 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que versa sobre a Educação a Distância no Brasil, definindo, em seu artigo 1º, a EAD como “[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...]”. (BRASIL, 1996)

O avanço das teorias e estudos que abordam o tema da EAD enfatiza a interação e a comunicação como aspectos nucleares na conceitualização. O processo interativo na EAD envolve aspectos complexos, que algumas correntes percebem como uma conversa didática guiada, utilizando como base princípios como intercomunicação, implicação emocional e auto-estudo.

É suposto que, se os materiais fossem elaborados de acordo com estes princípios, ocorreria uma conversa simulada entre o aluno e o autor dos materiais e entre o aluno e si próprio. O fortalecimento destes processos de comunicação teria conseqüências positivas na motivação e envolvimento emocional dos alunos, tendo como resultado uma maior aprendizagem, do que se estivessem perante um livro de texto comum. A educação a distância necessita de um enquadramento teórico que sustente a sua prática. As transformações pelas quais tem passado, motivadas especialmente pelo crescimento tecnológico e de mercado, tem dificultado esse processo.

Os estudos de Belloni (2006), Silva (2000) e Moran (2009) mostram que o desenvolvimento das propostas pedagógicas para EAD, têm se destacado na direção das teorias da autonomia e autogestão pedagógica do aluno; da tecnologização quando são enfatizadas as características tecnológicas do processo de ensino e as interativas e comunicativas que destacam as relações pedagógicas.

A incorporação crescente das TIC's ao processo ensino e aprendizagem, vem disseminando as possibilidades de EAD, rompendo barreiras culturais, de língua, de espaço geográfico e de tempo. Também vem dinamizando os modos de ensinar e aprender e de realizar as interações necessárias entre o estudante - interface, estudante - conteúdo, estudante – tutor - professor, estudante-estudante, enfim, sujeitos -conhecimento.

Portanto, as práticas pedagógicas em EAD caminham na direção de ações guiadas pela pedagogia, como nos diz Cambi (1999, p. 642): “A pedagogia é um saber em transformação [...]” neste sentido não pode ficar restrito ao espaço físico da sala de aula e a mercê de práticas tradicionais e reprodutivistas do conhecimento, nem utilizar os recursos tecnológicos sem um planejamento que considere os conteúdos a serem trabalhados, o contexto, a necessidade e interesse dos alunos.

Considerando a prática como aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência na sociedade em que se vive, as práticas pedagógicas são realizadas com base nos conhecimentos pedagógicos dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Nesse sentido, os saberes práticos, são procedentes das diversas experiências cotidianas da profissão docente, contextualizados e adquiridos em situações de trabalho (ALTET, 2001).

Para Costa (2005, p. 1270) os professores se vêem “embaraçados e envoltos em novos dilemas, os professores relutam entre os velhos e os novos modelos/valores que lhes são oferecidos”, pois para este autor é necessário estar atento ao contexto mundial, porque:

Observa-se, pois, uma valorização tal desse “que-fazer” pedagógico que, sob os ombros dos profissionais da educação, terminaria por pesar uma enorme responsabilidade moral: a de civilizar uma vila, uma

coletividade, uma cidade, um estado, um país e, em nossos dias, todo um mundo que inexoravelmente se globaliza (COSTA, 2005, p. 1265).

Como podemos perceber a prática pedagógica transcende o espaço físico e proporciona chegar a lugares que permitem a todos os sujeitos envolvidos produzir conhecimento, pois ela "é formada por esquemas subjetivos (relativos aos componentes prático, cognitivo e dinâmico das ações) e por todas as elaborações construídas pelos indivíduos em torno desses componentes" (GIMENO SACRISTAN, 1999, p. 78).

Por conseguinte, as práticas pedagógicas se constituem no cerne das políticas públicas que pressupõem planejamento e estratégias de ação docente, assim, o fazer pedagógico se constitui em um cenário em que "o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos" (TARDIF, 2007, p. 49-50).

Dessa forma, o trabalho desenvolvido na universidade não pode ficar restrito a prática bancária, tão criticada por Freire, ele precisa ser "um verdadeiro labirinto informacional que possibilite uma nova forma de compreender e produzir conhecimento" (PRETTO, 2008, p. 38). Sendo que é da universidade que advêm os diversos profissionais da educação o espaço acadêmico deve promover espaços diversificados de produzir conhecimento de forma colaborativa.

No que concerne ao contexto mais específico de EAD, de acordo com Belloni (2006), as funções docentes são consideradas a partir do modo como as instituições se organizam, no entanto, podem ser agrupadas as funções docentes em três grandes grupos:

[...] o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação) (BELLONI, 2006, p. 84).

No caso do curso de Pedagogia da UFSM, a interação entre os três grupos definidos pelo autor está presente durante todo o curso, porque a administração acadêmica não está restrita aos moldes tradicionais da departamentalização, que separa a atividade docente da acadêmica. Dentro da nossa estrutura, o coordenador de curso e o coordenador de tutores trabalham integrados desde a avaliação permanente do Projeto Político Pedagógico do Curso, com a produção do material e a implementação dos mesmos, além do acompanhamento permanente dos alunos, não percebendo os materiais prontos para serem replicados a cada nova oferta.

Desta forma, qualquer que seja o nível de interação, especialmente o uso de estratégias sugeridas para melhorar a interação e o *feedback*, permitem ao professor/tutor identificar e atender as necessidades individuais dos alunos, ao mesmo tempo em que se possibilita a criação de fóruns, chats e outros recursos disponíveis no ambiente virtual do curso para o aprimoramento da comunicação e construção permanente do conhecimento por parte de todos os sujeitos envolvidos no curso, professores, tutores, alunos e coordenadores.

Assim, para Moran (2009) "Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos". Nesse sentido a adoção das estratégias tecnológicas na EAD exige um repensar na relação professor-aluno e dos meios de comunicação e interação que poderão tanto aproximar as pessoas, como também afastá-las. Algumas abordagens acenam para que a EAD adote uma abordagem problematizadora,

investigativa e reflexiva contrapondo-se à lógica de estímulo-resposta, em que o programa conduz o usuário. Conforme Belloni (1999), essas tendências sinalizam para alunos mais autônomos, maduros e sempre prontos a aprender, contudo, os ambientes devem prover as tecnologias e as facilidades para a efetiva interação. Esta torna viável o processo de ensino-aprendizagem, lembrando-se que não é o ambiente em si próprio que determina a interatividade, mas os sujeitos-atores que fazem parte desse cenário, objetivando a construção do conhecimento, de forma colaborativa.

A aprendizagem colaborativa envolve o compartilhamento de objetivos comuns, e sua metodologia desenvolve a interação/interatividade, para tornar possível o rompimento da lógica de ensino tradicional para uma prática mais inovadora, promovendo uma relação afetiva com o conhecimento, de forma reflexiva e mais autônoma. Viabilizar o aprender a aprender, também na EAD, integra o ser humano aos meios tecnológicos, no qual os sujeitos se responsabilizam pelos processos, uma relação dialética voltada para a ação humanizada e consciente na reestruturação e reinvenção do processo de ensino-aprendizagem, integrado às TIC's.

2.2. As possibilidades da mediação tecnológica em EAD

Hoje temos presente outras dinâmicas para ensinar e aprender, mesmo na Educação a Distância, pois passou-se a utilizar os recursos das TIC's, alterando o antigo cenário da educação presencial. Diante dessas mudanças, vão se estabelecendo outras formas de contato entre alunos, tutores e professores. As práticas pedagógicas se materializam pela interação e interatividade, sendo a interatividade uma forma de disponibilização consciente de um meio de comunicação, de modo expressivamente complexo, promovendo interações "seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações "presenciais" ou "virtuais" entre seres humanos" (SILVA, 2000, p. 20).

Diante dessa realidade, faz-se necessário que o ensino sofra uma reestruturação para adequar-se às transformações do meio. Assim, na sociedade do conhecimento, a educação passa a ser responsável pelo desempenho e resultados neste processo de transformação. O que não pode ocorrer é o isolamento e a separação, como cita Lévy (1993), "estamos na direção de uma potencialização da sensibilidade, da percepção, do pensamento, da imaginação. [...] então o inimigo necessário de ser evitado é o isolamento, a separação".

Uma das dificuldades atuais tanto na EAD quanto na educação presencial é conciliar a extensão da informação e a variedade das fontes de acesso com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos muitas informações e dificuldades em escolher quais são as significativas e como integrá-las dentro na nossa vida e na educação, selecionando as diversas informações, transformando-as em conhecimento.

A mediação tecnológica do curso é desenvolvida no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) que utiliza o Moodle, software livre e gratuito desenvolvido especificamente para o uso educacional, mantido por uma comunidade de pesquisadores, educadores, programadores distribuídos em todo o mundo.

Nesse sentido, é necessário que as práticas educativas propostas na plataforma Moodle trabalhem para que o aluno construa e reconstrua seu caminho, sem que a distância e projeção do ensino tradicional interfiram na aprendizagem.

O Moodle oferece uma interface intuitiva e diversos recursos para a organização e desenvolvimento do conteúdo a ser trabalhado, o ambiente também pode ser customizado conforme a demanda e realidade

dos professores e alunos e aceita a integração de outros recursos externos como áudio, vídeo, avatar, slides e, animações.

Acreditamos que um dos maiores desafios seja estabelecer uma relação dialógica nesses espaços virtuais, criando situações nas quais os sujeitos sintam-se parte do contexto e mobilizem saberes coletivamente, ascendendo gradativamente para construção de conhecimentos mais complexos.

Considerando esse contexto destacamos aqui que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância tem em sua matriz curricular a disciplina de Seminário Integrador que dentro de cada semestre está focada na articulação dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de cada semestre e na sua totalidade.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia EAD as propostas de ação conjunta previstas nos Seminários Integradores vem artivulando as ações de cada semestre do Curso. Essa modalidade articulada de trabalho vem rompendo a superposição de conteúdos e promovendo um trabalho interdisciplinar para a realização das atividades das práticas educativas realizadas ao longo do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006).

O desafio dos Seminários Integradores não é somente desenvolver uma disciplina que deve cumprir um conteúdo pré-estabelecido, mas de incluir e ampliar os conteúdos das disciplinas dos semestres, quando os alunos serão capazes de aplicar e reconhecer o sentido do que estão estudando.

Para reportar-nos a prática desenvolvida no curso, destacamos que nos fóruns de discussão realizados no Seminário Integrador, a cada semestre, é possível efetivar o diálogo e a construção de conhecimento em grupo, ressaltamos que nesse percurso a presença do professor/tutor é fundamental para instigar, construir e reconstruir caminhos que mobilizem tanto o conteúdo a ser desenvolvido como o conhecimento que os alunos trazem consigo.

Cabe destacar, que ao utilizar o fórum de discussão professores/tutores precisam estar atentos as colocações dos alunos sobre a problematização proposta, buscando estabelecer um diálogo entre os participantes, lançando novas questões, conduzindo o trabalho para transformar os conceitos e informações em conhecimentos cada vez mais complexos.

Ao acompanhar os fóruns realizados no ambiente, é possível observar essa construção acontecendo gradativamente, quando alunos e professores/tutores tem espaço para "falar" diversas vezes, expondo suas idéias e opiniões e revertendo a organização tradicional da sala de aula na qual o professor fala quase todo o tempo. Constitui-se assim, outras possibilidades de comunicação e compreensão numa relação sem barreiras de tempo e espaço.

Dentre as demais ferramentas utilizadas no ambiente Moodle, destaca-se a Wiki que é uma aplicação para gestão e edição de conteúdo construído de forma colaborativa. A atividade pode ser desenvolvida por toda a turma ou em grupos, com o objetivo de produzir textos com a participação de todos. A Wiki estimula o trabalho coletivo e a reflexão, pois são necessários diálogos para as construções e reconstruções das idéias.

Quando acessamos o ambiente podemos observar que os alunos acessam diversas vezes esse espaço, criam estratégias para sinalizar o que modificaram e indicam caminhos para melhorar o que consideram que ainda não está pronto.

Portanto, tanto a Wiki como qualquer uma das ferramentas oferecidas pelo Moodle, deve ser escolhida a partir do planejamento de uma atividade que busca favorecer o aprendizado e não somente para cumprir o conteúdo que deve ser desenvolvido dentro do prazo.

Para compor a lista de dos recursos disponibilizados pelo Moodle destaca-se o glossário, que pode ser criado pelo professor ou pelos alunos sobre um ou vários assuntos, essa ferramenta permite também que sejam realizados comentários sobre os conceitos inseridos.

Observou-se durante o desenvolvimento das atividades realizadas no Moodle um processo de adaptação tanto de alunos quanto de professores/tutores, a primeira turma está hoje no sétimo semestre do curso e tem acesso a todas as disciplinas e trabalhos desenvolvidos desde o seu início, podendo assim, perceber de que forma o conhecimento vem sendo construído.

A interatividade e a participação ativa favorecem a união e o sentimento de pertencimento dos alunos no curso, que além do AVEA tem seu pólo de referência, com um tutor presencial, biblioteca e laboratório de informática, além da possibilidade de criar espaços de estudo e interação com os demais colegas, profissionais do pólo. Comunidade local e da UFSM.

Se, por um lado, a estrutura física da universidade está longe dos alunos, por outro existe um pólo na sua cidade, onde os alunos se encontram para estudar, realizar os trabalhos e conseqüentemente criar laços de amizade.

Consideramos que as relações de afeto também acontecem com as relações estabelecidas à distância, percebemos isso nos encontros presenciais que acontecem no início de cada módulo do Curso, quando professores e tutores vão aos pólos para apresentar as suas disciplinas, realizar as avaliações e socializar as atividades desenvolvidas no Seminário Integrador de cada semestre.

Isso significa que alunos e professores/tutores além de trabalharem com os mesmos conteúdos previstos no ensino presencial, pois a proposta do curso a distância segue a mesma orientação curricular, eles acrescentam ao currículo do curso as especificidades da educação à distância, que toma a fluência tecnológica como ferramenta de trabalho e não como mero canal de informação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas não são do professor, elas são constituídas no movimento de interação com os alunos, professores e nas relações estabelecidas com o contexto social, cultural e político a que pertence, onde "o ensinar inexistente sem aprender e vice-versa" (FREIRE, 2002, p.12). Destarte, os indivíduos se transformam continuamente em sujeitos autores, comprometidos e construtores dos seus saberes. Por isso acreditamos que "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2002, p.12).

Ainda não temos uma política que de conta de garantir o reconhecimento e as condições de trabalho para os professores e tutores envolvidos na EAD, mas identificamos nessa modalidade de ensino a oportunidade de resgatar uma educação que conscientize e humanize, como educadores comprometidos com o desenvolvimento da nossa sociedade temos que lutar por condições de trabalho digna para desenvolvermos nossa prática e enquanto lutamos vamos desenvolvendo uma educação digna para que mais educadores sejam capazes de entrar nessa busca pela qualidade da educação no Brasil.

Diante do nosso contexto permeado pela diversidade cultural e tecnológica nos sentimos desafiados a trabalhar no sentido de desenvolver uma cultura de colaboração, nos servindo das possibilidades tecnológicas para qualificar os processos de ensino e aprendizagem transformando o meio que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (2001). As competências dos professores profissionais: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Belloni, M. L. (2006). Educação a distância. Campinas: Autores Associados.
- Brasil. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96 - LDB. Brasília: MEC, 1996.
- Brasil. Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2001. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2005.
- Cambi, F. (1999). História da Pedagogia. São Paulo: Editora Unesp.
- Costa, S. S. G. (2005). De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.93, set./dez.
- Freire, P. (2002). Pedagogia da autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristan, J. (1999). Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Levy, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.
- Moran, J. M. (2009). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>. Acesso em: 15 de maio.
- Pretto, N. De L. (2008). Escritos sobre Educação, Comunicação e Cultura. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.
- Silva, M. (2000). Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet.
- Tardif, M. (2007). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação (2006). Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. Santa Maria: PROGRAD.
- Valente, J. A. (1993). Diferentes usos do computador na educação. In: Valente, J.A. (org.) Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação. Campinas, SP. Gráfica da UNICAMP.



ISSN: 1989-0397

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL, CLAVE EN EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA

INSTITUTIONAL CONTEXT, KEY ON THE DEVELOPMENT OF TEACHING

O CONTEXTO INSTITUCIONAL, CHAVE NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

Mario Rueda

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art23.pdf

Después de un largo camino transitado en la evaluación del desempeño docente (Rueda y Landesmann, 1999; Rueda, 2009; Rueda, Luna, García y Loredó, 2010), me gustaría compartir algunas reflexiones a partir del trabajo realizado para comenzar a perfilar un nuevo énfasis en la orientación de las acciones futuras para profundizar en el desarrollo del tema. De inicio advierto que comentaré algunos de los resultados obtenidos en una revisión de las prácticas de evaluación en el contexto mexicano y los rasgos más sobresalientes de un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre la calidad de la enseñanza en la universidad (Hénard, 2010), para delinear los trazos de las posibles iniciativas con las que podrían fortalecerse los procesos de evaluación de la docencia y el desempeño docente.

Considero un verdadero privilegio el hecho de poder estar dedicado principalmente al cultivo de una disciplina y al propio desarrollo intelectual, como parte del desempeño profesional, al estar contratado de jornada completa en una institución de educación superior. De la misma manera, me parece que en esas condiciones se adquiere un mayor compromiso social si se trabaja vinculado con el campo de la educación. Sobre todo en un contexto de precariedad de las condiciones de la vida social que requiere urgentes medidas para enfrentar los graves problemas contemporáneos, como entre otros, la desigualdad social, la fuerte influencia de los medios de comunicación, la presencia dispar de los recursos tecnológicos en la vida cotidiana, así como la abrumadora existencia de la violencia que se manifiesta en la escuela y fuera de ella. No se puede suponer que la educación formal por sí misma podrá resolver este tipo de dificultades, ya que lo que se observa con mayor frecuencia, es que son los países que han logrado un fuerte y sostenido desarrollo económico quienes invierten de manera más decidida en el sistema escolar, o bien, excepcionalmente aquellos gobiernos claramente comprometidos a impulsar la educación a pesar de que su economía no se encuentre en los niveles óptimos de su expansión.

El desarrollo económico y tecnológico ha modificado las perspectivas de la educación formal, a la que se exige responda a los nuevos desafíos representados por la flexibilidad, la complejidad, lo incierto y lo inédito, la innovación, la autonomía y la responsabilidad, la producción y la utilización del saber (Luengo, Luzón y Torres, 2008). Ante los cambios sociales globales se pone de manifiesto la crisis escolar y surgen nuevas exigencias hacia el sector educativo, particularmente hacia el incumplimiento pleno de la función docente, el papel clave de los profesores y la inaplazable mejora de las prácticas pedagógicas. En un reporte elaborado por un ministerio de educación¹, se afirma que lo observado en las universidades europeas corresponde a un conjunto muy heterogéneo de situaciones educativas, en donde no hay un reconocimiento a la función docente y faltan incentivos claros a la labor de los maestros; así mismo se observa una tendencia hacia una enseñanza más activa, una mayor implicación del estudiante en su formación y una flexibilidad curricular considerable. En contraste, y referido a las universidades de un país europeo en particular, se anotan algunas diferencias, como un peso de la docencia sostenido mayoritariamente por la clase magisterial, prácticas pedagógicas enfocadas en los contenidos y un desarrollo memorístico; por otra parte se observa un voluntarismo del profesorado para la innovación en métodos didácticos, aunque se hace evidente una falta de apoyo a la docencia desde la administración, insuficiente desarrollo de la tutoría personalizada, débil relación con las

¹ Ministerio de Educación y Ciencia de España (s/f).

empresas para fortalecer el aprendizaje profesional práctico, menor presencia de la enseñanza de lenguas extranjeras y débil movilidad de los estudiantes entre universidades. Conjunto de características que podrían perfectamente atribuirse también a muchas otras instituciones de los países latinoamericanos.

Ya desde la declaración de Dakar se destacaba que para alcanzar el éxito de cualquier reforma, era imprescindible la activa participación de los docentes y la existencia de su sentimiento de pertenencia; se sostenía que ellos deberían ser respetados, estar bien remunerados, contar con apoyos continuos para su carrera profesional, y garantizar su participación en las decisiones sobre su vida profesional y el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2000). La UNESCO también proclamaba el apoyo a las políticas públicas tendientes a reconocer socialmente su función y valorar su aporte en la transformación de la educación, se enfatizaba que los docentes son actores fundamentales para asegurar el derecho de toda la población a la educación y quienes mejor pueden responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; esto último sustentado por diversos estudios realizados por organismos internacionales y programas que documentan la incidencia del trabajo docente en el aprendizaje de los estudiantes (UNESCO, 2007; Murillo, 2003). Al excluir el origen socioeconómico de los alumnos, se afirmaba que son el profesor y la calidad del ambiente generado en el salón de clase, los factores que explican mayormente los resultados de aprendizaje; se asociaba que la posibilidad de hacer llegar los cambios a las escuelas y las prácticas pedagógicas está directamente vinculada con el compromiso y corresponsabilidad de los docentes. Al conjunto de ideas antes referido, también se agrega que hasta ese momento no se habían planteado políticas y estrategias de la profundidad y la consistencia necesarias.

Una vez focalizado el destacado rol que puede desempeñar el profesor en los sistemas escolares, conviene referirse de manera puntual al contexto de las organizaciones educativas y al cumplimiento de una de sus funciones centrales: la función docente.

1. DESARROLLO

1.1. El contexto institucional y la función docente en las universidades

La importancia de la docencia al interior de las universidades, ya se trate de las instituciones diseñadas para la producción de conocimiento, las dedicadas centralmente a la formación profesional o las vinculadas fuertemente con el desarrollo económico y social, cobra relevancia cuando se observa que prácticamente todo el personal académico de la universidad dedica un porcentaje considerable de su tiempo laboral al cumplimiento de esta función, incluyendo a los directivos y a los propios investigadores.

Ya en trabajos anteriores se ha insistido en que la evaluación del desempeño docente debería servir para recuperar la percepción social de la importancia de la docencia y de la necesidad de revisar las condiciones en las que tenía lugar en cada una de las organizaciones, así como la urgencia de reorientar las prácticas de evaluación para que incidan en el perfeccionamiento permanente de la enseñanza y el aprendizaje (Rueda, 2006, 2008, 2009; Rueda et. al, 2010). Ahora nos referiremos al contexto institucional, entendiéndolo como el conjunto de condiciones y acciones consideradas a nivel de la institución para desarrollar la función docente. Destacan las políticas o previsiones generales, la administración del currículo, los programas de formación permanente de los docentes, los requerimientos

de contratación del personal docente, los criterios y usos de la asignación de materias y la distribución de horarios, entre otros.

1.2. Los aprendizajes de un diagnóstico nacional sobre evaluación docente

Con mayor frecuencia de lo que podría suponerse, se cuenta con información insuficiente de los efectos de las políticas de los sistemas educativos en las prácticas cotidianas de las instituciones; tal es el caso de las políticas de evaluación del desempeño docente. Aunque éstas, diseñadas hace más de dos décadas, se han incorporado de manera paulatina y sistemática en la vida cotidiana de las universidades, se sabe poco sobre cómo se realizan los procesos de evaluación docente y si efectivamente se están cumpliendo los propósitos para los que fueron originalmente diseñadas. Para ofrecer un testimonio de lo que ocurre en México se desarrolló un diagnóstico de la evaluación docente universitaria (Rueda et al., 2010) del que ahora se resaltan algunos de sus principales características y hallazgos.

Los académicos encargados de conducir la evaluación docente de todas las universidades participantes en el estudio, refieren como primera intención de la evaluación la de mejorar la docencia, no obstante la evaluación del desempeño docente forma parte de los indicadores asociados a las bolsas de recursos económicos adicionales al presupuesto regular que el gobierno federal pone a disposición de las instituciones²; al mismo tiempo, prácticamente no se identificaron acciones institucionales dirigidas a utilizar los resultados de la evaluación para mejorar la enseñanza. Por lo que se puede afirmar que en la práctica, los fines de los procesos de evaluación se encuentran vinculados fundamentalmente a propósitos administrativos. Sobresale el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil como la estrategia dominante, los cuales se emplean de manera sistemática y masiva, con una tendencia para su aplicación en modalidad electrónica. Excepcionalmente se hace uso del cuestionario de directivos, la auto-evaluación, la observación por parte de colegas y el portafolios.

Los encargados de realizar este proceso, por lo general conforman un pequeño grupo adscrito a algún departamento u oficina cercana a la administración central con la asignación de múltiples funciones adicionales. En el estudio se reportó que los responsables de llevar a cabo la evaluación docente no cuentan con una formación sólida en materia de evaluación, poseen escolaridad y profesiones muy diversas, así como muy variables tipos de contratación.

El uso de la evaluación en las universidades públicas del país se reduce básicamente a proporcionar información a instancias administrativas y a los profesores individualmente; dichas instancias generalmente utilizan los resultados para dar respuesta a requerimientos de organismos acreditadores y/o para satisfacer necesidades internas de la institución; los resultados no se retoman directamente para la actualización docente. La propia reflexión de los participantes se orienta a señalar la conveniencia de emplear la información acumulada de las evaluaciones para hacer seguimientos y realizar investigaciones con la intención de mejorar la docencia, así mismo reconocen el limitado impacto de la difusión de los resultados en la consolidación de una cultura de evaluación entre los profesores.

A partir del diagnóstico de las prácticas de evaluación del desempeño docente se identificaron algunas recomendaciones que podrían mejorar cualitativamente los procesos de valoración de una actividad central en las universidades como lo es la docencia.

² Como es el programa de primas al desempeño del personal académico de tiempo completo (compensación económica salarial a partir de producción), el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) (para financiar la formación profesional de los profesores), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) (para el fortalecimiento de la infraestructura y planes de desarrollo).

La primera recomendación apunta al señalamiento del análisis del contexto institucional y la naturaleza de las políticas educativas nacionales, para armonizarlas con la misión-visión de cada establecimiento y el modelo educativo propio, reflejado en la evaluación. Los resultados derivados de la evaluación deberán ser empleados principalmente con la intención de mejorar la práctica docente. Es necesario posicionarse respecto a la especificidad de las disciplinas que conforman los programas de formación profesional para manifestarla en la manera de evaluar. Conviene revisar el proceso de evaluación del desempeño docente considerando a la totalidad de profesores, sin distinciones de tipo de nombramiento; las características y periodicidad de la evaluación, así como los informantes e instrumentos idóneos para el acopio de la información.

Es conveniente la existencia de una instancia de evaluación en el organigrama de cada institución, con dedicación prioritaria a esta actividad, con planes de desarrollo a mediano y largo plazos. Así mismo se destaca la creación de distintas estrategias de formación especializada para los encargados del diseño y la puesta en marcha de los procesos de evaluación docente.

Se hace necesario explicitar en el sistema de evaluación, el perfil docente que se va a promover, así como la diversificación de las estrategias de recolección de información como la autoevaluación, la percepción de los jefes de departamento, el sondeo de autoridades, la opinión de pares académicos, comisiones evaluadoras y el portafolios.

Es de gran importancia documentar las experiencias institucionales bajo los lineamientos de la investigación educativa para contribuir a la consolidación del conocimiento disponible sobre el tema, al fomento de la cultura de evaluación en todos los actores involucrados y al aumento de la confianza de la comunidad académica en estos programas. Se debe informar diferencialmente a los distintos actores de este proceso (estudiantes, profesores, directivos) sobre las acciones de evaluación, a fin de que la participación de todos ellos se dirija principalmente al perfeccionamiento permanente de la actividad evaluada.

Los resultados obtenidos deben contemplar las acciones institucionales que se pondrán en juego, como programas de formación continua en aspectos disciplinarios y/o didácticos, asesoría individual, acompañamiento solidario de colegas y espacios colegiados de análisis y reflexión, es decir, se deben vincular los resultados con estrategias institucionales de formación permanente del profesorado, iniciativas de actualización de los programas de estudio e innovación en la docencia y el empleo de recursos tecnológicos.

Se tiene mucho camino por recorrer en el perfeccionamiento de las prácticas de evaluación del desempeño docente, pero si se siguen alentando los testimonios sistemáticos de los procesos en curso, se podrá avanzar rápidamente en el fortalecimiento de su efectividad como recurso para consolidar la calidad de la enseñanza en las instituciones escolares.

1.3. La calidad de la enseñanza

Un estudio sobre la "calidad de la enseñanza" impulsado recientemente por un organismo internacional (Hénard, 2010) llama la atención, entre otros motivos, por su intención de poner en primer plano a la docencia universitaria como un elemento clave en la formación profesional. Asunto no menor, si consideramos que regularmente la investigación es la que ocupa gran parte de los esfuerzos institucionales para ubicarse en los reconocimientos sociales que ubican a las universidades en los escalones más altos de la "calidad". Más premios Nobel, mayor cantidad de patentes, multitud de citas

en los índices mejor reputados, son algunos de los indicadores frecuentemente considerados para determinar la calidad de las instituciones y su lugar correspondiente en el concierto universitario mundial. Un segundo aspecto a resaltar, es que el estudio realizado en 29 instituciones de 20 países, permitió identificar ciertas normas de referencia en cuanto a la calidad de la enseñanza actualmente vigentes en universidades muy diversas; conocimiento que puede ser retomado en otras instituciones interesadas en promover el desarrollo de la docencia.

Dentro de las principales características destacadas por este estudio, se encuentra la dificultad misma de definir en qué consiste una enseñanza de calidad, al tiempo que se reconoce la necesidad de discutir y acordar los elementos esenciales del concepto, para permitir el diseño de acciones, estrategias y políticas para conjuntar las voluntades de directivos, maestros y estudiantes en la consecución del logro de la calidad de la enseñanza. Cuando estas iniciativas cobran presencia, su implantación surge en respuesta a necesidades concretas del establecimiento en momentos particulares, rara vez son el resultado de consultas a la literatura especializada; punto particularmente interesante para ser retomado como reto por los investigadores de la evaluación que esperan que los resultados de sus estudios impacten a la vida institucional. También se señala el problema de la integración de esfuerzos de los miembros de las instituciones, traducibles en prácticas duraderas para la calidad de la enseñanza, en parte por la dificultad de cómo monitorear los progresos; así mismo, la consolidación de distintas iniciativas en un todo coherente se ve sometida a presiones de todo tipo, parcialmente por el dinamismo propio de la educación superior exigida de preparar profesionales acordes con las exigencias del siglo XXI.

Las políticas institucionales identificadas como efectivas incorporan factores externos nacionales e internacionales, como el proceso de Bolonia, por ejemplo; así como eventos internos a las organizaciones como puede ser el inicio de una nueva administración, para ubicar en el primer plano de prioridades el tema de la calidad de la enseñanza. De la misma manera, el involucramiento de autoridades del más alto nivel y la participación de los decanos de las facultades son clave para garantizar el enlace con los profesores, encargados de poner en marcha las acciones planificadas. Un apoyo efectivo a las iniciativas surgidas de los profesores, la estimulación de entornos propicios para el aprendizaje y la enseñanza, así como la promoción de la reflexión sobre la relación entre ambos procesos, son elementos que favorecen la calidad de la enseñanza. Otro elemento reportado en el estudio plantea que la tecnología ha mejorado las formas de enseñar y la interacción entre docentes y estudiantes, así como que las nuevas estrategias educacionales impulsan la búsqueda de nuevos medios de enseñanza más apropiados.

El estudio hace hincapié en la definición clara del apoyo que los profesores necesitan para cumplir con su cometido y las condiciones que permitirán a los estudiantes lograr sus metas de aprendizaje. Concluye con el comentario de que la creación de un servicio dedicado a la calidad de la enseñanza con personal especializado, constituye un paso definitivo para instaurarla de forma permanente en la vida institucional.

En el estudio sobre la "calidad de la enseñanza", se empleó un cuestionario (OCDE, 2009) en el que se solicita, además de los datos generales de identificación de la institución, el perfil de los profesores (edad, áreas de formación, tipo de contrato), las formas de asignación de cursos y la relación de estudiantes/profesor. Así como el perfil de los estudiantes, considerando aspectos como la edad, el tiempo de dedicación a los estudios, las actividades laborales, el número de migrantes, extranjeros, discapacitados, pertenecientes a asociaciones y los mecanismos de selección para su ingreso.

En general se señalan aspectos del contexto institucional y de gestión como el grado de autonomía de la institución en cuanto al diseño e implementación de programas, acceso a sus resultados, seguimiento del

desempeño docente, contratación y compensaciones a maestros; la obligación de participar en algún programa o sistema de regulación relacionados con la calidad de la enseñanza y su vinculación de acuerdo a legislaciones internacionales, nacionales y/o locales. En cuanto a la organización departamental y de los programas, se indagan elementos específicamente vinculados con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, como si la misión institucional incluye explícitamente dicha meta, si se implementan programas, métodos o herramientas para la mejora de la calidad de la enseñanza, si cuenta con departamentos o puestos laborales específicos dedicados a la reflexión, diseño, puesta en marcha y evaluación de programas de este tipo, la existencia de departamentos de investigación o investigadores vinculados con el desarrollo de la calidad de la enseñanza y aprendizaje y si obtienen beneficios mediante la participación de otras instituciones, centros, asociaciones o expertos en la innovación de la enseñanza y el aprendizaje.

En el rubro correspondiente a los estudiantes se solicita información sobre los servicios que la institución les ofrece, como los de orientación y asesoría, retroalimentación en los procesos del aula, tutorías académicas y personales, asociaciones estudiantiles; talleres o cursos para la mejora en la organización y eficacia en el aprendizaje; programas de atención a poblaciones especiales, de acercamiento a la práctica profesional, para el empleo y bolsa de trabajo, así como para el seguimiento a egresados y su actividad laboral; y otros vinculados a su participación en la evaluación de los docentes, de los programas, de su experiencia de aprendizaje y de las instalaciones y servicios.

2. CONCLUSIÓN: LOS PUNTOS CLAVE

Los puntos compartidos por estas dos experiencias pueden orientar las acciones futuras de los interesados en el desarrollo de la evaluación de la docencia, referida al nivel macro de planeación y valoración institucional, y/o al desempeño docente, cuando el foco está dirigido a la interacción del profesor con sus estudiantes en una situación de aprendizaje, ya sean promovidos por los encargados mismos de la evaluación o por el personal académico vinculado al tema.

- El primero de ellos será la asunción de toda la institución de su papel activo en el desarrollo de la docencia, bajo la premisa de sobrepasar la dificultad de definir con precisión la calidad de la docencia y su monitoreo, considerando en particular las características, las condiciones particulares de cada organización y las recomendaciones ya antes referidas.
- El aprovechamiento de tendencias internacionales y locales a favor de destacar el valor de la función docente para movilizar a toda la institución en la misma perspectiva.
- El reconocimiento del papel estratégico de la participación de los cuadros directivos, los departamentos, los docentes y los propios estudiantes; así como la integración de los esfuerzos de todos los miembros de la institución, traducidos en prácticas duraderas, coordinadas por personal especializado y dedicación exclusiva para velar por la calidad de la enseñanza.
- La definición clara del apoyo que los profesores necesitan para cumplir con su cometido y las condiciones que permitirán a los estudiantes lograr sus metas de aprendizaje, así como el soporte efectivo a las iniciativas surgidas de los profesores, la estimulación de entornos propicios para el aprendizaje y la enseñanza, así como la promoción de la reflexión sobre la relación entre ambos procesos.

- El fortalecimiento del compromiso social de los distintos agentes que transita por la autorregulación y la construcción de sentido. La primera considerada como el proceso por el que la persona genera pensamientos, sentimientos y acciones, orientados al logro de las metas propuestas, en el que se clarifican las razones y condiciones de la acción prevista y su evaluación, con la consecuencia de un incremento de la satisfacción de quien la practica (cfr. De la Fuente y Justicia, 2007). La segunda por el reconocimiento de formar parte de una situación privilegiada, en la que la principal encomienda consiste en velar por el perfeccionamiento profesional y personal para coadyuvar a la formación de profesionistas y ciudadanos en el más amplio sentido.

En este marco, las acciones de evaluación de la función y del desempeño docente encontrarán un ambiente propicio para recuperar su principal función: el perfeccionamiento de la docencia. La sistematización de las experiencias anteriores podrá ofrecer una pauta para las iniciativas de revisión o desarrollo de la calidad de la docencia, así como el proceso de revisión de las acciones de evaluación de la función y el desempeño docente podrán naturalmente dar cabida a prácticas de evaluación más efectivas.

El papel de la investigación para desarrollar lo anteriormente expuesto en beneficio del sector educativo, será clave para sistematizar las experiencias de promoción de la calidad de la enseñanza y la evaluación de la función y el desempeño docente. A partir de ello se podrá proponer un conjunto de acciones sistemáticas que conduzcan a la comprensión, la valoración y la reflexión de situaciones que construyan nuevos conocimientos; en las que se identifiquen marcos de referencia, se justifiquen los procedimientos, los resultados, las interpretaciones y las orientaciones derivadas de todo ello.

El involucramiento de toda la organización, los directivos, los administradores, los profesores y los estudiantes, permitirá pensar en acciones perdurables en las rutinas institucionales que hagan frente a inercias acumuladas de muchos años que exhiben a la docencia como una actividad de segunda clase. Por el contrario, es el momento de recuperar la importancia de una actividad clave en el cumplimiento de las funciones de la universidad que más que nunca deberá contribuir a la construcción de una sociedad global armónica y comprometida con su presente y con el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De la Fuente, J., Justicia, F. (2007). El modelo DIDEPRO de regulación de la enseñanza y el aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, No. 13, Vol. 5 (3), 535-564.
- Hénard, F. (2010). Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. *Perfiles Educativos*, No. 130, 164-173.
- Luengo, J., Luzón, A., Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-16.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (s/f). *Reporte interno*. España, mimeo.
- Murillo, J. (2003). Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1. Núm. 1.

Extraído el 17 de septiembre de 2010 de:
<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>

- OCDE (2009). Cuestionario: " *Quality of Teaching in Higher Education - Individual Reviews*". IMHE, OCDE.
- Rueda, M. y Landesmann, M. (Coordinadores) (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: Serie Pensamiento Universitario, CESU-UNAM.
- Rueda, M. (2006). *La evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: Serie Pensamiento Universitario No. 100, IISUE, UNAM.
- Rueda, M. (coordinador) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Extraído el 17 de septiembre de 2010, de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredo J. (2010). La Evaluación de la Docencia en las Universidades Públicas Mexicanas: un Diagnóstico para su Comprensión y Mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 77-92. Extraído el 17 de septiembre de 2010 de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.pdf.
- UNESCO, (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Programa Regional de Políticas Educativas para la Profesión Docente. Documento General 2007*. Magaly Robalino (Coord.). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), mimeo.



ISSN: 1989-0397

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

EVALUATION OF THE TEACHING PERFORMANCE

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE ENSINO

Francisco J. Tejedor

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf

Puede aceptarse sin temor a estar equivocado que tradicionalmente las tareas de profesionalización de los docentes se han venido acometiendo sin las debidas bases teóricas o experimentales que las fundamentasen adecuadamente. Y todo ello, aunque pueda parecer paradójico, por no existir acuerdo respecto a lo que es un "buen profesor" ni sobre las finalidades de la enseñanza. Quizá por esta razón, la evaluación de la docencia (Tejedor y García-Valcárcel, 1996), y del subsistema profesorado, es todavía un problema con importantes limitaciones, no sólo de índole teórico (diversidad de finalidades y carencia de modelos de profesor ideal) sino también de carácter práctico, ya que es difícil elegir la estrategia evaluativa adecuada puesto que su validez ha de establecerse indirectamente ante la carencia mencionada de un modelo teórico que delimite con claridad los parámetros que definen el constructo "calidad docente" (García-Valcárcel, 1992; Tejedor, 2003; Román y Murillo, 2008).

Lo que sí tenemos muy claro respecto a la evaluación del profesorado es que se trata de un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora. El criterio básico será conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente haciendo buenos los propósitos de la evaluación formativa.

El proceso de evaluación se concibe igualmente como estrategia adecuada para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para la necesaria innovación metodológica (Bolívar, 2008; Tejedor, 2009).

El sentido formativo de la evaluación reside en el supuesto de pensar que la información que se le proporciona va a estimular al profesor a realizar los cambios pertinentes. Para explicar la mejora que se produce en los profesores que reciben valoraciones de su actuación docente suele hacerse referencia a la teoría de la "disonancia cognitiva" de Festinger: la información proporcionada pone en marcha un mecanismo de retroalimentación de manera que se produce en el profesor una cierta disonancia o insatisfacción que le induce a cambiar. Se pone en marcha un mecanismo de autoconfrontación de la imagen que el profesor tiene de sí mismo con la que de él tienen los demás. Podemos pensar que este mecanismo es suficiente para producir efectos de cambio?, es suficiente la realización de este proceso para mejorar la enseñanza?. Las respuestas pueden venir dadas por una triple vía:

- a) El sistema de feedback en la evaluación; el feedback es una conducta compleja que supone percepciones, cogniciones, motivaciones, etc. que influyen, positiva o negativamente, en los comportamientos de las personas.
- b) Evaluación y teoría de la confrontación; término extraído de la psicoterapia, vinculado a los procesos de autoestima y relacionado con la insatisfacción, lo que puede favorecer la producción de cambios.
- c) Evaluación y motivación; la tarea de motivar al profesorado en su actividad docente es un reto cada día más inaplazable; cualquier incentivo para lograrlo será bien recibido.

Revisemos opiniones sobre el concepto de evaluación de desempeño, teniendo a focalizarlo en la profesión docente. Mondy y Noé (1997) sostienen que: "la evaluación de desempeño, es un sistema formal de revisión y evaluación periódica del desempeño de un individuo o de un equipo de trabajo". Evaluar el desempeño de una persona significa evaluar el cumplimiento de sus

funciones y responsabilidades, así como el rendimiento y logros obtenidos de acuerdo a su cargo, durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados. Se pretende dar a conocer a la persona evaluada sus puntos fuertes y sus necesidades formativas para mejorar su actuación profesional.

En el mismo sentido en que lo plantean Pereda y Berrocal (1999) quienes la definen “como el proceso sistemático y periódico de medida objetiva del nivel de eficacia y eficiencia de un empleado, o equipo, en su trabajo.” La evaluación de desempeño docente generalmente se elabora a partir de programas formales de evaluación, basados en una razonable cantidad de informaciones respecto de los empleados y de su desempeño en el cargo.

Evaluar el desempeño docente es un proceso por medio del cual se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de las responsabilidades del docente en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes a partir de información válida, objetiva y fiable relacionada con los logros de sus estudiantes y el desarrollo de sus áreas de trabajo.

Esta evaluación debe tener en cuenta las funciones específicas del docente, que pueden expresarse en dos categorías que recogen los saberes, habilidades, actitudes y valores inherentes a la función docente:

- El saber: ¿Sabe lo que enseña? ¿Sabe como enseñarlo? ¿Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes?...
- El hacer: ¿Hace lo que se ha comprometido? ¿Lo hace bien? ¿Es respetuoso con sus alumnos?...

El primer objeto de evaluación corresponde al dominio de los saberes; el segundo al dominio de las conductas; ambos dominios, junto a las propuestas resultantes de desarrollo profesional, conforman lo que entendemos por “desempeño”

Vemos pues que un sistema de evaluación de desempeño debe abarcar el conjunto de mecanismos que permite definir el grado en que las personas contribuyen al logro de los estándares requeridos para el cargo o puesto que ocupan en la organización, así como para los objetivos de la institución. Facilita las acciones necesarias para su desarrollo profesional y personal, así como para aumentar sus posibilidades profesionales futuras (Tejedor y Jornet, 2008).

Para Werther y Davis (1989) una organización no puede adoptar cualquier sistema de evaluación del desempeño, el sistema debe ser válido y confiable, efectivo y aceptado. El enfoque debe identificar los elementos relacionados con el desempeño, medirlos y proporcionar retroalimentación a los empleados.

En el último decenio los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar (Murillo, 2006). Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación (Valdés, 2000).

Los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios. Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que haga justo y racional ese proceso y que permita valorar su desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad. La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes (Valdés, 2000, p.14-15).

Tradicionalmente, la evaluación del profesorado se limitaba a los procesos ligados a la selección inicial del profesorado: evaluación del profesorado en prácticas y selección de los docentes para su contratación. Sin embargo, poco a poco se va extendiendo la importancia de la evaluación del desempeño docente como medio para su desarrollo profesional. En todo caso, conviene destacar que dicha evaluación es un ámbito tradicionalmente conflictivo, con una gran variabilidad de situaciones entre los diferentes países y plagado de problemas de todo tipo. En no pocos países, la evaluación provoca en los profesores una multitud de sentimientos desagradables, especialmente cuando somos objeto de ella: desconfianza, temor, miedo, inseguridad y, a veces, pánico. Desgraciadamente, tenemos una imagen traumática de la evaluación porque ésta, en muchos contextos, es sinónimo de arbitrariedad, de subjetividad, de irracionalidad y de poder autoritario y aplastante.

Valdés (2000) afirma que la evaluación del desempeño docente es una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente. La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

La evaluación del profesorado no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización. La evaluación y el plan de desarrollo profesional deben cumplir un papel formativo que permitan al docente integrarse en la comunidad educativa a partir de las opiniones sobre su actividad de los miembros de dicha comunidad: directivos, compañeros, padres, alumnos, su propia opinión... Para ello debemos planificar evaluaciones claramente definidas, en base a evidencias reales que informen adecuadamente al docente de sus aciertos y debilidades como base para elaborar su propio plan de desarrollo profesional formativo.

El problema más acuciante del proceso evaluador del profesorado es el que atañe al empleo que la administración y la comunidad educativa puedan hacer de los informes o certificados de evaluación y de las implicaciones derivadas de ella. La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover celos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes (Tejedor, 2003)

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes (Valdés, 2000). Al plantearnos evaluar el desempeño docente es importante tener en cuenta que:

- Es indispensable estar seguro de que lo que se evalúa es lo que se considera efectivamente un desempeño deseable
- Debe prestarse tanta atención a la "cultura evaluativa" que se originará con la puesta en marcha del plan de evaluación como a los procedimientos e instrumentos de evaluación.
- Debe tenerse en cuenta que tan importantes son los procesos como los resultados; que tan importante es la información cuantificable y "objetiva" como la información subjetiva; que tan importante es que quien evalúe se coloque fuera del proceso evaluado, como que quien está dentro e involucrado pueda participar en la evaluación; que tan importante es que se evalúe desde aquello que se ha asumido como social deseable como que se haga desde lo que es deseable y valioso para cada sujeto particular.

Aunque de estos planteamientos pueda deducirse que hay muchas cuestiones todavía objeto de discusión (y efectivamente podemos pensar que así es), lo que sí vamos teniendo cada día más claro respecto a la evaluación es que:

- Se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza
- Se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente
- Se pretende informar al profesor para ayudarle a cambiar
- La evaluación permite investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Aunque no hay recetas universales, se sabe que hay comportamientos docentes que ayudan mejor que otros a conseguir los objetivos propuestos, a conseguir mejores resultados
- La evaluación del profesorado es un fenómeno complejo, que requiere estrategias diversas, integrantes de un programa de evaluación amplio que incluya necesariamente referencias a diversos elementos de la institución: organización del centro, programas docentes, recursos, capacitación de los estudiantes, contexto social, etc.

En el marco de los planes estratégicos que se diseñan para la mejora de la calidad de los centros y del propio sistema educativo en su conjunto, la evaluación del desempeño docente se concibe como el decisivo factor humano, adecuadamente contextualizado, para conseguir la dinamización del proceso de modernización y cambio en las escuelas. Nadie en los momentos actuales parece poner en duda que la evaluación del desempeño profesionales docentes es una necesidad que coadyuva (no determina) a mejorar los niveles de la calidad-equidad de un sistema educativo. Esta

postura implica aceptar que los educadores que se desempeñan en el aula y en la institución educativa son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes y que se involucran en esa tarea con todas sus capacidades y valores. Compromiso que se verá respaldado por los profesores si perciben unos principios gestores del procedimiento evaluativo caracterizado por la objetividad, la pertinencia, la transparencia, la participación y la equidad. Sea como fuere, es importante señalar algunos riesgos de la evaluación (Murillo, 2006, p.33)

- Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad.
- Determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación no de desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación.
- Si no es consensuada puede derivar en problemas en su aplicación.
- Si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad.
- Es necesario contar con un número muy importante de evaluadores bien preparados. La experiencia está plagada de buenos modelos de evaluación que después, al ser mal aplicados, constituyen un fracaso.

1. DESARROLLO: ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Revisando los procedimientos que se están utilizando para la evaluación del desempeño docente nos encontramos con las siguientes variantes:

1.1. Basados en la opinión de los docentes

En cualquier caso, creemos que se hace necesario un análisis mas profundo sobre las implicaciones conceptuales de la "autoevaluación", del "autoestudio", ya que, cuando menos, es un término confuso, ya que los criterios, normas, estrategias, metodologías, procedimientos, técnicas e instrumentos, e incluso gran parte de los datos, son establecidos y definidos al margen de aquellos que son evaluados y éstos sólo se limitan a una tarea "recopiladora".

Un auto-informe es un instrumento que permite a un profesor aportar información sobre su actividad docente. Suele estar pensado para conocer el modo que ha resuelto los problemas asociados a la planificación, el desarrollo y los resultados de su práctica. La mismo tiempo, el docente puede aportar valoraciones y reflexiones importantes para la mejora de su práctica docente y para la organización de la docencia que se realiza en su propio centro, considerando para ello: apoyo a las actividades de planificación de la tarea, los recursos y condicionantes de desarrollo de su trabajo, los resultados obtenidos, docencia, propuestas de mejora, sus necesidades de formación...

Los autoinformes son muy utilizados básicamente para evaluar aquellas conductas que no son fácilmente observables o que siéndolo requieren excesiva dedicación por parte del evaluador. Esta metodología de obtención de datos se constituye en un procedimiento valioso para evaluar los diferentes componentes y procesos implicados en la acción docente debido a la facilidad de elaboración del protocolo para obtener los datos, su rápida administración e interpretación de los resultados que aportan.

A pesar de su uso mayoritario, la validez de esta metodología puede ser razonablemente cuestionada, bien porque el docente puede no ser plenamente consciente de algunas de las conductas sobre las que tiene que informar o bien porque existen dudas sobre si las personas realmente informan de lo que hacen o, de algún modo, falsean la verdad. Las propuestas metodológicas que incorporan el autoinforme del docente tratan de incluir estrategias que posibiliten la verificación (evidencias) de la información ofrecida. Pese a todo habrá que pensar en analizar en profundidad si los autoinformes son útiles, si aportan la información deseada y si realmente pueden ser considerados instrumentos útiles para la consecución de los objetivos propuestos en el proceso evaluativo del desempeño docente.

1.1. Basados en la opinión de supervisores, inspectores, directivos y otras autoridades docentes

Este procedimiento puede hacer pensar al docente que el objetivo de la evaluación pone el énfasis en el control más que en la ayuda y desnaturalizar la esencia básica que debe conllevar la práctica evaluadora de los docentes. Puede ser útil para obtener información de algunos indicadores complementarios a los que pueden recogerse de estrategias basadas en la autoevaluación y en la opinión de otros agentes evaluadores (compañeros, padres, alumnos...).

1.2. Basados en la opinión de alumnos

Este procedimiento requiere, como es lógico, una cierta madurez de valoración y crítica por parte del alumno, lo que supone que sea un procedimiento restringido a niveles medios y superiores de educación. En efecto, a la opinión de los alumnos se ha recurrido, en algunos casos como fuente de información única, para la evaluación del docente universitario y, en estudios piloto, para la evaluación de docentes de enseñanza secundaria. No pocos expertos opinan que es el mejor procedimiento para evaluar pues el alumno es el permanente observador de la actuación docente (Tejedor, 2003). Su práctica se basa en la aplicación de un cuestionario que, como veremos, está siendo objeto de permanente análisis psicométrico y adaptación a los cambios de perfil de la actuación docente sugeridos por las nuevas propuestas didácticas.

1.3. Basados en la aplicación de instrumentos estandarizados para medir capacidades o competencias específicas de los docentes

Puede tener, sobre todo, sentido su aplicación si la evaluación incluye referencias explícitas a la evaluación de contenidos "específicos": idiomas, música, práctica deportiva, habilidades concretas... Aunque ocurre que algunas de estas actividades que hasta ahora se consideraban especiales tienen a incorporarse a los programas de formación inicial (idiomas, por ejemplo) siendo, como ocurre con las materias curriculares básicas, mucho más problemática y cuestionada por los docentes su inclusión en los contenidos objeto de su propia evaluación.

1.4. Basados en el análisis de los logros alcanzados por los alumnos

Podría pensarse que debiera ser el mejor procedimiento para evaluar el desempeño docente, siempre que pudiera establecerse nitidamente la relación "alumno aprende -> buen profesor", "alumno no aprende -> mal profesor". Sin embargo el dato relacionado con el rendimiento de los alumnos es, sin duda, el que puede generar más inquietudes y dudas en el profesorado. Por una parte, admitiendo que el objetivo principal de la actividad docente es producir aprendizajes en los alumnos, parece razonable incluir el rendimiento de los alumnos como indicador de calidad de dicha actividad. Sin embargo, la idea de asociar calidad docente con buenos resultados no es una relación inequívoca por multitud de razones, entre otras porque las condiciones de trabajo en los distintos centros pueden ser muy diferentes y porque no es

posible, sobre todo en los centros públicos, limitar el acceso a determinados grupos de alumnos cuyo rendimiento puede anticiparse como poco satisfactorio. Razones que van condicionar en gran medida los logros estudiantiles invalidando la pertinencia de establecer con claridad la relación entre calidad docente y rendimiento de los alumnos. Por ello, cualquier indicador de rendimiento de los alumnos que se utilice para valorar la competencia docente deberá incorporar como "variables condicionantes", al menos, las siguientes: características del currículum, características de la institución, medio sociofamiliar del que proceden los alumnos así como sus capacidades y actitudes.

1.5. Modelo de evaluación por competencias

La competencia profesional puede definirse como "el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades, técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que está ofreciendo su servicio" (Gutiérrez, 2005). Esta conceptualización de competencia integra múltiples funciones:

- Cognitiva: adquirir y usar conocimientos para solucionar problemas de la vida real
- Técnica: habilidades, puesta en práctica de procedimientos
- Integradora: integración de conocimiento teórico y aplicado
- Relacional. Comunicación efectiva
- Afectivo-moral: respeto a personas y situaciones

En el modelo de evaluación del desempeño docente por competencias se asume que los procedimientos de evaluación deben venir condicionados por las condiciones institucionales en las que el profesor desempeña su tarea, incorporando como principios generales las siguientes orientaciones básicas: Formativa, participativa, humanista y técnicamente multidimensional. (García y otros, 2008).

Los instrumentos básicos para la obtención de datos que han venido utilizándose en las distintas experiencias, vinculados algunos de ellos especialmente con algunos de los procedimientos antes presentados, han sido:

- Observación de las clases
- Entrevista a profesores
- Autoinforme de actuación del docente
- Portafolio
- Opinión de gestores ajenos al centro
- Opinión de autoridades docentes y compañeros con responsabilidades de gestión
- Opinión de padres y alumnos
- Pruebas para medir competencias específicas del docente
- Logros alcanzados por los alumnos

Los instrumentos deben construirse en base a las tareas, criterios y descriptores que se hayan fijado para la realización de la evaluación, generalmente fruto de un consenso entre las autoridades y los representantes de los profesores. La responsabilidad de su elaboración, aplicación, corrección y

elaboración de informes debe asignarse a equipos técnicos especializados que trabajen para organismos institucionales.

Habría de explicitar la ponderación concedida a cada conjunto de datos obtenidos por estos diferentes instrumentos. En las prácticas reales realizadas esas ponderaciones pueden cambiar. Por ejemplo las asignadas en Perú son: Autoinforme (10%), Portafolio (60%), Entrevista con un evaluador (20%), Informes de terceros (10%).

En cada país, a medida que se va poniendo en práctica un modelo concreto de evaluación se van adaptando decisiones sobre cada uno de sus componentes y, desde luego, en relación con la modalidad de instrumentos a aplicar. En Colombia, por ejemplo, se aplica un procedimiento reglamentado la Ley 715 de 2001 y el Decreto 2582 de 2003. Los instrumentos que proporcionan información son dos: "Valoración anual del desempeño", que contempla 14 aspectos generales del comportamiento docente, y el "Plan de desarrollo profesional", que, una vez revisado el anterior, identifica los aspectos que han de ser objeto de mejora, estableciéndose compromisos concretos y medibles para su consecución durante el curso de siguiente al de la aplicación del protocolo de valoración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2008). "Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, nº 2, 56-74.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 3, 96-108.
- García-Valcárcel, A. (1992). "Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, 31-50.
- Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: implicaciones para la acreditación de los programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, número monográfico, 253-270.
- Mondy, R. Y Noe, R. (1997). *Administración de recursos humanos*. México, Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Murillo, F.J. (Coord.). (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile, UNESCO.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2008). "La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 2, 1-6.
- Tejedor, F.J. (2003). "Un modelo de evaluación del profesorado universitario". *Revista de investigación Educativa*, 21, 1, 157-182.
- Tejedor, F.J. (2009). "Evaluación del profesorado universitario". *Estudios sobre Educación*, 016, 79-102.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (1996): La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. en F.J. Tejedor y J.L.

- Rodríguez Diéguez (Eds) *Evaluación Educativa. II. Evaluación institucional*. Salamanca, Servicio de Publicaciones, 93-122.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J. (2008). "La evaluación del profesorado universitario en España". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número especial*.
- Valdés, V. H. (2000). "En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores". Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. OEI, México, 23 al 25 de mayo. Disponible en: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- Werther W. Y Davis K. (1989). *Administración de personal y recursos humanos*. México, Editorial Mc Graw-Hill, México.





ISSN: 1989-0397

EL PORTAFOLIOS DE EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE

ASSESSMENT PORTFOLIOS AS A STRATEGY OF TEACHER TRAINING AND EVALUATION

AS CARTEIRAS DE AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DOCENTE

Yolanda E. Leyva

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art25.pdf

El presente seminario aborda el tema del portafolios docente como estrategia para la evaluación con fines de mejora continua e innovación educativa. El análisis inicia con una breve reflexión de los retos que enfrenta la educación superior para dar respuesta a los nuevos esquemas de formación profesional que tienen implicaciones directas en la práctica docente. Las tendencias actuales de formación profesional se orientan a promover la educación basada en competencias, enfoque que en la última década se ha venido generalizando en el ámbito de la educación superior a nivel internacional.

Presenta también algunas reflexiones acerca del potencial de la evaluación auténtica para la reflexión y mejora de las prácticas docentes, así como algunos elementos conceptuales y metodológicos apropiados para el desarrollo de modelos cualitativos de formación y evaluación de la docencia en el contexto actual, haciendo referencia al portafolios docente como una estrategia integradora de sustento a la autoevaluación y a la reflexión personal y colegiada de los profesores. Se recuperan experiencias que se han producido en el marco de la red iberoamericana de investigadores sobre la evaluación de la docencia y sus implicaciones para las prácticas actuales de la evaluación docente, así como las tendencias y retos que enfrentan las instituciones de educación superior en la actualidad en su tránsito hacia esquemas de formación docente que garanticen un desempeño profesional ético, responsable y eficaz.

En la reflexión se destaca la importancia de la incorporación de los profesores al trabajo colegiado para la reflexión de su práctica docente, condición necesaria para lograr una visión más clara y propositiva respecto a su propia formación como factor indispensable para lograr prácticas docentes que tengan un mayor impacto en la consecución de las metas institucionales.

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto en constante cambio, las instituciones de educación superior han empezado a promover la reflexión de profesores y alumnos en torno a conceptos como el aprendizaje a lo largo de la vida y la evaluación auténtica los cuales se han ido identificando como elementos clave de ayuda para dinamizar la mejora y la innovación en cualquier etapa del proceso educativo asumiendo los cambios que se requieren de una forma más efectiva y responsable (Seda-Santana, 2002). Aunque los conceptos forman parte del discurso en muchos foros educativos nacionales e internacionales, no es usual que los profesores se identifiquen como agentes clave para producir algún cambio en la situación actual, muchos de ellos ni siquiera son conscientes de que es necesario un cambio en sus prácticas docentes.

Las políticas que se han ido adoptando en las instituciones de educación superior de países de América y Europa; se orientan a identificar elementos que permitan la convergencia, transferibilidad y transparencia, así como las orientaciones metodológico-didácticas dirigidas al desarrollo de competencias; lo cual implica énfasis diferentes no sólo en el diseño curricular, sino de manera más notable en las prácticas de la docencia de aquellas que habitualmente se venían utilizando en la educación superior (De Miguel, 2006; Delgado, 2006); lo cual tiene implicaciones directas en los programas de formación y evaluación de la docencia que se tienen que implementar en las Instituciones de Educación Superior, si se busca la calidad en la formación profesional.

En este tenor, la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED, 2009) reconoce que la evaluación de la docencia entraña factores políticos, éticos, teóricos, metodológicos, de uso y de evaluación y que la docencia es uno de los componentes centrales del proceso educativo por lo que se debe considerar una evaluación de la práctica docente con un enfoque formativo y de

perfeccionamiento permanente. La evaluación de los profesores es clave, sólo si les permite la reflexión a nivel individual y colegiada en las academias para analizar todos los factores que intervienen en el cambio de enfoque que está sucediendo a nivel mundial, sin descuidar el entorno social, que a su vez supone variables contextuales que afectan e intervienen de manera importante en la pertinencia del servicio educativo que ofrecen, el cual a su vez depende de una reflexión profunda de las implicaciones de estos factores en su práctica docente.

A pesar de lo complejo que se torna el panorama de la formación y la evaluación docente, también hemos de considerar que los avances y las tendencias actuales en educación, resultado de procesos de investigación serios y sistemáticos constituyen una oportunidad para la reflexión y el cambio de estas prácticas tanto en el ámbito individual como en el del trabajo colegiado.

Es necesario aprovechar la oportunidad generada por el creciente interés de evaluar los sistemas educativos y en particular de valorar la actividad docente y su papel en el logro de cambios significativos en la calidad de la educación en cuanto a su pertinencia, relevancia y eficacia. En las últimas décadas, los sistemas educativos de la OCDE y algunos países de América Latina, han proporcionado este impulso a la evaluación con la instrumentación de nuevos mecanismos internacionales, la creación de diversos organismos, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores y estándares para la construcción de modelos de evaluación docente más efectivos y útiles.

Para este seminario revisaremos algunos resultados de experiencias que integran de manera novedosa teorías y métodos de investigación social en procesos de evaluación educativa, haciendo aportaciones valiosas para la evaluación docente; desde la definición de los modelos de partida, del propósito que se persigue, y principalmente de los usos que se han hecho de los resultados de la evaluación para producir mejoras significativas en la práctica de la docencia. De manera específica se aborda el tema del portafolio docente como una estrategia integradora que ha demostrado ser útil en diversos contextos para:

1. Fortalecer la reflexión en torno al papel de la docencia en procesos de innovación educativa y pedagógica para brindar una formación profesional acorde a las demandas actuales.
2. Promover el desarrollo profesional de los profesores, mediante el desarrollo y evaluación de competencias docentes en contextos de educación superior.
3. Generar estrategias de participación colegiada para involucrar a los profesores en la toma de decisiones en torno a la planeación y evaluación institucional.
4. Promover esquemas de evaluación que involucren a los profesores en prácticas reflexivas de autoevaluación y de discusión colegiada de lo que representa actualmente el trabajo docente.
5. Impulsar la producción de proyectos formativos inscritos en los ámbitos del desarrollo y evaluación de competencias académicas y profesionales.
6. Coadyuvar a la investigación sobre enfoques y esquemas de evaluación y formación continua para el desarrollo de competencias docentes acordes con las tendencias actuales.

2. DESARROLLO

2.1. Algunos conceptos útiles de metodología de la evaluación

Para abordar adecuadamente el tema de la evaluación docente, comenzamos por rescatar algunos conceptos en torno a la evaluación educativa, para lo cual retomamos la síntesis sobre el concepto de evaluación educativa del grupo de evaluación y medición (GEM) de la Universidad de Valencia, ya que refleja de forma adecuada tales tendencias: *“Un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora”* (Jornet, 2009).

De acuerdo con Jornet (2009) abordar el diseño de un sistema de evaluación en la actualidad, si bien es una tarea compleja, conlleva claros beneficios para el desarrollo de la docencia y la calidad de las decisiones que los profesores han de tomar acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de su papel como agentes sustanciales del proceso educativo. Los modelos para evaluar la docencia que se adopten, deben permitir una comprensión de la realidad educativa en la que se lleva a cabo, lo cual requiere fortalecer en paralelo las competencias de los profesores para la investigación. De acuerdo con Stake (2006), la evaluación cualitativa tiene rasgos comprensivos y participativos porque busca comprender la complejidad de los problemas cotidianos que se viven en las aulas a partir de un estudio empírico de la actividad humana, como por ejemplo las relacionadas con la enseñanza y con el aprendizaje. Una evaluación comprensiva debe ayudar a entender lo que un programa de estudios o una práctica educativa tienen de bueno y de malo, razón por la cual los mejores estudios son los que exponen tanto las bondades, como las fallas de lo que se encuentra. Con esta intención, se recomienda realizar una descripción detallada del objeto evaluado y una interpretación de su calidad.

Si queremos que los procesos evaluativos tengan un potencial de cambio, es preciso utilizar metodologías de recogida y análisis de información concertadas e integradas en un sistema o modelo de evaluación incluyente, para que proporcionen elementos de comprensión de la realidad educativa que viven, ya que en la mayoría de los sistemas actuales no se tiene un modelo de evaluación de la docencia, sólo algunos instrumentos y técnicas aisladas, la mayoría concebidas para evaluación sumativa y con fines de control, rendición de cuentas o programas de estímulos. Se requiere trascender esta visión de la evaluación, incorporando los desarrollos de la evaluación cualitativa más comprensiva y participativa.

Los docentes son actores clave como especialistas del objeto de evaluación, además de que pueden aportar información contextual derivada de su experiencia en el ejercicio de la docencia. Su incorporación voluntaria es imprescindible en la construcción de un modelo evaluativo que pretenda ser realmente útil. Como usuarios principales de los resultados de un proceso de evaluación docente, los estudios que han incorporado el uso del portafolios docente, han comenzado por sensibilizar a los profesores en relación con el sentido formativo de la evaluación y han promovido que participen en la construcción del modelo desde su concepción. Los estudios generalmente reportan esquemas de participación conducidas por un evaluador que a la vez que capacita a los profesores en los elementos teóricos y metodológicos necesarios de evaluación, los apoya en la toma de decisiones colegiada en las fases del proceso: planeación; diseño y desarrollo del portafolios docente; selección de técnicas de análisis e interpretación de las evidencias; y uso de los resultados para la reflexión y mejora continua de la docencia.

Sólo si los profesores se integran voluntariamente, será posible ganar credibilidad y con ello obtener información útil para mejorar la práctica docente y otros procesos que permitan mejorar su desempeño. Cualquier falla o falta de consenso en alguno de estos procesos, constituye un riesgo para la validez y por lo tanto la utilidad de los resultados de la evaluación, razón por la cual el rol del evaluador en los diversos comités y grupos de trabajo en todas las etapas del proceso, además de guiar los procesos técnicos debe ser capaz de comprender el contexto en el que se desarrolla la actividad docente, predecir posibles conflictos; y en caso de que sucedan, debe tener capacidad de negociación para el logro de consensos. Esto implica que el evaluador además de las competencias conceptuales y metodológicas, debe desarrollar competencias contextuales, comunicativas, adaptativas e integrativas (Leyva y Jornet, 2006).

2.2. Tipos de estudios acerca del portafolios docente

Respecto a los tipos de estudios acerca del portafolios docente, no se incluyen en el análisis aquellos que se utilizan con fines de certificación o de solicitud de empleo; sólo se analizaron perspectivas del portafolios que recogen las características del profesor como practicante reflexivo, con base en los criterios amplios de la reflexión, el aprendizaje, el desarrollo de competencias y de los momentos de evaluación de competencias docentes. Aunque dentro de esta categoría existen variantes en la metodología de los estudios que han incorporado el uso del portafolios en modelos de evaluación formativa de la docencia; existen elementos comunes o articuladores, principalmente en términos de la metodología cualitativa y en el propósito y uso de los resultados de la evaluación. En ese sentido, el portafolios se concibe como una estrategia de evaluación formativa conformada por dos aspectos básicos:

- a) Las producciones, conformadas por el conjunto de trabajos y documentos realizados durante el proceso formativo.
- b) Los procesos de autoevaluación y de práctica reflexiva desarrollados durante y sobre las acciones realizadas en torno a los procesos formativos y de evaluación vividos.

De forma articulada, se valoran los logros alcanzados y los desempeños o actuaciones de cada profesor permitiendo inferir el nivel de desarrollo o progresión de las competencias docentes durante el programa de formación-evaluación. La variedad de productos posibles que puede contener el portafolios de evidencias está determinada por el área profesional, el tipo de competencias de acuerdo a la ubicación curricular de los programas a su cargo, lo cual determina la opción de proyecto formativo que se haya seleccionado y los procesos son explicitados en la teoría que sustenta los momentos de práctica reflexiva.

En términos de las principales diferencias, en algunos de los estudios, la etapa de planeación se centra en la construcción de un marco o perfil de referencia, a partir del cual se trabaja en la definición de indicadores, criterios o estándares como dimensiones de calidad del desempeño docente, como un marco para el diseño y desarrollo del portafolios docente. También existen experiencias de modelos evaluativos que no parten de dimensiones de calidad de la actuación docente previamente acordadas. En algunos de estos casos la experiencia ha sido muy enriquecedora, principalmente porque ha permitido explorar las representaciones que los profesores tienen acerca de la docencia. Información útil para los procesos de reflexión colegiada que permitan mediante la socialización de las características de los productos del portafolios, de manera inductiva, descubrir las mejores prácticas docentes y relacionarlas con los contextos en los que se producen.

En el caso en el que se considere necesario y posible definir previamente un marco referencial con base en dimensiones de calidad de la docencia, o bien de competencias para ejercer la docencia, parte de la metodología se ha orientado a asegurar la congruencia de este marco con las demandas actuales de

formación y desarrollo de competencias de los sistemas educativos y las características del contexto en el que se opera. En estos estudios la finalidad se orienta a encontrar áreas de oportunidad, brechas y en general divergencias en torno al marco.

En este tipo de experiencias el objetivo del portafolios, se orienta a contrastar las evidencias del portafolios contra este marco de referencia, con la finalidad de que los profesores reflexionen si su práctica docente cumple con los objetivos y valores asociados con la misión y filosofía institucionales. Un ejemplo de construcción de un marco de referencia actual, basado en criterios de profesionalidad, se organizó en torno a la definición de las competencias del profesor (Saravia, 2008) y se fundamenta en evidencia teórica y empírica generada por profesores en ejercicio de 3 universidades públicas de Barcelona.

De acuerdo con el autor, el modelo es útil porque permite entender y orientar el desarrollo del profesor en universidades occidentales, acotando que aunque se trata de un modelo operativo, flexible y fácilmente aplicable, es necesario que las instituciones que deseen usarlo, desarrollen la contextualización de los indicadores según las características propias de la realidad en que se apliquen. Una de las críticas que se han hecho cuando un modelo parte de un perfil referencial y de algún modelo de formación docente, es que el tipo de reflexión es convergente y se centra en los criterios preestablecidos, con el riesgo de ignorar información que podría ser valiosa para el descubrimiento de prácticas innovadoras, por lo que se recomienda analizar a mayor profundidad las divergencias encontradas, para poder reconocer aspectos de innovación en prácticas no previstas en los marcos.

Ya sea que el diseño de portafolios sea totalmente abierto, o esté guiado por un marco referencial previamente acordado, es fundamental desde la planeación incluir elementos que permitan garantizar que las evidencias que se incorporan aporten información útil y relevante para los procesos de reflexión y de socialización en torno a la práctica docente. En modelos evaluativos que no parten de marcos previamente construidos, se diseñan portafolios más flexibles, ya que se sustentan en la idea de que la ejecución y la calidad del trabajo docente son multidimensionales y por ello el rango de rasgos de las competencias docentes es difícil de acotar a un conjunto de criterios. Muchos aspectos del trabajo del profesor que resultan valiosos tendrán características especiales, difíciles de capturar en un estándar o indicador.

Además este tipo de modelos pretende promover que cada profesor establezca criterios internos que le permitan reconocer sus expectativas y metas en torno al ejercicio de la docencia para expresarlos y compartirlos con otros profesores (Stake y Conzuelo, 2010). Se pretende que los conocimientos se construyan incorporando los múltiples significados que aportan al estudio los profesores participantes; la concepción de conocimiento es dinámica y está vinculada con la práctica (Arbesu y Argumedo, 2010), la investigación interpretativa busca recabar las opiniones de los participantes y de otros actores externos con la intención de mostrar la complejidad de un problema y su diseño cambia a medida de que progresa el estudio (Stake, 2006).

En ambas situaciones el diseño del portafolios requiere que los profesores informen brevemente de qué se trata cada evidencia integrada y el por qué de su incorporación. Los profesores tienen que reflexionar en cada una de las evidencias la relación que existe entre la evidencia y el aprendizaje adquirido. Esto ayuda a realizar una autoevaluación y además a regular su propio aprendizaje. Todo ello le da la oportunidad al docente de tomar conciencia de qué y cómo va aprendiendo y regular su proceso de

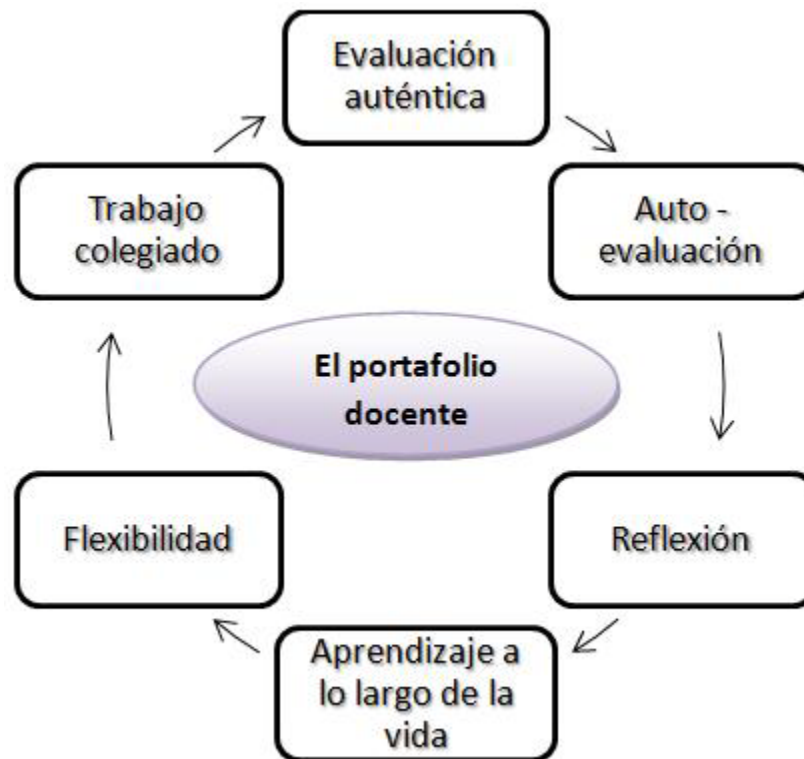
aprendizaje. Esta cualidad de reflexión constante y permanente sitúa al portafolios en el marco de un tipo de evaluación formativa (Barberá, 2005).

Los requerimientos de tiempo y la complejidad técnica que ha implicado incorporar el portafolios como estrategia de evaluación de la planta docente en una institución educativa, han permitido también reconocer elementos que facilitan su funcionalidad y favorecen la eficacia. A continuación sin pretender ser exhaustivos, Stake y Conzuelo (2010) presentaron algunos factores que podrían coadyuvar a la puesta en práctica de esta estrategia de evaluación formativa docente en instituciones de educación superior:

- Es indispensable incorporar espacios para el trabajo colaborativo entre docentes que les permitan compartir experiencias, discutir metas y valorar otros puntos de vista en el ejercicio docente.
- La incorporación del portafolios requiere de liderazgo, organización y trabajo continuo por parte de los profesores.
- Conviene incorporar evidencias de la capacidad de respuesta al entorno y la adaptación de la intervención a situaciones diversas y en una variedad de contextos y ambientes.
- Para que tenga un impacto positivo es necesario que los profesores participen de manera voluntaria e informada en el diseño del portafolios
- La ejecución y la calidad del trabajo docente son multidimensionales y por ello deben incluir un amplio rango de rasgos de las competencias docentes, incluyendo las de investigación.
- Es importante incluir evidencia de trabajo colaborativo como elemento de discusión y reflexión sobre el impacto de su práctica docente.
- En metodologías de corte inductivo, en donde no se parte de un marco de referencia preestablecido, es importante incluir material y técnicas que ayuden a cada profesor a conocer su propia representación de lo que es el trabajo docente.
- Las dimensiones de la práctica docente que se incluyan no deben ser compensatorias.
- Incorporar criterios externos a partir de un marco de referencia consensuado
- En estudios con marcos de referencia preestablecidos, propiciar también que cada profesor establezca criterios internos que le permitan reconocer sus expectativas y metas en torno al ejercicio de la docencia.
- Considerando que muchos aspectos del trabajo del profesor tendrán características especiales difíciles de capturar en un estándar o indicador y que resultan valiosas, es importante incorporar mecanismos que permitan explorar y profundizar en el sentido y significado de las prácticas divergentes.
- Si existe un marco de referencia, los profesores y el evaluador, como parte del diseño pueden desarrollar protocolos y rúbricas mediante el trabajo colegiado que coadyuven al análisis e interpretación de las evidencias del portafolios.

En el siguiente esquema se muestra una representación gráfica de los conceptos clave que hacen al portafolios docente una estrategia de evaluación formativa acorde a las tendencias actuales de un

proceso comprensivo de evaluación y formación continua en las competencias docentes para un ejercicio profesional congruente con las nuevas tendencias en educación superior.



3. CONCLUSIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES PRODUCTO DEL DEBATE EN EL SEMINARIO

Respecto al desarrollo profesional docente, y por tanto a los procesos de evaluación que pretendan dar cuenta de ello, además de los retos ya mencionados, debemos tomar en cuenta que de todos los procesos evaluativos, el que intenta dar cuenta de las prácticas docentes, representa la mayor dificultad tanto política como técnica, ya que en algunos contextos ha resultado "difícil" el logro de consensos en torno a un perfil de docencia y a un modelo de formación docente congruentes con el enfoque de la educación basada en competencias. Aparentemente la falta de acuerdos en este tópico, puede dificultar las siguientes etapas del proceso evaluativo, tales como la elección del diseño metodológico más apropiado; no obstante los estudios que se han llevado a cabo en diversos contextos, sin un marco preestablecido, también han demostrado que pueden aportar información para comprender la realidad de las prácticas y cómo y qué hacer para mejorarlas.

Aunque para algunos autores la gran diversidad de concepciones asociadas al concepto de competencias representa un obstáculo para la operación de modelos de intervención y evaluación apropiados, Rueda (2009) menciona que a partir de adscribirse a una concepción se puede trabajar en el diseño y desarrollo de programas, así como en la propuesta de criterios de intervención y evaluación acordes o congruentes con tal adopción. Agrega que a la dificultad inicial de adoptar una definición consensuada de competencia, se agrega el hecho de que la docencia se identifica como una profesión compleja y polémica; compleja en cuanto a la construcción de diversos modelos sociales que intentan dar cuenta de ella, y polémica en cuanto a la definición de roles y funciones en los distintos contextos y entornos educativos (Rueda, 2009).

De acuerdo con estas reflexiones, y retomando algunas definiciones como punto de partida, es posible sugerir un conjunto de competencias docentes. Rueda (2009) concluye que aunque es difícil sostener que las competencias docentes sean las mismas para todos los niveles, modalidades e instituciones educativas; es importante contar con parámetros comparables como resultado de asumir un enfoque de competencias, entre otras razones, porque permiten la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción, destacan públicamente lo que deben hacer los profesionistas competentes y lo que se espera de ellos, y proporcionan metas claras para la formación y evaluación de la docencia. Con lo cual es posible determinar estándares, indicadores y procesos de evaluación que permitan el reconocimiento de brechas y desde luego, con un modelo evaluativo apropiado, las condiciones necesarias para ir acortando tales brechas.

En el seminario hubo coincidencia en señalar que la competencia docente es un conjunto de elementos combinados e integrados en constante cambio o evolución, lo que hace necesario el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. Las implicaciones a nivel institucional son que los modelos de docencia así como los modelos evaluativos han de ser flexibles y adaptarse también a tal evolución. De acuerdo con un análisis del tema, Navío (2005) apunta que la competencia profesional es a la vez realización individual y exigencia social, ya que forma parte de un atributo personal pero está relacionada con el contexto, lo cual supone asumir que es necesario un proceso de socialización del trabajo desarrollado, lo cual puede lograrse mediante acciones diversas tales como procesos reflexivos de formación promovidos a partir del trabajo en las academias, lo que refuerza el uso del portafolios docente como estrategia flexible y contextualizada al ejercicio profesional.

Se comentó que algunos de los proyectos de implementación del portafolios no han sido exitosos, cuando no hay un agente que retroalimente el desempeño, ni una consecuencia tangible o estímulo asociado al desempeño, como es el caso del portafolios de evaluación del alumno, en el que es el profesor el que promueve la reflexión mediante una retroalimentación de la ejecución del alumno a partir de la revisión de sus evidencias y otorga una calificación. Al respecto, las opiniones se orientaron a reforzar la idea del colegiado como la estrategia de socialización capaz de procurar tal retroalimentación necesaria para los procesos de reflexión acerca del desempeño y que la motivación se oriente al reconocimiento de lo aprendido, manifiesto en una evolución de su práctica docente.

La necesidad de actualización permanente requiere de implicación personal, de una actitud orientada a la formación y actualización continua, como parte indispensable de la competencia profesional, ya que el ser competente aquí y ahora, no necesariamente significa serlo en un futuro; o aún en el presente, frente a condiciones diferentes e inéditas, lo cual tiene implicaciones no solo como objeto de estudio de la formación y la evaluación de las competencias docentes, sino como tema de la formación del evaluador educativo, ya que las prácticas de evaluación de profesores que pueden ser útiles y pertinentes en un contexto o tiempo, no necesariamente lo serán en otros tiempos o contextos, lo cual implica una revisión periódica de tales prácticas.

Otra reflexión significativa que surgió fue la relativa al papel del investigador de la evaluación de la docencia, en el sentido de analizar y comprender la realidad de las prácticas docentes en un momento de cambios continuos tanto en paradigmas educativos, como en necesidades y demandas de la sociedad en torno a la solución de una gran diversidad de problemas. Concluyendo que ésta debe hacerse desde dos perspectivas: La primera a partir de los modelos que desde los diferentes paradigmas de investigación didáctica se han generado; y la otra desde las apreciaciones que los propios profesores hacen acerca de

experiencias de formación, lo cual permite además el rescate de las mejores prácticas y los contextos en que se dieron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, M. I. y Argumedo, G. (2010). El uso del portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 3*, Número 1e. pp. 133-146.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas. EDUCERE. Vol. 31.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, A. M. (Coord) (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: J. M. Bosch Editor.
- Jornet, J. M. (2009). "La evaluación de los aprendizajes universitarios". Trabajo presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado en España, Publicaciones de la Universidad de Cádiz. (En prensa).
- Leyva, Y. E. y Jornet, J. M. (2006). "El perfil del evaluador educativo". Ponencia presentada en el Séptimo Foro de Nacional de Evaluación Educativa. CENEVAL, *Memorias del Séptimo Foro Nacional de Evaluación Educativa*, México. Consultado: <http://ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3235>.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. España, Octaedro – EUB.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, No. 2*. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>.
- RIIED (2008): Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 1 no. 3*.
- Sarabia, M. A. (2008). Calidad del profesorado: Un modelo de competencias académicas. *Revista de investigación educativa, vol. 26, no. 1*.
- Seda-Santana, I. (2002). Evaluación por portafolios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. pp. 1-34.
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. y Conzuelo-Serrato, S. (2010). Using personal portfolios for evaluating teaching in higher education. Ponencia presentada en el I Coloquio Iberoamericano "La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectivas" organizado por la RIIED y la Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires del 9 al 11 de noviembre de 2009.



ISSN: 1989-0397

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN IBEROAMÉRICA

TEACHING EVALUATION IN LATIN AMERICA

A AVALIAÇÃO DO ENSINO NA AMÉRICA LATINA

José González Such

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art26.pdf

La evaluación de la docencia se ha convertido durante estos años en un referente inexcusable para la consecución de la calidad en la enseñanza. Durante los últimos años ha ido cambiando, desde una situación en la que no había ningún referente de este tipo de evaluación hasta la actualidad, en la que prácticamente todos los países iberoamericanos poseen centros o servicios relacionados con los ministerios de educación centrados en la evaluación de la calidad de la educación de sus sistemas, lo que está generando mucha información, que como señalan Murillo y Román (2010:98) ... "si antes afirmábamos que no hay mejora sin evaluación, ahora estamos convencidos de que la evaluación puede ser el mayor obstáculo para el avance." El logro cognitivo continúa siendo lo prioritario e importante a medir en el campo educativo formal y estas evaluaciones se caracterizan por una gran fragmentación (Murillo y Román, 2010).

Es indudable que la evaluación de cualquier sistema educativo ha de ser global, no fragmentada, teniendo en cuenta de forma holística los elementos que componen la realidad educativa: no podemos evaluar únicamente un sistema por los aspectos cognitivos, ni por otro aspecto considerado de manera aislada. La Educación es el resultado de la conjunción de múltiples y diversos aspectos, en el que incluyen los aspectos contextuales, el profesor, el alumno, sus relaciones, etc. En este sentido coincidimos por Murillo y Román (2010) en cuanto que propugnan esta evaluación de la escuela en su conjunto y en la que debe incluirse la evaluación de la gestión de las administraciones educativas y fomentar el compromiso de la sociedad en la que se insertan. La educación debe ser un instrumento para la participación social, no un elemento aislado de la sociedad que la genera y la sustenta.

Dentro de la Evaluación de la docencia encontramos muchos y variados aspectos relacionados. La Evaluación de la Docencia en Iberoamérica debe partir de una situación multivariada, en la que se sitúan no solo los aspectos relacionados con la evaluación de la docencia sino también con los aspectos demográficos, etc. de cada uno de los países en que se va a analizar. Diversos estudios nos dan cuenta de la situación y desarrollo en distintos países (Morles, Medina y Álvarez, 2003; Salazar, 2008; Rodríguez, 2008; Parra y Trujillo, 2008; Claverie, González y Pérez, 2008; Jornet, 2009; González Such, 2009).

La búsqueda de la calidad es una constante en cualquier sistema educativo. Para lograrla, es necesario establecer una serie de requisitos y procesos que la garanticen. El eje vertebrador de cualquier sistema educativo es el binomio profesor-estudiante. Resulta evidente la necesidad de esta evaluación. Inicialmente en la mayoría de países se ha establecido el sistema de evaluación de la docencia en niveles universitarios. No obstante, en los niveles no universitarios esta evaluación no pasa de ser anecdótica y de carácter voluntario.

La internacionalización es uno de los conceptos que actualmente está tomando mayor auge. Esta internacionalización implica una serie de lineamientos sobre la base de la diversidad evidente de los sistemas que pretendemos homogeneizar. Esta dicotomía se ha revelado especialmente compleja en el EEES, en la que esta homogeneidad aún no se ha conseguido totalmente, a pesar de los diversos intentos por parte de los gobiernos.

Resulta evidente la multiplicidad de variables que influyen en la Evaluación de la Docencia. Además, se debe tener en cuenta el ámbito político, social, educativo, etc. que confluye en cada país. Como ejemplo, se describen en las tablas XXX y XXXX la situación actual en la que se encuentra cada uno de los países, y que abarcan múltiples aspectos diferenciadores, desde número de habitantes hasta PIB de cada uno de los países. No obstante, creemos que se puede llegar a un modelo común que intente asumir una

concepción globalizadora de la Evaluación de la Docencia como forma de poder contrastar los distintos sistemas y llegar a una mejora real de la docencia como eje fundamental de la educación.

Aun considerando la complejidad aludida de la función docente, numerosos autores han intentado definir cuáles son sus características fundamentales y las implicaciones que ello tiene para la evaluación (González Such, 1998). Hernández y Sarramona (2002: 559) indican que parece existir un acuerdo en considerar que es *"una ocupación polivalente, que incluye valores, principios morales, además de habilidades didácticas y conceptuales"*. Tejedor (2003:176) señala que la *"evaluación del profesorado es un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora. (...) El proceso de evaluación debe concebirse igualmente como estrategia adecuada para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para la necesaria innovación metodológica."*

Tejedor (2003:164) señala dos consecuencias cuando aceptamos que el propósito de la evaluación es avanzar en la mejora (innovación):

- *"la evaluación ha de ser parte integral del planteamiento innovador (no un dispositivo subordinado), lo que exige la participación de las partes implicadas en todas las fases del proceso"*
- *debe desligarse de cualquier intento de fiscalización y penalización, intentando valorar los diversos elementos del proceso educativo con el principal objetivo de informar al propio proceso de las condiciones para su transformación y mejora."*

La evaluación de la docencia puede ser estudiada desde distintos puntos de vista: desde inserta en un sistema de evaluación institucional hasta la evaluación de la docencia que realiza el profesor en un aula concreta. Esto hace que las dimensiones a considerar varíen en función de distintos aspectos. Incluso dentro de un mismo país las dimensiones que se consideran importantes para definir un profesor de calidad varían en función de los niveles considerados e incluso entre instituciones del mismo nivel (Universidades, etc.).

TABLA 1. ORGANISMOS DE ACREDITACION POR AÑO DE CREACION

1990 – CSE Chile
1992 – CNA Colombia
1995 – CONEAU Argentina
1995 – MEC Uruguay
1999 – CNAP Chile
1999 – SINAES Costa Rica
2000 – COPAES México
2000 – CNEA Ecuador
2001 – ANECA España

FUENTE: REVELO, 2002: 5.

Los sistemas de acreditación y evaluación se pusieron en marcha en la década de los 90; otros se han ido creando posteriormente. Se han realizado algunos estudios sobre los sistemas de evaluación y

acreditación en el ámbito iberoamericano (Revelo, 2002). En este estudio, Revelo realiza un análisis de 10 países. Como señala, "En conjunto se aprecia heterogeneidad, por su origen, objeto, naturaleza y formas de organización." (Revelo, 2002:2). Estos sistemas se han creado en algunas ocasiones desde el gobierno: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España o Uruguay, mientras que en otros casos han sido las instituciones implicadas, agrupándose en asociaciones, las que crearon estos sistemas, como en el caso de México y Venezuela, o en el caso de Costa Rica en el que varias universidades se unieron.

Ahora bien, ¿Qué indicadores podemos utilizar para evaluar la docencia y al profesorado?. Ha habido múltiples acercamientos, con distintos indicadores que señalan de nuevo que no existe un único modelo que pueda cubrir las necesidades de las instituciones o de los estados para evaluar al profesorado. Como ejemplo, incluimos las dimensiones e indicadores que Fernández Lamarra y Cópola (2008) extraen como fundamentales para evaluar la función docente a partir de otros informes en los que se comparan las seis primeras evaluaciones externas realizadas por la CONEAU. En este sentido, Tejedor (2009) realiza un metaanálisis referencial de conductas del profesor que se asocian con el buen rendimiento académico de los estudiantes universitarios y con una mayor eficacia docente.

TABLA 2. DIMENSIONES E INDICADORES PARA EVALUAR LA FUNCIÓN DOCENTE

Dimensión	Indicadores
La remuneración de los docentes y la distribución del tipo de dedicación	Proporción de docentes por alumno. Cantidad de docentes con dedicación simple, semiexclusiva y exclusiva
El estudio del sistema de incentivos	Relación de docentes-investigadores en el programa de incentivos sobre total docentes.
El análisis de la propuesta curricular El examen de la articulación teoría práctica de distintas ofertas académicas en particular las carreras profesionalizantes	Porcentaje de retención. Tasa de graduación. Rendimiento de los alumnos Análisis de la oferta educativa de grado y posgrado.
Estrategias de promoción y formación del personal docente	Porcentaje de docentes concursados. Porcentaje de docentes con formación de posgrado.
Estudio de la relación entre investigación /profesionalización	Participación de los docentes en investigaciones. Dedicaciones a la docencia, a la investigación. Políticas de promoción científica
Costos	Cantidad de alumnos por docente Gasto por alumno. Gasto por egresado

FUENTE: FERNÁNDEZ LAMARRA Y CÓPOLA, 2008.

2. DESARROLLO: FUENTES E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Son muchas las fuentes de información que se han propuesto para recoger información sobre el profesorado, las principales son:

- Rendimiento de los estudiantes
- Evaluación por iguales
- Alumnos
- Autoevaluación
- Evaluación por expertos
- Evaluación por administradores o superiores (administradores, decanos, etc.)
- Exalumnos

- El clima de clase
- Materiales
- Productividad investigadora
- Informes: notas, matriculados, etc.
- El portafolio

Cabe utilizar varias fuentes de información para evaluar la docencia para favorecer la calidad de la información. Elizalde y Reyes (2008) señalan diversos modelos: el modelo basado en la opinión de alumnos, el modelo de evaluación a través de pares, el modelo de autoevaluación y el modelo de evaluación a través del portafolio. Los distintos usos de estas fuentes de información han sido objeto de análisis desde la RIIED (Litwin, 2010; Arbesú y Argumedo, 2010, Páez, 2010).

Tejedor y Jornet (2008) indican que el modelo global de evaluación del subsistema profesorado deber tener en cuenta las siguientes aspectos y fuentes de información:

- *“Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías). Autoinforme del profesor, opinión de las autoridades académicas del centro y opinión de los alumnos.*
- *Evaluación de la actividad investigadora, a partir de indicadores relacionados con la calidad, la cantidad y la utilidad social y académica (incorporación de los resultados de investigación y de las aportaciones metodológicas a la actividad instructiva).*
- *Evaluación de la actividad departamental.*
- *Evaluación, con carácter complementario, de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad (universitaria, profesional y social).*
- *Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor. Para obtener una valoración realista, sin sesgo, deberán considerarse las condiciones académicas, personales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo del profesor evaluado. Esto incluye su status profesional, organización académica, disponibilidad de recursos para docencia e investigación, programas de formación docente de la institución y características de los alumnos, con el fin de contextualizar ampliamente el proceso de evaluación del profesorado en sentido amplio.”*

De cada una de estas fuentes podremos obtener información mediante distintos instrumentos, entre los que se encuentran los cuestionarios, la observación, los registros académicos, las pruebas de rendimiento, pruebas estandarizadas o no estandarizadas, los comentarios escritos, los grupos de discusión, los materiales utilizados por el profesor, etc. Un aspecto fundamental en la recogida de información de estos instrumentos es que estén técnicamente bien contruidos.

Aunque no se encuentra un acuerdo respecto a lo que se considera un buen profesor, Tejedor (2003:165) señala algunos aspectos que se tienen claros respecto la evaluación:

- 1) *“Se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza*
- 2) *Se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente*
- 3) *Se pretende informar al profesor para ayudarle a cambiar*

- 4) *La evaluación permite investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje*
- 5) *5) Aunque no hay recetas universales, se sabe que hay comportamientos docentes que ayudan mejor que otros a conseguir los objetivos propuestos”*

El estudio de la evaluación de la docencia exige tener en cuenta diversos aspectos:

- País y contexto socioeducativo
- Nivel del que se trate: Primaria, Secundaria o Superior
- Usos de la evaluación: Formativo o Sumativo

Los aspectos que debemos considerar son:

- Qué se evalúa
 - Dimensiones docentes. Profesor efectivo
- Cómo se evalúa
 - Metodología de la Evaluación
 - Instrumentos
- Para qué se evalúa: Usos de la evaluación
 - Formativo
 - Sumativo
- Quién evalúa
 - Pares, compañeros
 - Del mismo departamento
 - De otros departamentos
 - Autoridades académicas: Director, Decano...
 - Estudiantes
 - Evaluadores externos
 - Autoevaluación
- Aspectos éticos

Así, si consideramos un modelo global que asuma distintos aspectos del profesor para su evaluación, se pueden señalar los aspectos y fuentes de recogida de información que señala Tejedor (2003:165):

“a) Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías):

- *opinión de los alumnos*
- *opinión de las autoridades del centro*
- *autoinforme del profesor*

b) Evaluación de la actividad investigadora, a partir de indicadores relacionados con la calidad, la cantidad y la utilidad social y académica (incorporación de los resultados de investigación y de las aportaciones metodológicas a la actividad instructiva)

c) Evaluación de la actividad departamental

d) Evaluación, con carácter complementario, de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad (universitaria, profesional, social,...).

e) Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor. Es importante este último punto ya que si queremos obtener una valoración realista, insesgada, habrán de tenerse en cuenta las condiciones académicas, personales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo del profesor evaluado: status profesional, organización académica, disponibilidad de recursos, programas de formación docente de la institución, características de los alumnos,..."

Resulta evidente la multiplicidad de variables que influyen en la Evaluación de la Docencia. Además, se debe tener en cuenta el ámbito político, social, educativo, etc. que confluye en cada país. La situación actual en la que se encuentra cada uno de los países es muy diversa y abarca múltiples aspectos diferenciadores, desde número de habitantes hasta PIB de cada uno de los países, así como la forma de evaluar la docencia. No obstante, desde la RIED, y a partir de las distintas reuniones que se han realizado, se han concretado las siguientes Dimensiones a tener en cuenta (RIED, 2008; Rueda, 2008):

1. Dimensión política de la evaluación.
2. Dimensión teórica.
3. Dimensión Metodológica-procedimental.
4. Dimensión de uso.
5. Dimensión de evaluación de la evaluación.
6. Dimensión ética (disgregada en el Coloquio de Buenos Aires).

Las líneas de investigación que se deben tener en cuenta a la hora de abordar la ED las indica Rueda en 2008:

- Uso de resultados de la evaluación de la docencia
- Impacto de la evaluación de la docencia
- Investigaciones comparadas entre países iberoamericanos
- Metodologías de investigación de la evaluación de la docencia
- Estructuras de formación docente en diversos países y su vinculación con la evaluación docente.
- Evaluación de la docencia con propósito de acreditación/certificación
- La evaluación de competencias como alternativa de mejoramiento
- Evaluación formativa y su legitimación

Durante el último coloquio de la RIED se realizaron distintos acercamientos para analizar la situación actual de la Evaluación de la Docencia en algunos países: Rueda et al, 2010; Lora, Torquemada y Olvera,

2010; Contreras, 2010; Cordero y Luna, 2010), o desde la perspectiva de la evaluación de competencias docentes (Cisneros-Cohernour y Stake, 2010; Leyva, 2010; García y Loredó, 2010, entre otros trabajos.

Como vemos, la RIIED está centrando su trabajo en muchos ámbitos de la Evaluación de la Docencia para dar respuesta a una realidad: la mejora de la docencia en los distintos niveles educativos como pilar fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza, en un ámbito en el que la característica fundamental es la heterogeneidad, tanto a nivel de estados (extensión, número de habitantes, etc.) como en los sistemas educativos y, por supuesto, en la evaluación de la docencia que es el ámbito que nos ocupa. La pregunta es si llegaremos algún día a consensuar un modelo de evaluación que tenga unas características comunes.

Como podemos comprobar, la Evaluación de la Docencia es un tema de especial relevancia en el que debemos tener en cuenta múltiples factores. Una evaluación bien realizada repercutirá sin duda en la mejora de la enseñanza en cualquiera de los niveles considerados.







REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cisneros-Cohernour, E. y Stake, R. (2010). La Evaluación de la Docencia en Educación Superior: de Evaluaciones Basadas en Opiniones de Estudiantes a Modelos por Competencias. Reflexiones sobre el Caso Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 218-231. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art17.pdf.
- Claverie, J., González, G., y Pérez, L. (2008). El Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en la Argentina: El modelo de la CONEAU. Alcances y Límites para Pensar la Mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), pp. 148-164. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art10.pdf>.
- Contreras, G. (2010). Diseño y Operación de un Sistema de Evaluación del Desempeño Docente con Fines Formativos: la Experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 179-191. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art14.pdf.
- Cordero, G. y Luna, E. (2010). Retos de la Evaluación de los Programas de Formación de Profesores: el Caso de un Programa en Métodos de Aprendizaje Cooperativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 192-201.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007): Anuario Estadístico Educativo 2006. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/anuario_estadistico2007.pdf
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-elizaldereyes.html>
- Fernández Lamarra, N.; Coppola, N. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. *En Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México, DF. 29, 30 y 31 de octubre de 2008 p. 96-123. Disponible online en: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf
- García, B. y Loredó, J. (2010). Validación de un Modelo de Competencias Docentes en una Universidad Pública y otra Privada en México. Reflexiones sobre el Caso Mexicano. *Revista Iberoamericana de*

- Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 246-263. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf.
- González Such, J. (1998): Evaluación de la Docencia Universitaria. Valencia: CSV.
- González Such, J. (2009): La evaluación del profesorado Universitario. En J.M. Jornet (Ed.): La letra sin sangre entra. Testimonios sobre la educación en la España democrática (1978-2008). Valencia: PUV.
- Hernández, M. y Sarramona, J.: La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón* 2002, 54, 4, 559-575.
- http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art15.pdf.
- Jornet, J. M. (2009): *La evaluación del sistema educativo en la España democrática*. En J.M. Jornet (Ed.): La letra sin sangre entra. Testimonios sobre la educación en la España democrática (1978-2008). Valencia: PUV.
- Leyva, Y.E. (2010). La Evaluación como Recurso Estratégico para la Mejora de la Práctica Docente ante los Retos de una Educación Basada en Competencias. Reflexiones sobre el Caso Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 232-245. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art18.pdf
- Leyva, Y.E. (2010). La Evaluación como Recurso Estratégico para la Mejora de la Práctica Docente ante los Retos de una Educación Basada en Competencias. Reflexiones sobre el Caso Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 232-245. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art18.pdf.
- Litwin, E. (2010): La Evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v3, n1e, Disponible online en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.html
- Lora, L.E; Torquemada, A.D. y Olvera, B.I. (2010): Usos e impacto de la docencia en la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo: resultados de la meta-evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v3, n1e, Disponible online en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art7.html
- Morles, V.; Medina, E. y Alvarez, N. (2003): La educación Superior en Venezuela. Informe 2002 a IESALC_UNESCO.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2010): Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n 53n, 97-120.
- Páez, R.O. (2010). Evaluación de las funciones docentes en Entornos Instructivos Virtuales (EIV). Certezas, cuestionamientos y sinceramiento. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 147-158. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art11.pdf.
- Parra Sandoval, M.C. Trujillo, M. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Venezuela: una Tarea Inconclusa. *En Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México, DF. 29, 30 y 31 de octubre de 2008 p. 85-95. Disponible online en: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art6.pdf
- Revelo, J. (2002): Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. Reto de garantía y de fomento de la calidad. *Primer Seminario Internacional: Educación Superior, Calidad y Acreditación*. Cartagena, 10 al 12 de julio.

- RIIED (2008). "Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación docente". Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, volumen 1, número 3 (e). Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.pdf
- Rodríguez, J. G. Evaluación del Profesorado en Universidades Públicas. Una Aproximación a la Situación en Colombia. *En Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México, DF. 29, 30 y 31 de octubre de 2008 p. 46-66. Disponible online en: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art4.pdf
- Rueda Beltrán, M. (2008). *La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas en México*. In *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México, DF. 29, 30 y 31 de octubre de 2008 p. 8-17. Disponible online en: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf
- Rueda, M.; Luna, E.; García, B. y Loredó, J. (2010): la evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: Un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v3, n1e, Disponible online en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.html
- Salazar Ascencio, J. (2008). 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 IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México, DF. 29, 30 y 31 de octubre de 2008 p. 67-84. Disponible online en: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art5.pdf
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)(2006): Anuario 2006 de Estadísticas Universitarias de la República de Argentina.
- Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>
- Tejedor, F.J. (2003): Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 153-182.
- Tejedor, F.J. (2009): Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*, 16, 79-102.

ANEXO 1. FUENTES DE INFORMACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN DISTINTOS PAÍSES IBEROMERICANOS

País	 México	 Argentina	 Venezuela	 Chile	 España	 Colombia
Instituciones Ed. Superior IES/Universidades	2.107/126	106/86	180/23	60	177	279
	Pub Priv	Pub Priv	Pub Priv	Pub Priv	Pub Priv	Pub Priv
Porcentaje		47 53	46 54	42 58	68 32	50.53 49.46
% Estudiantes	67 33	83.50 16.50	65 35	57 43	89 11	31.40 68.40
Estudiantes	2.446.726	1.304.003 (2006)	687.694 (2001)	250.000 Pub.	1.504.276	1.300.000 (2006)
Ley reguladora	Ley para la Coordinación de la Educación Superior Ley General de Educación	Ley de Educación 2006 Ley 24.521 de Educación Superior 1995	Ley Orgánica de Educación Ley de Universidades 1972	Ley No.18.692 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) 1990	Ley Orgánica de Universidades (LOU) 2001 Ley Orgánica de Educación 2006 RD 1393/2007	Ley 30 1992
Organismo	Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior ANUIES Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. COPAES 2000	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU	Consejo Nacional de Universidades CNU Sistema de Evaluación y acreditación de las Universidades SEA (en creación)	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas CHURCH Comisión Nacional de Acreditación de Programas CNAP Consejo Superior de Educación CSE	Conferencia de Rectores CRUE Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA	Sistema de Universidades del Estado SUE Sistema Nacional de Acreditación SNA Consejo Nacional de Acreditación CNA
Nº universidades en el organismo	126			25	74	32
Observaciones	Desigualdades en la cobertura. Dificultad de coordinación. Poca investigación	Acreditación voluntaria y temporal Heterogeneidad interinstitucional Aumento matrícula	Acreditación voluntaria de postgrados. Aumento instituciones privadas	Extensión a programas de pregrado Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) 1999. Carácter voluntario	Acreditación Obligatoria y referida a estándares de calidad	Reducción financiación de la universidad
Acreditación titulaciones	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Evaluación Sumativa	Cuestionarios estudiantes. En ocasiones otros	Cuestionarios estudiantes Pares Ev externos Director	Cuestionarios estudiantes	Mayoritariamente Cuestionarios Otras: pares, jefe, autoevaluación	Cuestionarios Poca efectividad DOCENTIA	Cuestionarios estudiantes Poca efectividad
Evaluación Formativa	No	Sí (parcialmente)	Sí	Sí (50%)	No	No

LA DIMENSIONES DOCENTES Y COHESIÓN SOCIAL: REFLEXIONES DESDE LA EVALUACIÓN¹

TEACHERS DIMENSIONS AND SOCIAL COHESION: REFLECTIONS FROM THE
EVALUATION

PROFESSORES E AS DIMENSÕES DE COESÃO SOCIAL: REFLEXÕES A PARTIR
DA AVALIAÇÃO

Jesús M. Jorner

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf

¹ Este estudio se enmarca en el Proyecto MAVACO (EDU 2009-13485, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-MICINN, España)

- a) Sugerencias para el Análisis de Escalas con Métrica Delicada <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art7.html> (pág 85), Emelina López-González.
- b) Hacia una Definición del Constructo de Colegialidad Docente: Estrategias Metodológicas de Evaluación <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art12.html> (pág. 179) Jesús M. Jorner, Carmen Carmona y Margarita Bakieva.
- c) Una Aproximación Conceptual para el Diseño de Instrumentos de Evaluación de la Competencia Aprender a Aprender en los Profesionales de la Educación <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art14.html> (pág. 203) Rosario García-Bellido, Jesús M. Jorner y José González-Such.

La evolución de las sociedades en el s. XXI pone de manifiesto que si algo no se ha conseguido todavía a nivel humano es asegurar las posibilidades de desarrollo y dignidad para todos. Las diferencias que se observan actualmente desde las sociedades más avanzadas a las que están inmersas en graves problemas de desarrollo, son abismales y las brechas que se dan ponen de manifiesto que el ser humano, todavía, no ha sido capaz de organizarse para conseguir el objetivo social de una civilización que merezca denominarse como tal. La misma ONU propuso los objetivos del milenio, y como horizonte el 2015. Actualmente ya se están empezando a oír voces, desde la propia ONU, que señalan que sería un verdadero fracaso si no se llegara a conseguir tan sólo uno de los ocho objetivos propuestos.

¿Se nos puede denominar civilización? No me gustaría entrar en un plano pesimista de análisis. Ni mucho menos. Pero creo que es necesario identificar los factores que actúan como obstáculos para el desarrollo personal y social, si se quiere promover una mejora.

Todavía puede considerárenos como una selva en la que se ha cambiado el paisaje. De la flora y fauna se ha pasado a una extraña combinación en la que cada vez quedan menos recuerdos de nuestra naturaleza original, y se jalonan los espacios y las formas con obras humanas, generalmente deshumanizadas y deshumanizadoras. Rascacielos, autopistas, aviones, nuevas tecnologías...; todo ello convive entre sí con reductos del pasado, con formas en las que se sigue actuando como si fuera una selva, con crudeza y competitividad malsana, pero siendo generalmente más eficaces para ejercer el poder de los mejor situados frente a los más desfavorecidos.

Es curioso que nos hayamos llenado de un cierto grado de ceguera y de soberbia, identificando nuestra sociedad actual como la *Sociedad del Conocimiento*. Y todo ello, porque se ha dado un dominio de la tecnología, un desarrollo, que además beneficia a pocos, sin llegar a ser utilizado de forma positiva para mejorar las condiciones de vida de las personas y sociedades más desfavorecidas. Como mucho, estamos en la *Sociedad de la Información*. Sociedad ésta en la que, sin embargo, tampoco llega a todos la información con la misma fluidez, ni les sirve de igual modo. Las diferencias entre países, e incluso dentro un mismo país de los que identificamos como avanzados, no permiten que llegue a todos produciendo el mismo impacto benéfico. Lo que caracteriza una verdadera Sociedad del Conocimiento todavía no se ha generalizado. No se da un uso extensivo, positivo, de medios y recursos tecnológicos, económicos y sociales, para promover la transformación social y lograr cotas deseables de bienestar, justicia y equidad. Nos sigue faltando *cohesión social*, reconocimiento del otro como alguien que, por el simple hecho de haber nacido, tiene los mismos derechos que cualquiera.

También es cierto que, junto a ese panorama poco alentador que comienzo dibujándoles, hay signos y señales muy positivas. Además de las mejoras tecnológicas que se han ido produciendo en todas las áreas del saber –y que sin duda bien utilizadas abren caminos esperanzadores de mejora–, la “masa crítica” de personas preocupadas por “el otro” (sin que ello esté dirigido tan sólo por orientaciones religiosas, y basado nada más que en el reconocimiento y amor al ser humano) también es cada día mayor. Hoy en día el compromiso social, y el voluntariado ha crecido, y reúne personas que desde diferentes posiciones y motivaciones colaboran con la expectativa de mejorar las condiciones de vida de los demás.

Estamos probablemente en un momento en el que se advierte necesidad y ganas de comprometerse con un cambio sustancial en las formas de estar en el mundo. En el que las voces de la población (aunque normalmente entre ellas no se incluyan con convicción la de buena parte de políticos) se comienzan a escuchar reclamando aspectos tales como equidad, derechos para todos, eliminación de la pobreza,

eliminación de barreras de inclusión personal y social y, por tanto, exclusión de la exclusión...Hay un gran número de voluntades reclamando un mundo mejor.

En este marco, es muy positivo lo que comenzó a generarse en el año 2000, en la cumbre de Lisboa. No entramos en analizar motivos o factores que actuaron como detonante (quizás no eran del todo altruistas), pero el hecho está ahí. Se planteó, para la Unión Europea (UE), un objetivo que parecía difuso: promover la cohesión social (CS). Y que dicho objetivo fuera el elemento guía de las políticas sociales que deberían ayudar a desarrollar una UE, más armónica y homogénea, en derechos y oportunidades y grados de bienestar, atendiendo que toda la población tuviera acceso equitativo a recursos y derechos y que ello se pudiera mantener a lo largo de todo su desarrollo vital. La fecha para conseguirlo: 2010. Obviamente nadie pensaba entonces en la crisis que nos esperaba. Hoy los objetivos no han cambiado. Se sigue manteniendo la preocupación por los mismos, si bien la crisis económica, con sus efectos perversos también ha ido llevando a algunos políticos a proponer y realizar acciones contrarias a estos objetivos. No entraremos en detalles. Sólo atendiendo a la prensa, y leyendo las noticias desde esta óptica, se observa que a muchos mandatarios se les ha ido olvidando esta finalidad.

No obstante, dicho movimiento supuso un avance e impregnó otras zonas geopolíticas. En Iberoamérica y el Caribe, la CEPAL también hizo suya la idea y comenzó a trabajar en esta línea, siendo además un elemento de cooperación entre la UE e Iberoamérica. Canadá, Nueva Zelanda...varios países de manera individual se adscriben a estos principios y desde ellos se pretende conseguir un desarrollo social más justo, equitativo y que garantice el bienestar social para todos.

Los profesionales de la Educación, en parte, no hemos estado presentes en la formulación de este tipo de propuestas, que no en los principios. Es cierto que en Educación se trata de la equidad, la inclusión, la diversidad (sea étnica, de género, de origen multicultural...). La conciencia está claro que existe, aunque no se haya identificado dentro del modelo de acción mencionado. Y, si se me permite, no sólo existe, sino que quizás entre los educadores es donde mayor masa crítica de personas que comparten estas expectativas podríamos encontrar. La afirmación que he realizado anteriormente se debe a que si analizamos el concepto de CS, quienes lo promueven y desde donde se propone, se observa una intención inicialmente socio-económica. De hecho, cuando analicemos en el apartado siguiente el concepto y sus desarrollos para su evaluación, veremos la escasez de referencias que se realizan respecto a la educación. Es necesario hacer un esfuerzo para intentar acercarnos a un modelo o modelos educativos que explícitamente afronten el problema de la promoción de la cohesión social.

1. DESARROLLO

1.1. Cohesión Social ¿Y la dimensión educativa?

Los criterios de convergencia que orientaron las políticas públicas desde la ampliación de la Comunidad Económica Europea (CEE) y la configuración de la misma como UE, implicaron identificar el concepto de CS como base para el proceso de integración, y el logro de la sociedad del bienestar como objetivo de la UE. El Consejo de Europa define la CS *"de una sociedad moderna como la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los*

recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable" (Consejo de Europa, 2005; p: 23)². En la definición de la UE el énfasis se sitúa en la exclusión social, como fenómeno que puede darse con independencia de la pobreza y, siendo dinámico, puede aparecer en cualquier momento de la vida de las personas (Jornet, 2008).

Como desarrollo de esta propuesta se han ido sucediendo diversas concreciones, en especial relativas a la evaluación de los logros de CS en la UE. En el Cuadro 1 se recoge la síntesis de los mismos.

De entre ellos, dado que es el instrumento que se ha propuesto utilizar para la evaluación, hay que destacar el *Portafolios de Laeken*–Bélgica- (2001,2006). En el Cuadro 2 se recogen los indicadores que lo integran. Obviamente, en cuanto a la educación no sólo puede definirse como escaso, sino también en parte como algo incoherente con la definición de CS. Ya lo señalaron diversos autores (Nolan, 2003; Szulc, 2004; Mabbett, 2004; Guio, 2004; Atkinson et al., 2005; Villatoro y Rivera, 2007). *¿Indican algo estos indicadores?* Son pocos los indicadores y su relación con la CS es prácticamente nula. No vamos a incidir aquí en ello, ya que ya lo hemos realizado en otros trabajos (Jornet, 2009) y, con seguridad, será objeto de mayor análisis en el futuro. Por su parte, la *Guía Metodológica del Consejo de Europa* (2005) sí que es más explícita. La tipología de indicadores que propone se recogen en el Anexo 1 a esta presentación.

CUADRO 1. ACCIONES DEL CONSEJO DE EUROPA ORIENTADAS A LA DEFINICIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CS COMO GUÍA DE ORIENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Localidad	Fecha	Acción
Lisboa	2000	Identificación de la CS como objetivo de las políticas de desarrollo de la UE: planteó que la UE, en el año 2010, debía llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica en el mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible que generase mayor cantidad de empleos –y de mejor calidad- y con mayor CS.
Niza	2000	Se asume como meta la erradicación de la pobreza, la exclusión social y cualquier forma de discriminación (por género, etnia, ...). Asimismo se establece el compromiso de diseñar dos instrumentos: a) <i>indicadores comparables para la evaluación</i> de la pobreza y la inclusión social en la UE, y b) un <i>método de coordinación abierto</i> , que permitiera dirigir las políticas públicas y el seguimiento de su implementación.
Laeken (Bélgica)	2001	Propuesta inicial de indicadores de evaluación de la CS
	2005	<i>Guía Metodológica del Consejo de Europa</i> . Tiene por objeto orientar la definición de políticas, si bien también pretende coadyuvar en la mejora del conjunto de indicadores y la metodología para su evaluación, para poder identificar las áreas en que es necesario reforzar la acción en políticas sociales.
Laeken (Bélgica)	2006	Revisión de la propuesta de indicadores de evaluación de la CS

No obstante, la propuesta de evaluación derivada del Portafolios de Laeken no constituye en sí misma un modelo, ni tan siquiera hace referencia a un posible enfoque de acción educativa que esté conformado para promover la CS. Por otra parte, la reflexión aquí afectaría a estudios evaluativos de gran escala, sin entrar en referencias a evaluaciones de instituciones educativas y/o escuelas, o evaluaciones de la docencia del profesorado. Estimamos que es ahí donde hace falta un mayor esfuerzo de reflexión y concreción. La actuación sobre la Educación como elemento de transformación social debe incidir en

² Por su parte la CEPAL, la especifica en función de sus características regionales (sin un proyecto de integración, con disparidades socioeconómicas muy marcadas...). De forma que la entiende como *la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan* (CEPAL, 2007). El énfasis en la CEPAL se da en la erradicación de la pobreza y la democratización, participación social y el sentido de pertenencia de los ciudadanos.

diversos planos, desde los más macro-analíticos hasta los micro-analíticos. Pero hemos de ser conscientes de que ninguna de las actuaciones que hagamos, si no incluyen estrategias claras que permitan que los cambios se produzcan desde las aulas mismas, su poder de cambio estará muy limitado, por no decir que será nulo.

1.2. Los planos de análisis: desde las políticas sociales a las políticas educativas como instrumento de transformación social

Por ello, llevamos trabajando en el diseño y desarrollo de un modelo sistémico de evaluación, acreditación de instituciones y evaluación de la docencia que imparte el profesorado, que atienda de forma coherente los tres planos posibles de análisis. Tomamos como punto de partida las propuestas del modelo de De la Orden (2007) e incorporamos conceptos implicados en la Guía metodológica del Consejo de Europa, anteriormente citada. Los planos de análisis son:

- a) Evaluaciones de sistemas,
- b) evaluación de instituciones, y
- c) evaluación de la docencia en el aula.

CUADRO 2. INDICADORES DE LAEKEN (VERSIÓN 2006)³

Dimensión	Tipo de Indicador	
	Primarios	Secundarios
Ingresos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tasa de renta baja después de las transferencias (umbral en el 60% de la renta mediana) 2. Tasa de renta baja después de las transferencias, valores ilustrativos 3. Distribución de la renta (relación de los quintiles) 4. Persistencia de renta baja 5. Brecha de la renta baja mediana 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dispersión en torno al umbral de renta baja 2. Tasa de renta baja en un momento determinado 3. Tasa de renta baja antes de las transferencias 4. Coeficiente de Gini 5. Persistencia de la renta baja (base: 50% de la renta mediana) 6. Trabajadores en riesgo de pobreza
Empleo	<ol style="list-style-type: none"> 6. Cohesión regional (dispersión de las tasas regionales de empleo) 7. Tasa de desempleo de larga duración 8. Personas que viven en hogares en los que no trabaja ninguno de sus miembros 9. Brecha de empleo de los inmigrantes 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Proporción del desempleo de larga duración 8. Tasa de desempleo de muy larga duración
Educación	<ol style="list-style-type: none"> 10. Abandono educativo temprano 11. Estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en las pruebas de lectura 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Personas con bajos niveles educativos
Salud	<ol style="list-style-type: none"> 12. Esperanza de vida al nacer 	

En todos los casos, se incluye una especial atención a los elementos contextuales y situacionales, como factores que pueden resultar como obstáculos (limitadores) o facilitadores (potenciadores) de la acción educativa sobre las personas y sobre las sociedades. Los elementos que tradicionalmente se identifican bajo términos con educación no-formal o educación informal, deben ser considerados como elementos integrantes del sistema. En este sentido, hemos encontrado en el enfoque de capacidades (Nussbaum,

³ Se diferencian indicadores Primarios (básicos para abordar el problema de evaluación de la CS), Secundarios (de carácter complementario) –ambos serían de obligada medida en todos los países de la UE–, y Terciarios, los cuáles no se mencionan en esta síntesis, dado que son propuestos de manera específica por cada país y, por lo tanto, son diversos. La síntesis de indicadores se ha adaptado a partir de la revisión realizada por Villatoro y Rivera (2007).

1997, 2006; Walker, 2003; Boni, Lozano y Walker, 2010) un coadyuvante conceptual a nuestras propuestas y una base para reflexionar de forma más precisa sobre la configuración de los elementos a tener en cuenta en el modelo, el cuál esperamos poder presentar de una manera formal próximamente.

1.3. ¿Qué podemos hacer desde la educación para promover la CS?

Tradicionalmente, las instituciones educativas se organizan como agentes para dar respuesta social a las necesidades y expectativas de educación de una sociedad. Sin embargo, también es cierto que estas instituciones son vistas normalmente por la mayoría de las sociedades como las organizaciones que prestan el "servicio de educar", igual pasa en la sanidad, o en la justicia. Términos como el de "*Comunidad Escolar*" que está presente en todos los idearios de los centros educativos de los llamados países avanzados, raramente se identifican en toda su extensión en la realidad, en la vida cotidiana escolar. Escuela, Familia y Sociedad, deberían actuar en complicidad y este aspecto en pocas ocasiones se consigue. Incluso en centros donde es positiva la convivencia se observa, en múltiples ocasiones, que se producen claras disonancias entre el profesorado, aunque formalmente mantengan adecuadas relaciones interpersonales y trabajen con modos de acción en los que se atienda la coordinación académica de forma sistemática. En muchos casos, el grado de cohesión real es superficial y no profundo, y ello se manifiesta en diferencias importantes en cuanto a los modos en que se enseña, se evalúa a los estudiantes, el modo en que se aborda la resolución de conflictos internos del aula o incluso con familias, diferencias en cuanto a tolerancia y/o aceptación de la diversidad de cualquier índole, por ejemplo. En todos estos casos, el alumnado percibe, vive y siente los modos en que se trabaja -o no se trabaja- por el bienestar de todos (el profesorado y, de forma común, entre el alumnado, o cómo se expresa la justicia y la equidad), incidiendo de forma clara en el grado en que finalmente se da una CS, a nivel de aula, centro y comunidad.

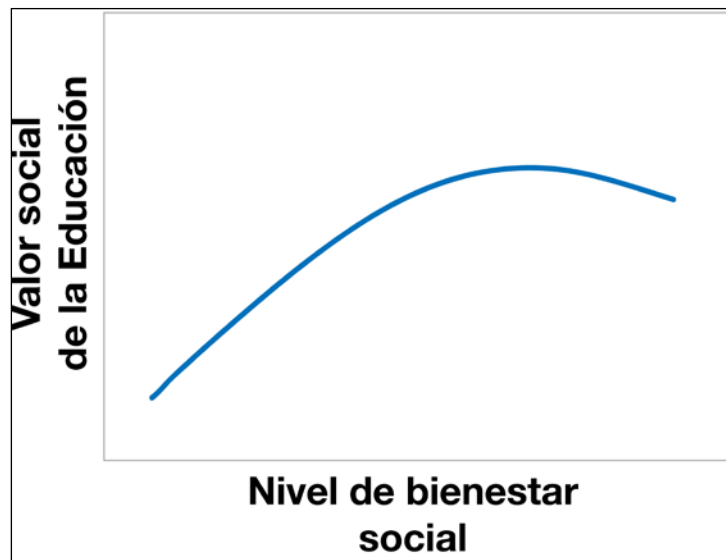
El problema es que *la Educación es cosa de todos*, y la hacemos –o deshacemos- entre todos. Se estructura en *planos de acción de carácter sistémico*, en el que las interrelaciones entre los diversos subsistemas pueden ser muy poderosas, y en gran medida difusas, por lo que es complejo organizar y arbitrar respuestas de intervención educativa eficaces que tengan carácter multidimensional y mantengan coherencia en –y entre- todos los planos. Las sociedades democráticas, por suerte, viven en libertad y no pueden modificarse como si de un trabajo de laboratorio se tratara. Pero hemos de intentar conectar todos los planos de intervención educativa, de forma que se logre un nivel razonable de coherencia entre ellos. Es obvio que la mayor probabilidad de éxito en la intervención educativa se podrá estructurar a nivel de aula (más que a nivel de sistema), pero incluso en el plano del salón de clases la influencia situacional y contextual del conjunto del centro escolar, de la familia y de la sociedad es evidente.

La Educación probablemente es el mejor instrumento de las políticas sociales para orientar la transformación y la mejora de las personas, los colectivos y las sociedades. Sin embargo, en muchas ocasiones observamos que *la educación escolar por sí sola no puede ser elemento de transformación*, al estar presentes en las sociedades factores que actúan con enorme fuerza. Se observa tanto en sociedades poco desarrolladas como en las avanzadas. *¿Podría la Educación, por sí sola, levantar la situación de un país como la que vive actualmente Somalia? ¿Por qué en una sociedad como la española, donde se han conseguido grandes niveles de desarrollo y bienestar en últimos 30 años, se observan niveles educativos menos favorables que en otros países con menos ventajas socioeconómicas? ¿Por qué en países de alto nivel de desarrollo y bienestar se comienzan a observar tendencias de disminución de los niveles educativos?* La verdad es que el problema es esencialmente complejo y multidimensional y, por desgracia

la investigación sobre ello desde diversas especialidades (Pedagogía, Sociología, Psicología, Economía...), que podrían dar luz al respecto, no tiene aún respuestas satisfactorias.

No disponemos aún de datos concluyentes, pero por los análisis que vamos disponiendo se puede avanzar una hipótesis interpretativa al respecto. Si pudiéramos medir adecuadamente el valor que la sociedad (personas y grupos) da a la educación (*valor social de la educación*), y lo relacionáramos con indicadores de *bienestar social* bien medidos se daría una relación curvilínea, prácticamente en U invertida –ver gráfico 1-. Es, por desgracia, una relación similar a la que se produce –y está ampliamente constatada por los especialistas en economía- en la relación entre oferta de productos y satisfacción del cliente. El problema es que esta relación entre valor social de la educación y bienestar social, afecta de tal manera a los resultados educativos que se replicaría la tendencia en la relación entre valor social y rendimiento o entre bienestar social y rendimiento. Se generalizaría en sus aspectos más negativos.

GRÁFICO 1.



En nuestro caso, podríamos hipotetizar que si ofertáramos en el país más pobre de la tierra, y en una zona de las más deprimidas, unas magníficas instalaciones e infraestructuras educativas, pero no creáramos las condiciones sociales para que los potenciales estudiantes pudieran asistir a la Escuela, y sus familias apoyaran esta acción, los resultados serían lógicamente nulos. Del mismo modo, en países muy desarrollados, en los que se han creado niveles de bienestar social muy elevados, que llegan a niveles de satisfacción y confianza tal que los estudiantes no ven necesaria la educación como un elemento de promoción y mejora personal y social, los niveles de rendimiento que se observan son inferiores a los que les corresponderían por sus posibilidades de desarrollo. Las situaciones de partida obviamente siendo diferentes conllevarían efectos en los niveles educativos también marcadamente diferentes, pero las tendencias de relación entre las variables involucradas señalarían un punto de inflexión en el que los resultados educativos serían máximos cuando se hubieran dado las condiciones de bienestar suficientes para que la educación sea un posible factor de transformación social y, a la par, no se haya perdido la visión de su valor para la promoción y desarrollo personal y social.

Este tipo de observaciones, que puede extraerse de los grandes estudios e investigaciones educativas, también lo vive cotidianamente y con frecuencia el profesorado a nivel de aula en sus relaciones con el

alumnado y sus familias. Por ello, hoy, en muchos casos, en España se reclama la cultura del esfuerzo, disciplina, el compromiso con la educación, reconocimiento de la autoridad del docente, etc.

Con todo, ese tipo de aspectos que se invocan (esfuerzo, disciplina, compromiso...) no se improvisan, y no pueden tampoco ser desarrollados únicamente desde la Escuela. Los *Modelos Sociales* de referencia que se difunden gracias a estar en la Sociedad de la Información (que no del Conocimiento) no apoyan este tipo de cultura social. Desde la forma de hacer política hasta el acceso al éxito social y económico, en los países desarrollados nos encontramos con factores de educación informal extremadamente fuertes. No los puede contrarrestar la Escuela por sí sola, ni el profesorado de forma aislada. Para que la Educación funcione se necesitan complicidades:

- *Complicidades internas en las instituciones educativas*, para que todo el profesorado actúe de forma colegiada, siendo modelos de referencia homogéneos respecto a principios básicos de orden democrático y de actuación social. Las vivencias del alumnado en las Escuelas deben estar acordes con lo que se les pretende aportar como personas. Si hablamos de equidad, de justicia, de aceptación y respeto por la diversidad, de la tolerancia, o del esfuerzo y el respeto, etc. deben vivirlos, sentirlos. Las emociones que hayan acompañado y generado sus vivencias actuarán como elementos de refuerzo para interiorizar, mantener y promover esta cultura. Por ello, no se trata sólo de que el profesorado se coordine en lo formal, en lo superficial; sino de compartir la vivencia educativa de la institución escolar de forma que el alumnado encuentre un modelo de referencia homogéneo y sólido, es decir, cohesionado.
- *Complicidades externas a la Institución Educativa*. Básicamente en sus relaciones con la familia del alumnado y con el contexto social en el que se inserta la institución. Buena parte del éxito escolar está relacionado con la imagen social que se tiene del profesorado (respeto, reconocimiento de la autoridad del profesorado...) y de lo que le exige a sus alumnos (esfuerzo, disciplina, compromiso...), y éstos están dispuestos a realizar y lograr (expectativas y acción). Esta imagen social depende obviamente de todos, también del profesorado. Pero no hay que olvidar que la complicidad de las familias con el profesorado es la clave. Es necesario que se den actuaciones coherentes y mutuamente apoyadas entre los actores principales de la educación. El *profesorado* no debe ser identificado como un *agente social servilista* (como en ocasiones, por desgracia se ha malentendido en sociedades que se dicen democráticas), sino que "*presta un servicio de gran valor social*". Ambas consideraciones son radicalmente diferentes. Apoyar al *profesorado como Modelo de Referencia* es apoyar que su actuación pueda ser más eficaz. En este sentido, no sólo se trata de que las familias participen en la educación, sino que se establezca esta corriente de complicidad que mencionamos anteriormente. Del mismo modo, y junto –o frente– a las familias y a la escuela, los *Modelos Públicos* de referencia deben ser un apoyo con su comportamiento en la creación de las condiciones para que esos principios, actitudes, valores, etc...que se pretenden desarrollar en el alumnado puedan llegar a consolidarse. El valor social de la educación, en definitiva, es determinante. Este tipo de aspectos, obviamente señala también hacia la cohesión como objetivo: Cohesión Familia-Escuela, y Cohesión Social.

Por ello, ¿podemos hacer algo desde la Educación para promover la CS? Indudablemente sí, pero nunca los profesionales (o las Escuelas) en soledad, ni en disonancia con la familia y la sociedad. Por ello, en

España, muchos llevamos reclamando desde hace años un pacto social por la educación que, desgraciadamente, sigue sin fructificar. Las sociedades autoritarias –y que no se entienda en absoluto el siguiente comentario como un apoyo a ellas- son más eficaces que las democráticas para el logro de la CS (sobre todo, si se mantienen las dictaduras por largos periodos de tiempo). ¿Por qué? Simplemente, porque en sus actuaciones y mensajes ofrecen modelos de referencia homogéneos. Y todos los agentes educativos (formales e informales) tienden a actuar en la misma dirección. Las sociedades democráticas, muchas de ellas, y en especial las nuestras (iberoamericanas) tenemos debilidades en este sentido. En muchas sociedades hemos ido avanzando mucho en libertades, pero no hemos encontrado un corpus de estructuración social que ofrezca un marco de referencia a la ciudadanía que sea homogéneo. Debe haber un elemento común que, respetando la diversidad y la libertad, ofrezca un marco de CS a los ciudadanos de una sociedad democrática. En España (no hace falta irse más lejos para encontrar países donde se está fracasando en este intento) es muy complicado llegar a esos mínimos que aseguren un marco de referencia cohesionado (y no me refiero en este caso a los aspectos territoriales o a las discrepancias nacionalistas). La diversidad y la tolerancia, por ejemplo, junto a aspectos muy positivos, también han acompañado la aparición de fenómenos poco deseables: la *cultura del "todo vale"* ha encontrado cabida en una deficiente comprensión acerca de lo que es respeto, atención y tolerancia a la diversidad... Los *Modelos de Referencia Informales*, por ejemplo en este caso, están siendo demasiado potentes (afectan a la política, al éxito mediático y económico...) y perjudican de manera determinante que lo positivo que, sin duda también se ha logrado, tenga efectos más beneficiosos y menos perversos.

1.4. La docencia en el aula: dimensiones de evaluación desde un modelo educativo que promueva la CS

La dificultad de abordar un modelo de estas características radica en identificar los constructos que den respuesta a la promoción real de la CS. Un problema habitual que estamos encontrando respecto a la utilidad de la Evaluación es que existe una gran desconexión desde las necesidades de información que se tienen para guiar la mejora en las aulas y las informaciones que provienen de evaluaciones externas. Quizás pueda entenderse como un *desideratum*, permítasenos la licencia de arriesgar en ello. Pero el ideal de utilidad de las evaluaciones lo identificamos en conectar los diversos planos de análisis (sistema, instituciones, aulas) a través de la identificación de dimensiones coherentes que puedan ser consideradas a través de todos ellos.

Probablemente, más que un modelo de evaluación requeriría apostar por el diseño de modelos homogéneos para cada uno de los niveles, sin renunciar por ello, a las especificidades y necesidades de información que puedan darse en cada uno de los niveles.

En este sentido, el problema es multifacético: requiere derivar un modelo de evaluación que permita informar acerca del modo en que la educación contribuye a la promoción de la CS, a la par que dicho modelo debe atender los intereses y necesidades de información de las audiencias implicadas en cada plano de análisis. La consideración de la CS como constructo de evaluación implica necesariamente que el resultado educativo no puede ser evaluado únicamente a partir del producto cognitivo (el rendimiento o logro de los estudiantes) sino que deberán contemplarse otras dimensiones relativas al desarrollo personal y social.

Asimismo, para que pueda tener utilidad la información evaluativa como guía de transformación social, deberá integrar informaciones o indicadores que permitan identificar los obstáculos y/o facilitadores de la intervención, por tanto los factores o agentes que puedan actuar como dinamizadores de la mejora.

Por último, es preciso abordar el diseño y/o utilización de técnicas e instrumentos de evaluación que faciliten su lectura en los planos mencionados (aula, institución y sistema). No vamos a entrar aquí en las posibles consideraciones que afectarían a las dimensiones que podrían atenderse en cada plano. El fundamento de definición del modelo es su orientación desde lo micro-analítico (la docencia en el aula) hasta lo macro-analítico (la calidad del sistema educativo).

Por todo ello, el modelo de evaluación debe establecerse en niveles de análisis, reconociendo los roles diferenciales que las diversas variables e indicadores pueden jugar en el modelo global de evaluación: *entrada/contexto* (elementos situacionales que condicionan la intervención –obstáculos y o facilitadores básicos), *procesos* (modos en que se estructura la respuesta educativa para satisfacer la meta de la CS, identificando asimismo los agentes de cambio) y *productos o resultados* (resultados personales y/o sociales –cognitivos y socioafectivos- de la intervención educativa).

CUADRO 3. DIMENSIONES DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL AULA EN UNA PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO PROMOTORA DE LA CS

Dimensiones de definición de la CS	Constructos o dimensiones implicados
Bienestar social (para todos)	Clima social y de aprendizaje en el aula
	Gestión social del aula
	Gestión de conflictos en el aula
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular):
	✓ Competencia en comunicación lingüística.
	✓ Competencia matemática.
	✓ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
	✓ Tratamiento de la información y competencia digital.
✓ Competencia social y ciudadana.	
✓ Competencia cultural y artística.	
✓ Competencia para aprender a aprender.	
✓ Autonomía e iniciativa personal.	
	Competencia y desarrollo emocional
	Valor social de la educación
	Resiliencia
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)	Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje...)
Integración de la diversidad (personal y social)	Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos)
	Colegialidad docente
	Respeto, dignidad y reconocimiento
	Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Participación (social)	Colaboración Familia-Profesorado-Escuela
	Estilos educativos familiares
	Estilos educativos docentes
	Sentido de pertenencia discente
	Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad)

Las dimensiones de la docencia en el aula obviamente se referirán prioritariamente a elementos de proceso, pero no están ajenas a los condicionantes de entrada/contexto (en los que necesariamente se identifican agentes de transformación; y entre los que hay elementos relativos al contexto social, familiar y escolar). No obstante, traducir dichos elementos en este momento puede resultar equívoco para producir una reflexión al respecto. Por ello, preferimos orientar nuestra reflexión en este trabajo únicamente hacia los elementos procesuales, y en especial hacia los que tienen que ver con la actuación del profesorado. En el Cuadro 3 presentamos una síntesis de posibles dimensiones a tener en cuenta en la

evaluación de la docencia, indicando posibles informantes. Dichas dimensiones entendemos que pueden establecerse como elemento de relación vertical entre los planos de análisis mencionados (aula, escuela, sistema).

2. CONCLUSIONES

Unas *notas finales* acerca de la propuesta de *dimensiones de la docencia en el aula*:

1. El aula se considera el subsistema fundamental de la intervención intencional, social, de la educación; es decir, donde se intenta poner en práctica la respuesta social organizada ante las necesidades y expectativas sociales.
2. Con todo, es tan sólo un subsistema que interrelaciona y se ve afectado por los demás subsistemas que actúan con trascendencia educativa de manera no-formal e informal.
3. Las evaluaciones, en esta perspectiva, implican considerar al *profesorado* como *Modelo fundamental de Referencia* para el alumnado, por lo que las competencias y/o constructos se entiende que deben ser elementos a poseer tanto por el profesorado, como constituir metas deseables para el alumnado.
4. No obstante, el profesorado no actúa en soledad en una institución educativa. La institución como subsistema de estructuración básica de la educación, potencia y/o dificulta las acciones docentes individuales.
5. Los roles de la familia y/o los contextos sociales, se entiende que serán elementos situacionales o contextuales en los que se puede identificar agentes o factores facilitadores y/o obstáculos para la intervención dinamizadora de la educación.

En todos los casos es necesario contemplar una perspectiva de evaluación que permita diferenciar:

6. Graduaciones desde la inexistencia del constructo, su presencia a nivel superficial y su presencia a un nivel profundo,
7. Factores y/o agentes que permitan la transformación individual y/o social, de forma que puedan identificarse los elementos situacionales y/o contextuales que favorecen y/o dificultan la adquisición del constructo, y por lo tanto,
8. Elementos a dinamizar en la intervención socio-educativa.

¿Podemos reflexionar desde esta perspectiva acerca de la educación como elemento básico de promoción de la CS?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, A., Cantillon, B., Marlier, E., y Nolan, B. (2005). Social Indicators. The EU and Social Inclusion. (2ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Boni, A., Lozano, J.F. y Walker, M. (2010) La educación superior en el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado (en prensa, por cortesía de los autores)*.
- Brady, D. (2003). Rethinking the Sociological Measurement of Poverty. *Social Forces*, 81, Vol. 3.
- CEPAL (2007). Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL, AECID, SEGIB..
- Consejo de Europa (2005). Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- De la Orden, A. (2007) Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. Seminario Internacional de indicadores educativos – Julio, 2007- (Memoria): Conceptos, metodologías y experiencias para la construcción de *indicadores educativos*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): México.
- Giyo, A.C. (2004), The Laeken Indicators: some results and methodological issues in acceding and candidate countries. Documento presentado en el taller Aligning the EU Social Inclusion Process and the Millennium Development Goals (26-27 abril). Lituania (Vilnius).
- Jornet, J.M. (2008) La evaluación de la Cohesión Social: la dimensión educativa. *Ponencia invitada en Mesa Redonda: Educación y fomento de la cohesión social* (AIDIPE, Huelva, Junio 2008).
- Mabbett, D. (2004). Learning by numbers: The role of indicators in the social inclusion process. Documento presentado en la Conferencia ESPAnet (9-11 Sept.). Oxford.
- Nolan, B. (2003). Social indicators in the European Union. Documento presentado en la Conferencia de usuarios de estadísticas: Midiendo el desempeño del gobierno (13 noviembre) Londres.
- Nussbaum, M.C. (1997) *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2006) Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7, pp: 385-395.
- OCDE (2007). Society at a glance, OCDE Social Indicators, 2006 Edition. París: OCDE.
- OCDE (2008). Regards sur l'éducation 2008. Les indicateurs de l'OCDE. París: OCDE.
- Szulc, A. (2004). Poverty measurement in transition countries joining the European Union: a polish perspective. Documento presentado en el taller Aligning the EU Social Inclusion Process and the Millennium Development Goals (26-27 abril). Lituania (Vilnius)
- Villatoro, P., y Rivera, E. (2007). La cohesión social en los países desarrollados: conceptos e indicadores. CEPAL - Serie Estudios estadísticos y prospectivos nº 55. Santiago de Chile: CEPAL.
- Walker, M.C. (2003) Framing social justice in education: what does the "capabilities" approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51, pp: 168-187.

ANEXO 1

CUADRO 3. SÍNTESIS DE INDICADORES DE LA GUÍA METODOLÓGICA DEL CONSEJO DE EUROPA (2005) REFERIDOS A LA EDUCACIÓN⁴

	Cuestiones a responder	Ámbitos de indicadores
Situaciones a. La equidad en el disfrute de los derechos y la no discriminación	1. ¿Hay condiciones para garantizar una educación de calidad para todos?	Accesibilidad de las escuelas (10) Escolaridad (19)
	2. ¿El acceso a la educación para todos es efectivo?	La asistencia de los niños a la escuela (6) El éxito académico (9)
	3. ¿Cuál es la condición, en términos de educación, de los jóvenes de familias desfavorecidas?	Atención a niños en situación de pobreza (2) Movilidad social (4)
	4. ¿Cuáles son los riesgos de exclusión y el fracaso escolar?	Riesgos relacionados con las condiciones sociales (2) Los riesgos inherentes en el sistema escolar (4)
Situaciones b. Dignidad y reconocimiento	1. ¿La escuela es un lugar de respeto a la dignidad de los estudiantes y la utilización de las diferencias? (no se refiere a una persona abstracta, sino que cada persona se tiene en cuenta en la práctica en todos sus componentes)	Consideración de las necesidades especiales (3) Preparar a los estudiantes a respetar la dignidad y las diferencias (4)
	2. ¿La escuela es un espacio de integración de la diversidad cultural y social?	Mixtura sociocultural en la escuela (4)
	3. ¿Cuál es la situación en términos de educación de los niños en riesgo de marginación?	Adaptación del sistema escolar (3) Asistencia y rendimiento académico de los niños en riesgo de marginación (8)
	4. ¿Cuáles son los riesgos para la dignidad de los niños y su cultura?	Comportamientos sexistas y xenófobos, y violencia en la escuela (5)
Situaciones c. Desarrollo personal y autonomía	1. ¿Hay condiciones para que la educación asegure el desarrollo personal?	Calidad del sistema de Orientación y Apoyo (10) Soporte de salida (3) Oportunidades de reorientación y cambio (3)
	2. ¿La escuela prepara la vida?	Pre-escolar (2) Contenido del plan de estudios (17) Pedagogía (8) El éxito de la enseñanza (5) Orientación escolar (4)
	3. ¿En qué medida, las posibilidades de segundas oportunidades son eficaces?	Segunda oportunidad para los jóvenes socialmente y/o formalmente excluidos de la escuela (4) Segunda oportunidad para los adultos que no han terminado la secundaria (3) Segunda oportunidad para los adultos que deseen desarrollarse profesionalmente (2)
	4. ¿Cuáles son los riesgos de falta de preparación para la vida a través del sistema educativo?	Cursos de recuperación en el idioma (1)

⁴ Entre paréntesis se indica el número de indicadores estadísticos (tasas, ratios, cocientes, respuestas en encuestas de opinión, resultados de pruebas...) que sustentan cada indicador global.

CUADRO 3. CONTINUACIÓN

	Cuestiones a responder	Ámbitos de indicadores
Situaciones d. Participación / compromiso	1. ¿La escuela es un lugar abierto para la sociedad, la dimensión ciudadana de los alumnos /estudiantes?	Vinculación de la escuela con la vida social, cultural y política (3); Ciudadanía (4)
	2. ¿La participación de los estudiantes y sus padres es efectiva?	Alumnos/estudiantes (5) ; Padres/Madres (2)
	3. ¿ Los alumnos excluidos de la escuela tienen acceso a una preparación para el ejercicio de la ciudadanía?	Acceso a centros y acciones educativas no-formales (3)
	4. ¿Cuáles son los riesgos de la degradación social (violencia) dentro de la escuela?	Consumos de drogas, actos delictivos y asociacionismo racista de alumnos (3)
Componentes de construcción de la vida	1. ¿Cuáles son las expectativas y el nivel de satisfacción entre los estudiantes, sus padres y maestros sobre la educación?	Satisfacción de los diferentes actores con el sistema escolar (6)
	2. ¿Cuál es la percepción de los ciudadanos y el conocimiento de los sistemas de educación y el acceso a la educación?	Percepción de los ciudadanos respecto a las contribuciones de la escuela (calidad, equidad, cohesión...) (4)
	3. ¿Cuál es el papel de la educación en la afirmación de valores, incluidos los valores de la solidaridad y la ciudadanía?	Contribución de la escuela al desarrollo de valores (tolerancia, solidaridad, discapacidad, ...) (6)
	4. ¿Cuál es el nivel de confianza de los padres en el sistema educativo y la confianza entre padres y maestros?	Confianza en la misión educativa del Estado (1)
	5. ¿Qué relaciones existen en torno a la educación?	Contribución de la escuela a la integración familiar y multicultural (3)
Acciones	Medidas fundacionales. Medidas reguladoras. Medidas correctivas. Acciones facilitadoras. Estado/gobiernos locales	Indicadores sobre actuaciones a través de programas específicos para la mejora de la escuela en sus relaciones con la sociedad (20)
	Empresa / mercado	Programas de relación escuela / empresa (1)
	Sindicatos de docentes	Gestión negociada de las condiciones laborales en la educación (1)
	Organizaciones de padres. Organizaciones estudiantiles y los sindicatos de estudiantes	Asociaciones y representación de los actores del sistema educativo (según niveles)
	ONGs	Relacionadas y/o con colaboración con las escuelas (1)

**HACIA UNA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE NO
UNIVERSITARIO EN ESPAÑA. LECCIONES APRENDIDAS DE
LA EVALUACIÓN DE DIRECTORES/AS ESCOLARES**

**TOWARDS AN ASSESSMENT OF NON-UNIVERSITY TEACHING
PERFORMANCE IN SPAIN. LESSONS LEARNED FROM THE EVALUATION OF
SCHOOL DIRECTORS**

**PARA UMA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NÃO UNIVERSITÁRIO
EM ESPANHA. LIÇÕES APRENDIDAS DA AVALIAÇÃO DE DIRETORES/AS
ESCOLARES**

F. Javier Murillo y Reyes Hernández

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art28.pdf

Aunque las tres leyes orgánicas reguladoras del funcionamiento del sistema educativo no universitario aprobadas en España desde 1995 han establecido la obligación de la evaluación del desempeño de los docentes, hasta el momento no se ha desarrollado un sistema de evaluación de carácter general. Sólo se cuenta con evaluaciones de carácter marginal, casi como un frustrado ensayo de lo que debería ser.

Efectivamente, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), de 1995, estableció que las Administraciones educativas debían elaborar planes para la valoración de la función pública docente. Palabras análogas utilizaron la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, y la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2005. Sin embargo, hasta el momento todo se ha quedado en evaluaciones del desempeño de la función docente ligadas a la concesión de licencias por estudios, a la valoración del profesorado en prácticas, la acreditación para la dirección de centros o en caso de denuncias. Iniciativas que surgieron como una especie de 'prueba piloto' por parte de las administraciones para buscar el mejor modelo de valoración, así como para crear entre el profesorado una cultura de valoración de su función. En todo caso, todas ellas se centran en el verificar el cumplimiento meramente administrativo y, en algún caso, la observación de alguna sesión en el aula (MEC, 1996).

La Ley Orgánica de Educación, actualmente vigente, dedica el artículo 106 a la "Evaluación de la función pública docente". Allí se establece que, para mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones elaborarán planes para su evaluación, fomentando la evaluación voluntaria del profesorado, cuyos resultados tendrán efectos en la carrera docente. Estas evaluaciones tendrán, a su vez, consecuencias tanto en los complementos retributivos así como en la propia carrera. Sin embargo, el establecimiento de una verdadera carrera profesional docente es competencia del eternamente esperado Estatuto del Profesorado.

Quizá este elemento sea la clave para que no exista una evaluación del desempeño en España, que está a la espera de la aprobación del Estatuto de la función Pública Docente. En el Borrador propuesto en 2007, en su artículo 30, establece que la promoción profesional se organizará en un sistema de siete grados que sustituirá al actual de cinco sexenios. Cada uno de estos grados se podrá adquirir por la acreditación de una serie de méritos durante un periodo variable de años de servicio que va entre un mínimo de cuatro años y un máximo de seis. Los criterios generales que permitirán adquirir estos grados deberán ajustarse a un sistema sencillo, riguroso, transparente y cuantificable. Entre los criterios generales figurará la evaluación positiva voluntaria de la práctica docente. También afirma que la evaluación de la carrera profesional se realizará conforme determinen las Administraciones educativas respetando los principios de profesionalidad, imparcialidad, objetividad y transparencia.

Sin embargo, en la actualidad, a pesar de los múltiples anuncios realizados, no hay información de cuándo se aprobará dicho estatuto. Seguramente el miedo a la movilización de los docentes esté detrás de esa paralización. No hay que olvidar que ya en 1988 el ministro de Educación y Ciencia del momento, José María Maravall Herrero, tuvo que dimitir por las movilizaciones contrarias al Estatuto Docente propuesto entonces (Bolívar, 2008).

Frente a ello, en los últimos tres años casi todas las Comunidades Autónomas han regulado y desarrollado un sistema de evaluación de los directores/as al finalizar su mandato. Probablemente la razón haya sido simplemente que la normativa estatal haya determinado que:

Los directores de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el período de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán,

mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que determinen las Administraciones educativas. (LOE, art. 139.5)

Es decir, el establecimiento de la finalidad última de la evaluación y su repercusión en términos puramente económicos.

Sea como fuere, el desarrollo de la evaluación en las 17 Comunidades Autónomas nos aporta una rica información sobre lo que se está haciendo y su análisis posibilita generar ideas para la regulación del sistema de evaluación del desempeño docente en el país. Veamos, por tanto, qué características técnicas tiene la evaluación de directores y directoras en España, y qué podemos aprender de ellas para el desarrollo de un sistema de evaluación del desempeño docente.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE DIRECTORES/AS EN ESPAÑA

A partir de la LOE, y en virtud del ejercicio de sus competencias, todas las Comunidades Autónomas han establecido sus propios procedimientos para la evaluación de la dirección escolar. El marco normativo estatal es lo suficientemente amplio y ambiguo como para que las Comunidades hayan dictado normas reguladoras que, si bien confluyen en cuanto al modelo general, difieren en otros aspectos referentes a qué se evalúa, quién evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa. Veamos algunos de los elementos que definen el modelo en las diferentes Comunidades Autónomas (Murillo, García y Ortega, 2010).

1.1. Objetivos y repercusiones de la evaluación

Con carácter general, se puede afirmar que la evaluación del desempeño de la función directiva regulada por las diferentes administraciones regionales indican como objetivos reconocer la buena labor de los directivos, mejorar su trabajo y aportar datos para la toma de decisiones administrativas, básicamente en los ámbitos salariales y de promoción. Aunque este último elemento es el que, a efectos prácticos, esté primando.

De esta forma, en todas las Comunidades Autónomas, una evaluación positiva del director al final de su mandato hace que se consolide una parte el complemento específico singular que reciben. Igualmente, en Andalucía, Illes Balears, Cantabria, Extremadura, Navarra, Comunitat Valenciana o País Vasco han establecido la necesidad de una evaluación positiva para renovar el cargo de director. En algunas Comunidades la formulación se hace en negativo, como en Extremadura, La Rioja o Murcia; es decir, sólo podrán renovar si no tienen una evaluación negativa.

Junto a estas repercusiones, algunas Comunidades como Asturias, Canarias, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Madrid y País Vasco enuncian en su normativa de una forma un tanto imprecisa que la valoración tendrá como objetivo el reconocimiento personal y profesional. E incluso en Andalucía y en Castilla-La Mancha establecen explícitamente que la evaluación está dirigida a la mejora de la práctica de la dirección.

1.2. Elementos definatorios

La evaluación como apoyo a la toma de decisiones administrativas genera una serie de elementos que la definen. Efectivamente, en primer lugar son evaluaciones externas, aunque, como luego se verá, en algunos casos se solicitan informes de autoevaluación al propio director o directora. Son evaluaciones finales, de carácter sumativo y, por lo tanto, con una repercusión indirecta para la mejora del desempeño

de los directivos; incidirá en la medida que los directivos saben que van a ser evaluados y que los criterios son públicos, pero no porque sus resultados les ayuden a mejorar. También es procesual en el sentido de que los elementos a evaluar no son los resultados, sino el proceso de dirección.

Sin embargo, más allá de esas analogías, es posible encontrar algunas diferencias en la descripción que la normativa hace de ellas. Así, algunas de las características diferenciadoras son las siguientes:

1. *Participativa*: en Andalucía, Castilla-La Mancha y en la Rioja, pues demanda la implicación de las personas vinculadas a la dirección en un proceso de intercambio de información y transparencia. En el País Vasco se explicita que en la evaluación se tendrá en cuenta la opinión de los órganos colegiados de gobierno del centro, en los términos que establezca la legislación vigente.
2. *Continua y formativa* en Canarias. Allí se define la evaluación como continua y formativa y tomará en cuenta los principios de eficacia y eficiencia con el fin de atender a las necesidades institucionales y profesionales de los directores. Esta evaluación se centrará en las funciones directivas atendiendo tanto a la dimensión de proceso como de resultados contextualizados en el centro en el que ejercen. Para ello, la Consejería publica unos indicadores y los procedimientos de evaluación con el fin de determinar un reconocimiento personal, profesional y de apoyo a la función directiva. En Murcia, la evaluación de los directores se realizará de forma continua durante el periodo de nombramiento por la Inspección de Educación de acuerdo con la metodología, instrumentos e indicadores establecidos en la normativa, evaluándose de forma prioritaria, entre otros aspectos, la consecución de los objetivos marcados en el proyecto de dirección al finalizar cada mandato y la eficacia en la gestión.
3. *Negativa* en Aragón. La evaluación será positiva si no existen informes negativos. Se presupone que la gestión es adecuada y acorde con los objetivos y metas de la gestión, por lo que se presenta más como una sanción a un incumplimiento de la normativa de la función directiva, que como un reconocimiento a una función bien desempeñada.

1.3. Evaluadores

Si se atiende a los agentes responsables de llevar a cabo la obtención de datos y la decisión valorativa, es posible distinguir dos modelos claramente diferenciados entre las Comunidades: que sea una *Comisión de Evaluación* constituida *ad hoc*, o que se encargue el respectivo *Servicio de Inspección Educativa*.

Las Comunidades de Asturias, Aragón, Castilla-La Mancha, Galicia, Canarias, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco han establecido en su normativa que el responsable último de la evaluación del desempeño de la función directiva es la Comisión creada para tal ocasión por la Consejería competente en materia educativa. La composición de esa Comisión, sin embargo, varía de forma importante entre comunidades.

En Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Illes Balears, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco, la normativa establece la responsabilidad de la Inspección de Educación. Así, por ejemplo, en Navarra y País Vasco la normativa afirma que se designará como responsable y coordinador del proceso a un inspector/a con experiencia, preparación y la formación más adecuada. Esta designación recaerá, preferentemente, en el inspector/a responsable de la supervisión del centro.

1.4. Elementos a evaluar

No todas las Comunidades concretan en su normativa qué elementos o materiales se consideran para la evaluación del desempeño de la función directiva. Este aspecto habitualmente no aparece en aquellas Comunidades en cuya normativa sólo se recoge la evaluación de una forma muy general, como es el caso de Canarias, Cataluña, Galicia o el País Vasco. En Aragón, como se ha indicado anteriormente, la evaluación es "por defecto" en el sentido de que se entenderán valorados positivamente cuando la Inspección de Educación no haya emitido informe negativo durante el periodo de mandato, por lo que no se utiliza elemento alguno.

En las Comunidades en las que se detallan los elementos a evaluar, en ocasiones se señala simplemente que el inspector elaborará un informe, sin indicar cómo tienen que hacerlo, ni qué elementos contemplará dicho informe, mientras que en otros casos se señala a qué fuentes recurrirá para elaborar ese informe. Entre los que aparecen, se mencionan los siguientes elementos:

- *Informe del inspector del centro.* Lo más habitual es que el inspector del centro donde haya ejercido funciones el director o directora a evaluar elabore un informe. Así se recoge explícitamente en la normativa en Andalucía, Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja o la Comunitat Valenciana. En Andalucía, el inspector o inspectora de referencia elaborará un informe en el que se valorarán cada uno de los criterios de evaluación que recoge la normativa. En Extremadura, la normativa señala que el inspector responsable, antes de emitir el informe, podrá clarificar y contrastar la información mediante entrevistas personales, tanto con el interesado como con cualquier miembro de la comunidad educativa que estime pertinente.
- *Memoria justificativa del trabajo desarrollado / Informe de autoevaluación del director.* Debe ser entregado en Andalucía, Cantabria y Extremadura. La normativa de Extremadura, por ejemplo, señala que se considerará la Memoria justificativa del trabajo desarrollado durante el desempeño del cargo y del grado de cumplimiento de los objetivos marcados en el programa de dirección. Como se ha visto, en Illes Balears este informe de autoevaluación es una entrevista y al final del proceso de evaluación se escucha al director sobre las conclusiones.
- *Evaluación del proyecto de dirección.* Murcia así lo recoge, indicando que la misma se realizará mediante "indicadores claros y evaluables de los resultados obtenidos".
- *Entrevistas o información de la comunidad escolar.* En Cantabria se señala expresamente que el inspector podrá mantener entrevistas y solicitar cuantos informes considere necesarios para el cumplimiento del proceso. En Illes Balears se habla de Información contrastada de todos los sectores de la comunidad educativa del centro de referencia.
- *Otros informes.* En La Rioja, junto con el informe de la inspección del centro en el que haya ejercido el cargo, se incluirán en la evaluación un informe del Servicio de Centros Docentes y Alumnos, un informe del Servicio de Recursos Humanos y un informe del Servicio de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- *Diferentes documentos.* En Aragón y en Illes Balears se señala que se tendrá en cuenta, entre otros aspectos, el análisis de cuanto documento se considere pertinente.

- *Opinión del Consejo Escolar.* En Andalucía, en la primera quincena del mes de mayo del curso escolar en el que finalice el periodo de mandato del ejercicio de la Dirección, el Consejo Escolar celebrará una sesión extraordinaria presidiendo en este caso la persona que sustituye al titular de la Dirección, según establece la normativa vigente. En dicha sesión, a la que no podrá asistir el director o directora que esté siendo evaluado, se llevará a cabo su valoración mediante una votación refrendada por la mayoría absoluta de sus miembros.

De esta forma, una vez más, se verifica la gran disparidad de planteamientos entre las diferentes Comunidades.

1.5. Criterios de evaluación

Quizá uno de los aspectos más significativos que definen el modelo de evaluación usado para valorar la función directiva sea el de los criterios definidos en cada Comunidad. No en vano, estos elementos establecen lo que es considerado como el buen ejercicio de la dirección y, con ello, podrían determinar las actuaciones de los directores y directoras. Dicho de otra forma, aunque no sea éste su propósito, estos criterios jerarquizan las competencias estipuladas en los respectivos reglamentos orgánicos de los centros y establecen un modelo de comportamiento de los directores. Y, si se tiene en cuenta que las prácticas de los directores inciden de una forma clara en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad del centro, estamos ante un elemento de trascendental importancia.

El Real Decreto 2194/1995, aprobado poco después de la LOPEG, estableció por primera vez en España unos criterios de evaluación para los directores de centros públicos. Los mismos estaban centrados en cinco aspectos que pueden sintetizarse en: fomento de la participación, gestión de recursos humanos y materiales, fomento de la apertura del centro al entorno, atención a las familias y estudiantes, y puesta en marcha de iniciativas de innovación y formación. A partir de esas ideas, cada una de las Comunidades ha establecido sus propios marcos, de tal forma que es posible encontrarse una amplia variedad de alternativas.

Así, por una parte, en algunas Comunidades los criterios se definen de una forma muy genérica, como es el caso de Aragón y Castilla-La Mancha, donde la normativa apenas aporta criterios generales. En el otro extremo, Andalucía, Asturias, Cataluña y Comunitat Valenciana destacan por el gran detalle de su propuesta. Andalucía y Asturias, además, establecen unos detallados indicadores que operativizan los criterios. En Murcia, además de los criterios de evaluación que deben regir la prórroga de nombramiento de directores de centros docentes públicos, se recoge un detallado baremo de los mismos. Hay importantes diferencias en la organización y detalle, pero también en los criterios establecidos. En el cuadro 1 se recoge un resumen de los diferentes criterios utilizados.

Sin entrar en detalle, los criterios más generalizados en las diferentes Comunidades Autónomas son la organización y gestión de los recursos humanos junto con la promoción de actividades de innovación y formación y el fomento de la participación. En un segundo orden de criterios se encuentran la dirección y la organización del centro, la atención del alumnado y dinamización de la atención a la diversidad. Los criterios menos compartidos son la formación recibida durante el ejercicio de la dirección, la implantación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento de la igualdad de género, tan solo presente en Andalucía, elaboración y seguimiento del Proyecto Educativo de Centro y la colaboración con la administración educativa.

CUADRO 1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN CADA COMUNIDAD

	Andalucía	Aragón	Asturias	Cantabria	Cataluña	C.- La Mancha *	C. de Madrid	C. Valenciana	Castilla y León	Extremadura	Galicia	Illes Balears	Canarias	Murcia	Navarra	La Rioja	País Vasco
Dirección y coordinación del centro	X	X	X	X	X			X	X				X			X	X
Organización y gestión de los recursos humanos y mat.	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X		X	X	X	X
Fomento de la participación	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fomento de la convivencia y el clima positivo	X		X		X			X	X			X	X			X	X
Promoción actividades de innovación y formación	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Impulso de los procesos de evaluación int. y externos	X				X			X	X								X
Dinamización de la atención a la diversidad	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X			
Colaboración con la Administración educativa				X				X	X			X					X
Relación con el entorno	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X
Implantación de las TIC								X	X								
Atención al alumnado y sus familias.	X			X	X		X	X		X	X	X		X	X		X
Elaboración y seguimiento del PEC y otros documentos								X								X	X
Fomento de la igualdad efectiva de género	X																
Formación recibida durante el ejercicio de la dirección		X	X	X									X				
Otros criterios establecidos por la Consejería de Ed.	X																

(*) Castilla - La Mancha sólo señala como criterios la adecuación, coherencia, suficiencia y satisfacción.

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa.

2. ALGUNAS CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN DE DIRECTORES

La primera imagen que queda tras este rápido análisis del marco normativo que regula la evaluación del desempeño de la función directiva en España es la existencia de una gran diversidad de planteamientos y enfoques entre las diferentes Comunidades Autónomas. Efectivamente, han aparecido diferencias en todos y cada uno de los elementos analizados, de tal forma que no hay dos Administraciones que tengan idénticas propuestas de evaluación.

A pesar de ello, tampoco sería válido afirmar que existen diferentes modelos de evaluación. Tal y como viene señalada en la LOE, la Ley estatal que establece el marco regulatorio, todas ellas son evaluaciones del desempeño de la función directiva de carácter sumativo y cuya repercusión es la asignación de complementos salariales y, en algunos casos, la renovación en el cargo.

Los procedimientos, sin embargo, varían de forma radical de una Comunidad a otra. Dicha heterogeneidad comienza por el rango de la normativa que regula la evaluación de los directores, lo que

implica también la importancia concedida a dicha tarea reflejada en la legislación. El abanico de tipo de legislación se abre desde estar referida en la Ley general, como es el caso de Cataluña, a meras Resoluciones como es el caso de Asturias o la Comunitat Valenciana. Los objetivos que se plantean son compartidos aunque su formulación varía. Expresado en positivo o en negativo, el objetivo fundamental es reconocer una trayectoria en el desempeño de la función directiva la cual puede tener como consecuencia la renovación en dicho cargo o la consolidación. Agentes evaluadores, instrumentos o criterios son también muy diferentes. ¿Tanta heterogeneidad apunta a modelos diferentes de ejercer la dirección? O, por el contrario, ¿está ausente un modelo de liderazgo escolar? En el análisis de la legislación esta segunda alternativa parece más ajustada a la realidad, si bien es cierto que este hecho mismo no puede afirmarse con rotundidad ni de manera generalizada para todo el territorio español.

Otra cuestión presente en este análisis es la ausencia de una fundamentación teórica de las opciones, en ocasiones apenas son el traslado de normativa estatal, aunque ya esté derogada. Se establecen criterios de evaluación de manera genérica pero no se indica en qué sentido se deben lograr y por tanto, esta evaluación, aparentemente criterial, que debería tener un carácter formativo y orientador de los procedimientos de gestión y liderazgo del centro educativo, permanece ausente en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Son tan limitadas las indicaciones que más parecen una mera descripción de algunas funciones, tan generales como poco controvertidas y exigentes. Así, por ejemplo, se menciona como criterio de evaluación la *organización de actividades extraescolares que favorezcan la apertura del centro conectado con su entorno*. Este planteamiento debería tomar en consideración de manera más significativa el centro docente en el que se desarrolla esta función y contextualizar, por tanto, los procedimientos evaluativos. El hecho de no que se haya planteado un debate sobre el desempeño de la función directiva y la percepción de que tampoco existe un marco teórico que fundamente el modelo de desempeño de los directores apunta a un modelo de gestión de los centro educativos con planteamiento unipersonal y ausente de participación. En estas evaluaciones no está presente la valoración del equipo directivo.

Quizá una de las cuestiones que subyacen a esta situación de indefinición y de heterogeneidad en cuanto a los procesos evaluativos consiste en que no se parte de un debate de la comunidad educativa con los agentes implicados como son los profesores y sus representantes con instancias políticas responsables de legislar. El temor a una polémica más amplia que quizá suponga un enfrentamiento de diferentes sectores educativos y que probablemente tuviera una contestación en la calle o a la disminución de profesionales que deseen asumir dicha responsabilidad, conduce a la ausencia de evaluaciones negativas. O, lo que es lo mismo, a una minusvaloración de este proceso evaluativo y, por tanto, un mero trámite para consolidar un complemento retributivo.

Esta carencia de criterios compartidos por las diferentes Comunidades Autónomas coincidiendo tan solo en algunos muy genéricos-descriptivos de ciertas funciones directivas como son la gestión de los recursos humanos y materiales, la atención a las familias y estudiantes, el fomento de la participación y la apertura del centro al entorno, la puesta en marcha de iniciativas de formación e innovación, incluso en el grado de concreción de estos criterios realizados por las Comunidades, dibujan nuevamente un panorama heterogéneo en la evaluación del desempeño de la función directiva. Dicha indefinición no favorece uno de los objetivos de la evaluación como es la mejora del desempeño pues la falta de transparencia no redundará en potenciar una valoración equitativa de esta importante tarea y, por otro lado, no contribuye de manera eficaz a mejorar la calidad del ejercicio de la función directiva.

Algunas Comunidades Autónomas describen de manera detallada los instrumentos aplicados así como las personas e instituciones implicadas en la evaluación de la función directiva, de esta manera se permite un mejor conocimiento y transparencia de los procesos valorativos. En la medida en que estos procedimientos son conocidos por los directores contribuyen a mejorar sus competencias de manera coherente y contextualizada. Por ello, el rigor en los procedimientos incluye la búsqueda de instrumentos idóneos que garanticen la validez del objeto de estudio acorde con los criterios y objetivos de la evaluación. Si se mejora la transparencia se proporciona la oportunidad de garantizar la credibilidad del evaluador. El hecho de que el proceso se vea acompañado por informes claros, oportunos y precisos es especialmente relevante en el caso de que tenga como finalidad la reelección del director/a. Aunque la realidad, tal vez debida a una implícita concepción de la evaluación como un mero trámite para la consolidación de un complemento retributivo, lleva al hecho de que no estén claramente especificados los procedimientos de seguimiento de los procesos valorativos, ni del impacto que estos suponen en la gestión escolar.

3. LECCIONES APRENDIDAS PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

A partir de la revisión de estas lecciones aprendidas sobre la forma en que se ha regulado la evaluación del desempeño de la función directiva en España es posible extraer algunas ideas que ayuden a la formulación de un sistema de evaluación docente que realmente contribuya a la mejora de la educación. Entre ellas, y de forma necesariamente sintética, es posible destacar las siguientes:

1. Es necesario abrir un profundo debate entre la comunidad académica acerca del modelo de evaluación docente que se desea y, con ello, del modelo de docente necesario en la actualidad. En España, salvo algunos interesantes trabajos a mediados de los 90 (Villa y Morales, 1993; González Muñoz, Iniasta, Martín, Niedo, de Padra y Urbón, 1995; Mateo, Escudero, De Miguel, Ginés-Mora y Rodríguez Espinar, 1996; MEC, 1996) ha habido muy pocos trabajos de investigación sobre estos temas. La investigación sobre esta temática es, sin duda, necesaria, pues regular un sistema de evaluación implica no sólo determinar cómo, quién o qué evaluar, sino básicamente definir cómo es un docente ideal (aquel que cumple todos los criterios). No es posible que desde la administración se regulen procedimientos de evaluación sin que se realice un profundo debate técnico, académico y político (Román y Murillo, 2008).
2. Las evaluaciones impuestas no sirven de nada. Sería importante lograr un consenso con sindicatos y asociaciones profesionales. Ejemplos como el sistema de evaluación en Chile donde, tras llegar a un consenso entre el Ministerio, los investigadores y el sindicato de profesores, se realizó un referéndum del modelo de evaluación, con lo que su legitimidad se vio garantizada (Murillo, 2007).
3. Se exige igualmente que esté adecuadamente fundamentado en una propuesta teórica que sustente los elementos y criterios que lo componen. La falta de un modelo teórico, al menos explícitamente, es uno de los elementos que caracterizan las propuestas de evaluación de directores en España y la mayoría de los modelos de evaluación en muchos de los países del mundo (Murillo, 2007).
4. Sin defender un único modelo, y menos que éste sea impuesto por el Estado, es necesario una mínima coordinación entre CCAA. La autonomía de las Comunidades no está reñida con que se

establezcan cauces de comunicación entre éstas que desemboquen en propuestas coherentes entre sí. Si se tiene un mismo modelo de docencia en todo el Estado, parece lógico que el modelo de evaluación del desempeño docente sea fruto de un mínimo acuerdo entre Administraciones.

5. Explicitar los criterios como una forma de transparencia del proceso de evaluación y, si es necesario, concretarlos en indicadores más precisos que faciliten la equidad en el proceso de evaluación. Los criterios deben decidirse y ser conocidos previamente para que se garantice la objetividad de la evaluación y se deberá informar de cómo los diversos objetivos serán ponderados y evaluados.
6. Es necesario que las evaluaciones estén ligadas al desarrollo profesional de los docentes. De esta forma, la necesaria regulación de una verdadera carrera profesional docente, quizá con el esperado Estatuto de la Función Docente (Villa, 2001; Bolívar, 2008), debe ser el elemento catalizador de la regulación de un sistema de evaluación que contribuya a esa carrera profesional.
7. Hay que seguir trabajando por impulsar una evaluación para la mejora. Sin dudar de la utilidad que las evaluaciones con repercusiones duras puede tener en algunos momentos y situaciones, parece claro que la evaluación debe tener como finalidad última mejorar la docencia y, por consiguiente, la educación. Para ello es necesario que estas evaluaciones aportan información clara y útil a los docentes que van a ser evaluados en la que se reflejen los logros conseguidos y los aspectos a optimizar. La opción de los "planes personales de mejora", en los que cada docente se compromete a mejorar en los aspectos que la evaluación ha encontrado más flojos constituyen una excelente alternativa.
8. Es, por último, imprescindible tener en consideración el contexto, el centro en el que desarrolla su trabajo el docente. Parece claro que no es lo mismo trabajar en un centro desestructurado, con problemas de relación entre la comunidad escolar y con problemas de rendimiento de los estudiantes, que trabajar en un centro considerado de calidad. En esa línea, parece imprescindible que las evaluaciones de los docentes estén ligadas a la evaluación de los centros donde se desarrollan sus funciones.

El obligado incremento de la calidad y la equidad educativas pasa necesariamente por la mejora de la función docente. El establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño docente en España puede aportar eficazmente a esa mejora en la medida en que contribuya a motivar y reforzar el trabajo bien hecho, así como a aportar información útil para la mejora profesional (Tejedor y García-Valcárcel, 2010). Sin embargo, no debe olvidarse puede ser un arma de doble filo que, si no es consensuado, puede generar desmotivación en el profesorado. Todo dependerá no sólo de la calidad técnica del modelo, sino también de la forma en que los docentes consideren que puede contribuir a su desarrollo profesional y personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), pp. 56-74.
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>. Consultado el (Fecha).
- González Muñoz, M.C., Iniesta, A., Martín, J.G., Niedo, J., de Padra, M.D. y Urbón, F. (1995). *Evaluación del profesorado de secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Ginés-Mora, J. y Rodríguez Espinar, S. (1996). *Evaluación del profesorado de Secundaria*. Barcelona: CEDECS.
- MEC. (1996). *Valoración de la labor profesional de los docentes*. Madrid: MEC.
- Murillo, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F.J., García, R. y Ortega, P. (2010). Marco Normativo de la Evaluación del Desempeño de la Función Directiva en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 12.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6.
- Tejedor, F.J. y García Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía*, 68(427), 439-459.
- Villa, A. (2001). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 171-201). Madrid: Síntesis.
- Villa, A y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en distintos contextos*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.