

PRÁCTICAS PREDOMINANTES DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN UNIVERSIDADES COLOMBIANAS

PREVAILING PRACTICES OF EVALUATION OF TEACHING AT COLOMBIAN UNIVERSITIES

Ortiz, J. V.¹

Fecha de recepción: 14-02-2012 / Fecha de aceptación: 23-05-2012

RESUMEN

La presente investigación describe los resultados sobre las prácticas de evaluación de la docencia, abordadas dentro de la investigación denominada “Prácticas y Concepciones de Evaluación de la Docencia en Universidades Colombianas”, desarrollada como tesis doctoral por el autor en 17 universidades que forman parte del Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación, “Onpe”, entendiendo las prácticas bajo la perspectiva de Foucault, Michel, en el sentido de autoconstrucciones que efectúa en este caso la institución, los sujetos, resultado de normas, imaginarios, vivencias, valores, mandatos y regulaciones culturales que caracterizan diferentes acciones, en el caso particular, la evaluación de la docencia, y que se plasman en la manera como se concreta y se hace evidente este ejercicio en la verificación de los desempeños docentes.

Palabras clave: Evaluación; docencia; evaluación de la docencia; prácticas.

ABSTRACT

This research describes the results on the assessment practices of teaching, research addressed within called: “Practices and Conceptions of Teaching Evaluation of Colombian Universities,” developed as a doctoral thesis by the authoring seventeen universities that are part of the National Observatory Assessment Policies “ONPE” understanding the practices from the perspective of Foucault, Michel in the sense of self that you make in this case the institution, subjects, outcome standards, imaginations, experiences, values, mandates and regulations that characterize different cultural activities, in the particular case, the evaluation of teaching and which are reflected in the way it is specified and this practice is evident in the performance verification of teachers.

Key words: Evaluation, teaching, assessment of teaching, practice.

1. Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa de la Universidad del Valle de Guatemala. Doctorando en Educación. Mis-juaness2000@yahoo.es.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación recoge críticamente las experiencias desde las prácticas evidenciadas en las instituciones de educación superior del Observatorio Colombiano de Políticas en Evaluación, que aportan fundamentos informativos, para implementar investigaciones de problemáticas que en la línea de la evaluación de la docencia aún son campos poco abordados en el contexto educativo nacional. Esta carencia limita la estructuración de proyectos evaluativos coherentes con las concepciones interiorizadas en las universidades, cuyas rupturas dificultan acciones transformativas y los resultados que pretende, en esencia, la mirada sobre los usos pedagógicos de la evaluación.

Profundizar en las prácticas de la evaluación de la docencia, indagar sobre qué marcos de discusión teórica se están llevando a cabo, la manera como se entiende la evaluación, y los usos que se le dan a la misma, resulta ser un ejercicio que contribuye con la estructuración de nuevas propuestas ajustadas a los presupuestos de los proyectos educativos y a las tendencias de la docencia contemporánea.

La evaluación asumida como práctica permanente, como lo expone Gimeno José (1996, 334), significa que es una actividad permanente que se desarrolla siguiendo unas prácticas, que cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y maneras de realizarla, y se enmarca en unos usos e intencionalidades institucionales. Roa Varelo, Alberto (2004, 4), afirma que una cultura evaluativa en las instituciones facilita que sea asumida y legitimada por cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria como una mediación útil para la administración y realización de los procesos académicos

y administrativos, y que sea observada más allá de ser un ejercicio para procedimientos aislados o solo como ejercicio para responder a demandas de procesos de certificación. Debe concebirse como ejercicio autónomo, permanente, de reflexión y autoanálisis, encaminado a interpretar que la universidad como organización aprende permanentemente de su historia y de la construcción que adelantan los sujetos que participan más allá de una concepción tecnicista. En este sentido, considerarla como una organización que aprende, conlleva según Gairín, Joaquín (2000, 95), a entenderla como: “aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma”; el aprendizaje se transforma en la base fundamental de la organización; el desarrollo de la institución se fundamenta en el de la persona y en su capacidad para incorporar sus experiencias y potencialidades.

El enfoque planteado anteriormente supone: Uno, caracterizar la evaluación como un proceso sistemático de indagación sobre la realidad, lo que conlleva una actividad planificada con intencionalidad previamente definida para actuar sobre una realidad teórica y práctica. Dos, requiere la inclusión de la mirada de diversos componentes y actores institucionales para aprovechar la ventaja de diversas percepciones. Tres, perfección, rigor y utilidad de la evaluación. Cuatro, acogerla como proceso técnico acompañada de una actitud reflexiva y flexible hacia los cambios. Cinco, acompañar al proceso de evaluación en la búsqueda constante de la intersubjetividad colectiva, multiplicando los juicios sobre unos resultados encontrados desde diferentes fuentes y mediciones. Seis, asumir que la participación en los procesos de evaluación, no solo es una exigencia técnica sino social. Siete, la evaluación requiere reconocer que su implementación y resul-

tados implican procesos de cambio y que en ellos está implícito el conflicto que se deriva de la misma, en el cual las posturas en torno a la educación, la evaluación y la organización se aplican en la institución y a sus procesos.

La investigación sobre prácticas de evaluación se indaga desde el quehacer institucional y la manera como esta responde a una construcción que se concreta desde los mismos fundamentos de proyecto educativo. Para ello se contó con la participación de 218 profesores, 518 estudiantes, y de 15 autoridades universitarias responsables de dinamizar los proyectos evaluativos de docentes, que incluye a vicerrectores, delegados al Observatorio y coordinadores o responsables de esta tarea. El trabajo de campo se efectuó mediante el uso de tres instrumentos, con aplicación directa a los informantes y entrevistas filmadas, que permitieron construir un material audiovisual de apoyo a la función investigativa en cuyo contenido se encontraron complementos y aportaciones para caracterizar la evaluación de la docencia, con un mayor número de elementos referenciadores.

El tratamiento de los resultados incluye la utilización de tres estrategias de análisis que son particulares para la presente investigación. Un primer nivel consistente en el análisis casuístico interinstitucional que describe el comportamiento de las instituciones con cada una de las poblaciones inmiscuidas; un segundo nivel orientado a la contrastación de los resultados entre las instituciones, denominado casuístico interuniversitario; y un tercero, tratamiento crítico valorativo, que permite encontrar puntos de coherencia entre las prácticas institucionales de evaluación y las exigencias planteadas dentro de una docencia universitaria, acoplada a las demandas actuales.

Identificar las prácticas que caracterizan la evaluación de los desempeños docentes, permite observar elementos necesarios para articular las concepciones que circulan en las instituciones sobre docencia y evaluación, para establecer de qué manera se asume dentro del proyecto universitario, referentes que deben permitir una articulación entre lo que piensa la institución y lo que efectivamente se concreta en las prácticas evaluativas. Si se asume como lo plantea Cerda (2004, 262), que éstas tienen una importancia fundamental en el proceso de legalización empírica o social de conceptos tales como calidad, competencias, estándares, desempeños, currículo, programas e instituciones, que ocupan un lugar privilegiado en el actual panorama educativo colombiano y en los llamados procesos de planeación estratégica, acreditación y condiciones básicas de calidad; debe haber impacto y articulación estrecha, donde evidentemente se deduzca que hay un proyecto formativo con las prácticas de evaluación de la docencia universitaria. Las categorías anteriores según autores como Stufflebeam, Scriven entre otros, son supuestos teóricos propios de la evaluación y de sus funciones que requieren posibilitarse y materializarse a través de procedimientos ya sean cualitativos o cuantitativos.

La evaluación de la docencia debe ser asumida por cada institución y bajo su responsabilidad debe plantear los mecanismos, instrumentos, técnicas e instancias de evaluación ya que ésta debe estar más ajustada a su dinámica y crecimiento que supeditada solamente a requerimientos de evaluación externa, procurando establecer un sistema propio que le aporte a su propia dinámica. Como bien lo plantea Barrón y Díaz Barriga (2008:232) ésta práctica requiere ser revalorada e ir más allá de la rendición de cuentas.

Martínez Eduardo, citado por el mismo Cerda (2004,262), afirma que en América Latina no se ha desarrollado una cultura de la evaluación puesto que se confunde calificación con evaluación. No existen criterios, políticas, definiciones y conceptos que determinan los niveles de calidad del objeto evaluado. El problema más evidente en la evaluación es que se reduce la función de ésta sólo a los niveles de una pura exigencia legal. Con preocupación se observa que se supedita y se desplazan los procesos evaluativos propios de la institución por esquemas respondientes a factores, características e indicadores trazados desde organismos gubernamentales. Como lo propone Rizo, H.(1999), en el artículo publicado en la Revista Electrónica Ínter universitaria de Formación del Profesorado: “La evaluación como proceso formativo y orientador del trabajo profesional puede y debe constituirse en una herramienta indispensable para incrementar las posibilidades de alcanzar la excelencia educativa en cualquier institución universitaria y, por ende, en todo el sistema de Educación Superior Colombiano”.

El mismo autor señala que la evaluación del desempeño de los docentes no es un concepto, ni una estrategia nueva en Colombia, pero que sus alcances han sido limitados, pues se han estacionado en el control del trabajo del profesor y no han sobrepasado la mirada comprensiva integral que traiga consecuencias positivas en su cualificación, ni se ha observado como una fuente de conocimiento para la educación superior del país, no ha impactado en el estudio y entendimiento de la realidad de las instituciones, ni en la generación de conocimiento para conocer dicha realidad y poderla transformar. El estudio realizado en cincuenta países de América y Europa, referenciado por Torrecillas, J. en su artículo “Evaluación del Desempeño y carrera profesional docen-

te”, recomienda relacionar la evaluación docente con la del centro en su conjunto puesto que éste desarrolla su tarea en una organización y por ello se deben tener en cuenta los valores institucionales, cultura, normas, proyecto formativo y contexto.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó dentro del enfoque de estudio descriptivo, analítico, relacional y proyectivo. El trabajo de campo se efectuó mediante el uso de tres instrumentos, con aplicación directa a los informantes y entrevistas filmadas. Los resultados se analizan a la luz de referentes teóricos de docencia, de evaluación, de evaluación de la docencia, de la identificación de nociones y atributos, y de las intencionalidades de la evaluación. El tratamiento de los resultados incluye la utilización de tres estrategias de análisis: casuístico intrainstitucional, que describe el comportamiento de las instituciones con cada una de las poblaciones inmiscuidas; una segunda, orientada a la contrastación de los resultados entre las instituciones, denominada casuístico interuniversitario; y una tercera, tratamiento crítico valorativo, que permite encontrar puntos de coherencia entre las concepciones y atributos.

El levantamiento de la información se adelantó a partir de recursos instrumentales dirigidos a las autoridades universitarias responsables de dinamizar los proyectos evaluativos de docentes, que incluye a vicerrectores, delegados al Observatorio y coordinadores o responsables de esta tarea, quienes informaron acerca de la existencia y contenido de las políticas institucionales que los sustentan, los propósitos, las dimensiones y competencias que subyacen en las prácticas de evaluación, procesos formativos que promueve, las características de los instrumentos utilizados, las evidencias

para la evaluación, los usos que se dan a los resultados, la periodicidad en los mismos y los responsables de su implementación, entre otros.

Para el procesamiento de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS versión en 15.0. Las variables y dimensiones fueron analizadas mediante procedimiento descriptivo, obteniendo tablas de frecuencia para las variables de tipo categórico y medidas descriptivas: tendencia central, dispersión y forma para las variables de tipo cuantitativo. Se realizaron análisis comparativos. Sobre diferencias significativas se llevaron a cabo mediante la aplicación de la prueba Chi-cuadrado.

Problema

El problema planteado para la investigación fue: ¿Cuáles son las características de la evaluación de los desempeños docentes, adelantada por los estudiantes en 17 universidades pertenecientes a la Red del Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación ONPE?

Preguntas que guían la investigación

¿Cuáles son los propósitos, dimensiones, características, competencias y atributos que se evalúan del desempeño docente en las universidades colombianas?

¿Las características evidenciadas en los instrumentos utilizados para la evaluación de la docencia son coherentes con las nociones fundamentales de docencia y evaluación que ha apropiado la institución?

¿Cuál es la normatividad que respalda las prácticas evaluativas de la docencia en las universidades colombianas?

¿Cuáles son los atributos, competencias, dimensiones, características y concepciones que se observa, privilegian los instrumentos de evaluación de la docencia, estructurados por las instituciones?

¿Cuáles son las concepciones de evaluación de la docencia que privilegian las universidades en las normativas e instrumentos de evaluación de docentes?

¿Cómo administran los procesos de evaluación de la docencia, las universidades participantes del estudio?

Objetivos

La investigación se propuso alcanzar, los siguientes objetivos:

- Verificar si existe coherencia entre las concepciones de docencia y de evaluación de la docencia, expresadas en los documentos oficiales de las instituciones y las observadas en los instrumentos utilizados para adelantar dicha tarea.
- Deducir si las prácticas y concepciones de evaluación de la docencia en universidades colombianas, se enmarcan en las tendencias contemporáneas de evaluación.
- Analizar críticamente si las prácticas y concepciones de evaluación de la docencia de las universidades colombianas, corresponden a propuestas articuladas y coherentes con las recomendadas para la universidad actual.

Variables y su definición operacional

Docencia. Se asumió como al conjunto de rasgos, atributos y características que permiten identificar a una enseñanza efectiva y a partir de tres modelos, estos rasgos se concretan así: Modelo Empírico

Artesanal, donde se evidencia un trabajo como docente, fruto del contacto con la realidad y la experiencia diaria, sin que prime un análisis de las clases y de otras dimensiones de la enseñanza. Corresponde al conocimiento general sin una especialidad particular que tiene todo sujeto acerca de la enseñanza; corresponde al bagaje de experiencias e ideas que tiene el común de la gente.

Modelo de Aproximación Profesional. Evidencia un conocimiento más sistemático y fundamentado de lo que es la actividad docente, demuestra una preparación específica para llevarla a cabo, con recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar los datos. Es una dimensión importante del perfil de los profesionales de la enseñanza con una preparación específica, en donde se es consciente de qué se hace y para qué se hace la tarea docente. Implica evidenciar una mayor exigencia con relación al primer modelo, expresado en una mayor comprensión de la labor que se cumple.

Modelo Técnico Especializado. Corresponde a un nivel superior de reflexión sobre el quehacer docente, permite identificar, analizar y describir factores y condiciones implicados en la enseñanza y el aprendizaje, conlleva investigar sobre la enseñanza y sobre los resultados en donde se identifican dificultades y manera de superarlas. Se requiere demostrar un conocimiento profesional de la docencia, exige saber de él, sobre su teoría y sobre su práctica con profundidad.

Se mide por medio de un instrumento construido y aplicado a una muestra de profesores de las instituciones del Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. También con un segundo instrumento para ser diligenciado por los Vicerrectores Académicos y los delegados

de cada universidad al Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación.

Concepto de Evaluación de la docencia. Se define operacionalmente como al conjunto de prácticas, procesos, instrumentos organizados con una intencionalidad formativa para producir mejoras y transformaciones en la actividad docente. Se asumen tres enfoques de evaluación docente que se definen así:

Enfoque técnico instrumental. Enfatiza la importancia en los instrumentos, en el uso de recursos estadísticos para demostrar confiabilidad y validez de los resultados, se ocupa del diseño de la prueba, sus componentes, su fiabilidad, su consistencia interna supeditando el éxito de la evaluación a estos procesos.

Enfoque administrativo utilitarista. Hace énfasis en el uso de resultados por quienes dirigen los procesos de evaluación, orientados a definir la continuidad del docente, o la toma de decisiones frente a su permanencia, la evaluación tiene un sentido administrativo y sancionatorio, se realiza para decisiones contractuales del docente.

Enfoque pedagógico transformativo. Se identifica por la búsqueda de la mejora, la cualificación y apoyo a la tarea del docente, la identificación de necesidades con fines diagnósticos en donde se asume que hay diferentes circunstancias desde el contexto de la institución, las condiciones del estudiante y las condiciones del medio, los recursos, las características de los docentes que permiten identificar sus factores condicionantes para generar acciones de mejora que son nuevamente observados y retroalimentados por los participantes en la tarea formativa: profesores, estudiantes y agentes externos.

Participantes en el estudio

La participación se concentró en las instituciones de educación superior, pertenecientes a la Red Onpe, conformada por diecisiete instituciones entre universidades e instituciones universitarias que en el sistema educativo colombiano, corresponden al nivel de educación superior, que de una u otra manera participaron en el proceso, ya sea aportando la totalidad de la información solicitada o parte de ella. El universo para el levantamiento de la información, partió de la invitación a la totalidad de las universidad del convenio vinculadas, de las cuales 13 suministraron información de instrumentos, utilizados para la evaluación del desempeño docente por estudiantes, en la cual se concentra la mirada y la que presenta mayor incidencia en los procesos universitarios, 15 universidades aportaron mediante el diligenciamiento de dos instrumentos paralelos, la información oficial de las instituciones en las cuales respaldan sus prácticas de evaluación de la docencia y que reflejan las políticas y acciones en el campo, la información fue consolidada por 15 delegados al Observatorio y 15 autoridades universitarias que corresponden a los Vicerrectores Académicos o pares con igual función.

Para recoger la información de los profesores y estudiantes, se utilizaron entrevistas con el mismo cuestionario de diligenciamiento directo como una manera de consolidar y editar un material que posteriormente fue remitido a las instituciones para adelantar procesos de análisis, conducente a la revisión y mejoramiento de la evaluación de la docencia. Se adoptó como criterio del número de informantes por programa de Licenciatura o de otra formación profesional, tanto profesores como estudiantes, los siguientes: mínimo tres profesores que se mostraron

dispuestos a diligenciar la información y a responder las preguntas, mínimo cinco estudiantes por programa que aceptaron participar. Al final, se consolidó una amplia participación de 518 estudiantes y 218 profesores, que permitió tener un panorama de concepciones y prácticas de universidades colombianas, dado que allí quedaron representadas una variabilidad de características, de instituciones y de participantes.

Procedimiento estadístico

Las variables y dimensiones fueron analizadas mediante procedimiento descriptivo, obteniendo tablas de frecuencia para las variables de tipo categórico y medidas descriptivas: tendencia central, dispersión y forma para las variables de tipo cuantitativo. De igual manera, se realizaron análisis que comparen las prácticas, concepciones y percepciones según el tipo de universidad, el género, el tamaño de la institución, ubicación, programa y participantes. Estas comparaciones se llevaron a cabo mediante la aplicación de la prueba chi cuadrado. Para el procesamiento de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS versión en 15.0.

RESULTADOS

Los hallazgos se presentan de acuerdo con los factores asumidos para describir las prácticas de evaluación de la docencia así:

1. Políticas institucionales que sustentan la evaluación de la docencia

Dentro del conjunto de normas que regulan la evaluación del desempeño docente, bien puede observarse cómo de

las 15 universidades, solamente nueve (60 %) explicitan la norma que sustenta oficialmente, como parte de las políticas institucionales, la evaluación como un ejercicio institucionalizado y regulado. Dentro de las normativas se mencionan acuerdos, reglamentos y estatutos emanados desde órganos de gobierno de las instituciones; dos de ellas, de las nueve involucradas, los sustentan desde políticas de carácter universitario que tienen que ver con los proyectos educativos institucionales en el ámbito de la universidad; se constituye en el lineamiento de mayor trascendencia y referencia para el desarrollo de las universidades, lo cual permite deducir que solamente dos universidades regulan la evaluación de la docencia como parte central de sus políticas universitarias, las siete restantes la inscriben como un apartado dentro del estatuto profesoral. El 40 % no evidencia que la tenga respaldada normativamente; se destaca cómo las universidades oficiales la contemplan de manera generalizada en los estatutos profesorales que rigen para el conjunto de las universidades públicas en Colombia; solamente una institución menciona un proceso con amplia reglamentación y documentos específicos para su desarrollo.

Tres instituciones, entre ellas una oficial y dos privadas, la referencian en más de un documento de políticas, sean estos estatuto profesoral, normativa del consejo superior, proyecto educativo, reglamento académico, estatuto y/o proyecto educativo. Se resalta cómo en los estatutos docentes se hace alusión a requisitos de ingreso, permanencia, promoción, ascenso, estímulos y sanciones; en uno de estos se incluye la evaluación en los apartados relacionados con docencia, permanencia, promoción y/o ascenso.

2. Propósitos de la evaluación de docentes

Los documentos institucionales que dan respuesta a los propósitos de la evaluación, abarcan diferentes miradas: unas parten de concepciones, en que toda acción educativa debe ser evaluada y deben tener como propósito la verificación desde la idoneidad del profesor, que significa que está apto para dicha función, hasta la recolección de información para conocer las realizaciones y las limitantes del profesor para poder tomar decisiones a nivel institucional; otras instituciones evalúan para asignar puntos salariales para el ascenso en el escalafón; otras tiene el propósito de que la evaluación sirva de base para la vinculación a otro tipo de labor docente. Así mismo, las universidades evalúan a sus profesores con el fin de tomar medidas administrativas para definir la continuidad del profesor, identificar fortalezas y debilidades y conocer las realizaciones, y una de ellas le asigna un peso especial en el primer semestre de ingreso del profesor y define su continuidad para posteriormente evaluarlo una vez por año como mínimo.

Por medio de dichos propósitos las universidades buscan mejorar las acciones y procesos académicos, encontrar elementos de soporte para definir su continuidad y conceder estímulos a la labor; quienes cuentan con escalafón se trazan como propósito tomar en consideración los resultados para promoción dentro de la institución, y de manera no generalizada, contemplan que sirven de base para estructurar propuestas de cualificación docente. Tomar decisiones con los resultados, tiene que ver con la de verificar la calidad del desempeño, pero también con implicaciones de carácter administrativo; en la generalidad de las instituciones tiene

que ver con la continuidad del proceso en la disciplina que orienta.

El propósito de control del ejercicio docente, se evidencia y se expresa desde diferentes afirmaciones, en el sentido en que estas se señalan como verificación del cumplimiento por parte del profesor, someter a juicio los criterios fijados por la institución para la selección de profesores, renovación de los nombramientos, permanencia del profesor en la institución, observar su continuidad y decidir sobre la vinculación del profesor a mayor frecuencia de docencia.

3. Procesos formativos que promueve la evaluación

Son amplios los usos que se le dan a los resultados de la evaluación de profesores, desde aquellos orientados a formular programas de formación y cualificación docente, el servir de pretexto para la reflexión de la docencia en los respectivos programas donde está inscrito el profesor, formulación de planes de cualificación docente, y trazar políticas académicas. Es de resaltar cómo se encontró que en 11 de las 15 universidades que respondieron esta pregunta, equivalente al 73.3 %, explícitamente contemplan la continuidad o no del profesor laboralmente a la institución, la continuidad con la asignatura y su ascenso en el escalafón. De los efectos mencionados, también se resalta cómo a partir de los resultados se promueven actividades de perfeccionamiento sobre las áreas deficitarias detectadas; igualmente tienen iguales consecuencias para casos no reincidentes de baja evaluación.

4. Dimensiones y competencias docentes que se evalúan del desempeño del profesor

En la información se encontró cómo las dimensiones de competencia que las

universidades toman como referencia, se concentran en aquellas que tienen que ver, unas relacionadas con el desempeño del profesor en su actividad de docencia y otras asociadas con una visión más integral de docencia al incluir factores acerca del cumplimiento de actividades desarrolladas, con la producción intelectual, con el sentido de pertenencia institucional, la planificación de la enseñanza, la capacidad de investigación, la gestión universitaria, el cumplimiento del contrato de trabajo y otros aportes a la institución. Bien puede observarse cómo las universidades hacen mayor énfasis en que el profesor tenga competencias concentradas en cinco dimensiones, tales como el desempeño pedagógico, disciplinar, actitudinal, metodológico, capacidad investigativa y de innovación, cumplimiento y puntualidad. Como competencias pedagógicas, se resaltan aquellas que tienen que ver con el uso de metodologías de enseñanza pertinentes con el grupo, uso de estrategias de evaluación justas y adecuadas, y uso de recursos variados y enriquecedores de la práctica de enseñanza. Dentro de las competencias de dominio disciplinar, se propugna porque el docente sea competente en su asignatura, con profundidad y actualidad; dentro de las competencias actitudinales se observa la capacidad de compromiso, las bases éticas y de valores que difunda el profesor, y su actitud hacia la profesión y en el cumplimiento de sus obligaciones. En las competencias metodológicas, se observa el uso de recursos adecuados, el conocimiento de diversas metodologías y el desarrollo adecuado de las clases. En la categoría de competencias referentes a cumplimiento y puntualidad, se destacan rasgos que tienen que ver con la participación y cumplimiento en la gestión universitaria, cumplimiento de sus obligaciones y acuerdos establecidos con la institución o el programa.

Desde las posturas de Perrenoud (2004) y Zabalza (2003), el énfasis que se hace al momento de evaluar a los profesores, está concentrado en tres dimensiones de competencia dedicadas a la actividad tradicional que adelanta el profesor; explica una tendencia tradicional de evaluación del desempeño de la docencia universitaria, no respondiente con las nuevas funciones exigidas al profesor en una docencia contemporánea, desconociendo según la postura de Tobón (2008) que desde el discurso del pensamiento complejo de Edgar Morín, el ser humano está constituido por múltiples dimensiones: física, biológica, psicológica, cultural, social e histórica, y se ratifica su afirmación en que en educación la competencia del profesor se asume con una visión desintegrada y propone el enfoque socioformativo complejo para propiciar condiciones pedagógicas, incluyendo competencias que estén articuladas con los contextos políticos, económicos, ambientales, ciudadanos y religiosos en los que se desenvuelve la persona.

5. Evidencias e instrumentos utilizados

Ocho de 15 instituciones explicitan las acciones que se adelantan, además de los instrumentos que usan de manera comúnmente generalizada, lo cual muestra la prevalencia de los instrumentos como evidencia generalizada en todas las instituciones y desde la perspectiva centrada en la visión de los estudiantes como referente para evaluar el desempeño de los profesores. Las mismas ocho, complementan la evaluación de los estudiantes, mediante el uso de registros de cumplimiento en la entrega de programas e informes de compromisos que se diligencian en formatos por parte de las jefaturas de donde dependen. De manera generalizada, en las instituciones participantes donde todas evalúan a sus

profesores desde la perspectiva de los estudiantes con instrumentos, participan otras autoridades universitarias como coordinadores, el propio profesor realiza su autoevaluación en dos de ellas; los resultados son analizados por comités de carácter institucional o local en las instituciones, en donde se analizan e interpretan los resultados y se presentan recomendaciones sobre los mismos. Los efectos son observados también con el análisis paralelo de las características formativas y de actualización del profesor y los resultados del juicio emitido por los estudiantes son complementados con otros insumos informativos, especialmente cuando se trata de tomar decisiones sobre la continuidad del profesor. Se fijan puntajes mínimos de aceptación del desempeño, y a partir de ellos el profesor queda en observación o se le introduce en procesos formativos que organizan las universidades; en caso de ser reincidente, generalmente se utiliza el argumento de la evaluación, aparte de la fuerte incidencia de las decanaturas, en la continuidad del profesor. Estos mecanismos tienen una mayor utilidad con aquellos profesores que no están vinculados permanentemente, sino que actúan como catedráticos (por horas). Profesores con vinculación de tiempo completo son evaluados en las otras funciones de proyección social e investigación que cumplen paralelamente a su actividad docente.

La caracterización de los 13 instrumentos de igual número de instituciones, evidenció que algunas de ellas replantearon, mejoraron o incluyeron nuevos elementos de forma y de fondo contenido al momento de efectuar su entrega. Se resalta que en cuatro de las 13 instituciones, el instrumento en el cual los estudiantes son los informantes, conforman una parte de las evidencias para efectuar la evaluación del desempeño de los profesores y los

complementan con otro tipo de evidencias. Nueve de las 13 instituciones basan la evaluación de su desempeño solamente en el instrumento diligenciado por los estudiantes. El instrumento que se aplica es exclusivo para mirar el desempeño de los profesores en nueve instituciones, en las restantes cuatro, a más de evaluar el desempeño docente, se incluyen otros componentes institucionales y otros objetos de evaluación, especialmente los que son de carácter institucional y administrativo. En total se evalúan 54 factores en el conjunto de los 13 instrumentos, exclusivos del desempeño docente, y se incluyen de otros componentes un total de seis factores para un total general de 60. Se evidencia cómo el 60 % de los factores evaluados se dedican exclusivamente a evaluar la docencia y el 40 % restante corresponde a otros factores de desarrollo institucional. El número de factores evaluados, incluye desde un factor hasta 11 y con un promedio de 4.5 factores por institución. En total, las 13 instituciones incluyen 323 preguntas sobre docencia con un promedio de 24.8 por instrumento, agregan 26 preguntas (dos por instrumento) sobre otros componentes de desarrollo institucional; en los instrumentos se utilizan en un 98.1 %, preguntas de respuesta cerrada y solamente en una institución se utilizan preguntas abiertas.

En cuanto al medio de diligenciamiento, solamente tres instituciones exclusivamente utilizan la aplicación directa del instrumento físico, las restantes diez utilizan tanto la aplicación directa como el diligenciamiento electrónico.

El tipo de respuesta que utilizan en las universidades en los instrumentos de evaluación, es también de carácter cerrado, a excepción de una institución que utiliza los dos tipos de respuesta por parte de

los informantes. En 10 de ellas se utiliza como forma de calificación la numérica; dos complementan la información con la descripción de comportamientos. El procesamiento de la información utilizado por las instituciones es de carácter mixto a excepción de dos instituciones en donde en una es exclusivamente manual y en instrumento físico y la otra solamente por medio electrónico. Por lo tanto, las instituciones procesan la información por medios electrónicos como lectura óptima para las preguntas abiertas, el procesamiento de la información se hace mediante lectura manual y dependiendo de la composición del instrumento. 11 instituciones combinan el procesamiento de la información, tanto por medios electrónicos de las preguntas cerradas como el procesamiento manual de lectura a las respuestas dadas. La periodicidad con que se aplican los instrumentos de evaluación del desempeño de los profesores, es generalizada en las 13 instituciones, una por semestre, que corresponde al periodo de contratación de la vinculación del profesor. Estas evaluaciones semestrales incluyen la mirada sobre el desempeño docente, pero igualmente hay otros ejercicios evaluativos que se adelantan para evaluar otros componentes institucionales distintos de la docencia, como los procesos administrativos, los recursos, el uso de materiales virtualizados o las percepciones de los profesores.

6. Usos de los resultados de la evaluación de docentes

En sus documentos oficiales, las instituciones contemplan como usos de los resultados de la evaluación los siguientes: contar con elementos de soporte para definir la continuidad del profesor en su vinculación a la institución o su ubicación en el escalafón docente; generar a partir de la identificación de dificultades y

necesidades, acciones orientadas al mejoramiento del quehacer de los profesores; contribuir a la formación de políticas, planes y programas de desarrollo académico y cualificación docente; aportar información para la asignación de estímulos y distinciones a los profesores, para retroalimentar su labor, para establecer compromisos directos de mejora con los profesores, Como uso más frecuente y generalizado en todas las instituciones desde lo que conciben y defienden como usos atribuibles a la evaluación de los profesores, se encuentra el de servir para definir la continuidad del profesor por su vinculación en el subsiguiente semestre académico. La aplicación de procesos de evaluación, tomando en cuenta los usos dados, se concentra en una función de carácter de control, seguimiento administrativo y de manera más aislada hacia acciones de mejora, cualificación, seguimiento y asignación de estímulos a la docencia.

7. Periodicidad o momentos de aplicación

Respecto de cuántas veces se evalúa de manera institucional el desempeño de los profesores y qué se encuentra contemplado en las políticas institucionales, las 12 instituciones mayoritariamente evalúan una vez por semestre, y generalmente lo hacen en la última parte de este, hacia la novena semana. Dos instituciones difieren en su periodicidad, una de ellas evalúa dos veces por semestre, y otra lo hace en el momento de la vinculación del profesor; una tercera realiza una evaluación anual del desempeño docente. Esta periodicidad varía dependiendo el tipo de contratación del profesor. Si este tiene contrato a un año o a término indefinido, las evaluaciones se reducen en su frecuencia y se hacen al momento de la vinculación y de manera anual en

cada una de las funciones que cumple, que pueden ser de docencia y aporte a la labor administrativa. Los resultados de la evaluación se ingresan en la mayoría de las instituciones a los archivos de hojas de vida y se efectúa un seguimiento sobre las mejoras o dificultades presentadas en anteriores evaluaciones.

8. Responsables de la ejecución de la evaluación de los docentes

La información recogida de 12 de las 15 universidades que diligenciaron el documento institucional, muestra la variada utilización en cuanto a delegar la responsabilidad de la evaluación de los profesores, y se observa cómo se involucran diferentes unidades en el proceso con criterios diversos y cómo no necesariamente la dependencia responsable o el funcionario gozan de las condiciones académicas y técnicas para la planificación, ejecución y valoración de los resultados de la evaluación de los profesores. Son responsables diferentes instancias y no se observa ninguna tendencia de que sea asimilada a un área académica en particular, probablemente no se hallan definido criterios ni condiciones para efectuar estas prácticas evaluativas. Desde las vicerrectorías académicas, los mismos estudiantes, los decanos, directores de programa, las direcciones de recursos humanos, directores de direcciones académicas, jefes de programas, rectorías, comités de personal docentes, consejos académicos, los propios profesores, los comités de currículo, los consejos de facultad, hasta los comités de evaluación, demuestran la diversidad de dependencias que se asignan para organizar y ejecutar el proceso de evaluación. Esta discrepancia de instancias evidencia que las universidades no tienen centralizada en una dependencia exclusiva ni se tienen criterios definidos desde documentos

institucionales, de quién cumpla esta función; prevalecen las dependencias ubicadas en unidades académicas no administrativas, pero sin claridad de criterios ni requisitos al respecto.

9. Responsabilidad del docente en el proceso

En las prácticas evaluativas descritas y asumidas por las instituciones y que se plasman desde los documentos institucionales, se describen algunas responsabilidades que se le asignan al profesor en el proceso de evaluación de su desempeño. Entre las tareas que cumple, está el invitar al estudiante a que evalúe su desempeño, cuando se hace por medios electrónicos el profesor lo conduce al sitio donde ingresan la información; el mismo profesor debe realizar su evaluación y se resalta cómo en dos de las 11 universidades que reportan esta información, el propio profesor coordina el desarrollo del proceso sin que las universidades observen el conflicto de intereses que generan al asumir este proceso. De manera generalizada, en buena parte de las universidades la autoevaluación se realiza orientada más que a impactar el resultado para decisiones de carácter administrativo, para retroalimentar sus procesos de enseñanza. El profesor fija sus compromisos ante las autoridades universitarias sobre los cambios y compromisos en las áreas y características con evaluación deficiente. La evaluación es un proceso obligatorio y los documentos institucionales contemplan acciones disciplinarias ante la falta de participación en el proceso. En las instituciones los profesores son enterados de los resultados de la evaluación previamente al concepto y al visto bueno por parte de las autoridades universitarias.

10. Métodos utilizados para evaluar los docentes

En cuanto a los procedimientos reportados por las 11 instituciones y que son asumidos oficialmente como procedimientos para la evaluación, se resalta cómo en las universidades públicas con amplia cobertura de población estudiantil (mayor de 10 mil estudiantes), los procedimientos son más extensos y rigurosos, ya que en el diseño de los instrumentos y en el desarrollo del proceso semestralmente se debe agotar un conjunto de fases que van desde la autorización por una autoridad universitaria como el consejo superior, previo concepto del consejo académico, quienes reglamentan el sistema de evaluación y la autorización tanto de fechas de aplicación como del tipo de instrumento a aplicar. Los usos de los resultados, son determinados en las mismas universidades públicas, por procedimientos respaldados en normativas institucionales.

El proceso de evaluación de los desempeños docentes, se desarrolla como práctica generalizada en gran parte de las universidades, simultáneo con la evaluación de otros procesos universitarios y de otros actores tales como los jefes de programa y los funcionarios, para cada una de estas instancias se cuenta con instrumentos diferentes. La información es procesada y analizada conjuntamente con los resultados de los estudiantes, con las prácticas por otras autoridades universitarias. En algunas universidades se realizan con el acompañamiento de actas y es promovida por los coordinadores, procesada por unidades de sistemas o por grupos de trabajo asignados para este procesamiento de información. Solamente una de las 11 instituciones que reporta esta información cuenta con un centro

de evaluación, exclusivo para realizar y coordinar estas prácticas. Una de las universidades reporta un peso particular a la evaluación adelantada por los estudiantes a sus profesores: 50 %; la autoevaluación del profesor es del 20 %, y el consejo de facultad o programa emite una tercera evaluación con un peso del 40 %. Las instituciones contemplan la entrega de los resultados a los profesores con previo análisis que desarrolla el decano, director o coordinador del programa o los comités de profesores, con el seguimiento y la aprobación de los consejos académicos o vicerrectores.

CONCLUSIONES

Se encontró que las concepciones de docencia, de evaluación y de evaluación de la docencia, difieren entre las instituciones que las tienen explícitamente definidas. No están contextualizadas dentro de los marcos y principios que guían los proyectos educativos de las instituciones. En el conjunto de las 17 universidades no hay consenso, ni elementos comunes que identifiquen plenamente lo que entienden por docencia. Al momento de evaluar el desempeño, no se tienen derroteros, criterios, competencias, rasgos o atributos para evaluarla. No se encontró que la evaluación de la docencia apunte a la cualificación de la labor del profesor, que contribuya con la transformación de sus prácticas pedagógicas, utilidad esta última fundamental en la universidad contemporánea.

Se encontró heterogeneidad al momento de evaluar a los profesores por medio de los instrumentos que se diseñan, menos se han trabajado en las instituciones los atributos de buena docencia, definición básica para implementar cualquier sistema de evaluación. Las instituciones no tienen una postura coherente entre lo que conciben como atributos de buena

docencia y lo que al final plasman en los instrumentos que aplican a sus estudiantes para evaluar dichos desempeños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J.M. (2003). "La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos". Encuentro Internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa, y consecuencias para la educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. (Comp). (1993). *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación*. Alianza, Madrid España.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2006). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. McGraw Hill 2 ed., México.
- Enciclopedia General de la Educación (1999). *La Formación Docente*, Vol. 1. Océano, Barcelona-España.
- Escudero, J. & Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro, Barcelona España.
- FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES (2002). *Revista Educación y Cultura* No. 56. Bogotá-Colombia.
- FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES (2004). No. 65, Bogotá-Colombia.
- Fernández, D. M. (2008). *Seminario Doctoral de Evaluación Institucional* Universidad Anáhuac.
- Fernández, M.J. (2009). "Evaluación de Centros Educativos. Antología del Seminario Doctoral Evaluación de Centros Educativos", impartido por la Universidad Anáhuac. México
- Frade, L. (Pon.) (2008). *Primer Congreso Internacional de Competencias en la Educación del Siglo XXI*. Universidad Anáhuac, México.
- Gairín, Joaquín. 2000. *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Editorial Síntesis, Madrid, España.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1996). "Comprender y transformar la enseñanza". Morata, España.
- Kemmis, S. (s/f). "Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular" Centro Australiano de Desarrollo Curricular. Deakin University.

- Loredo, J. (2000). *Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior*, Universidad Anáhuac. Porrúa, México.
- Orraca, E. del C. (2008). Éxitos de la docencia. Mejores prácticas docentes y experiencias de calidad en la Universidad Anáhuac, México D.F.
- Perrenoud, P. (2004). “Diez Nuevas Competencias para Enseñar”, Grao, Barcelona, España.
- Revista Educativo No. 23. (2005). “La formación y la Evaluación Docente del Profesorado Universitario antes el Espacio Europeo de la Educación Superior” Madrid Izquierdo Juana María. Universidad de Murcia España.
- Garrido, O. & Fuentes, P. (2008). “La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas” Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa vol. 1 Número 2.
- Rizo, M.H. (1999). “Evaluación del Docente Universitario: Una visión institucional”. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. “La Evaluación del Docente Universitario”, Revista Electrónica Interuniversitaria, de Formación del Profesorado 2(1), Asociación Universitaria de Formación del profesorado <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99~v2n1htm>.
- Rueda, M. (2008). “La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica”. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Autónoma de México. Plaza y Valdés. México D.F.
- Rueda, M. & Díaz, F. (2000). “Evaluación de la Docencia: Perspectivas actuales”. Paidós, México,
- Torrecillas, J. (s/f). “Evaluación del Desempeño y carrera profesional docente”. Estudio comparativo entre 50 países de América y Europa
- Tunnerman, C. (1997). “Aproximación Histórica a la Universidad ya su problemática Actual”. Siglo XXI impresores LTDA. Bogotá, Colombia.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Paris.
- Universidad Pedagógica Nacional-ONPE. (2006). “Documentos para una Evaluación Crítica”. No. 3 Bogotá-Colombia.
- Vain, P. (2004). “La Evaluación de la Docencia Universitaria: Un problema complejo”. Universidad Nacional de Misiones. Buenos Aires, Argentina.
- Zabalza, M.A. (2003). “Competencias docentes del profesorado universitario” Narcea Ediciones, Madrid España.